



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN 2618-6845



**XXIX Студенческая международная
заочная научно-практическая
конференция**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ.
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ
№6(29)**

г. МОСКВА, 2020



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XXIX студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 6 (29)
Июнь 2020 г.

Издается с февраля 2018 года

Москва
2020

УДК 009
ББК 6\8
Г94

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, г. Киев, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Волков Владимир Петрович – кандидат медицинских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Елисеев Дмитрий Викторович – кандидат технических наук, доцент, начальник методологического отдела ООО "Лаборатория институционального проектного инжиниринга";

Захаров Роман Иванович – кандидат медицинских наук, врач психотерапевт высшей категории, кафедра психотерапии и сексологии Российской медицинской академии последипломного образования (РМАПО) г. Москва;

Зеленская Татьяна Евгеньевна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики в Югорском государственном университете;

Карпенко Татьяна Михайловна – кандидат философских наук, рецензент АНС «СибАК»;

Копылов Алексей Филиппович – кандидат технических наук, доц. кафедры Радиотехники Института инженерной физики и радиоэлектроники Сибирского федерального университета, г. Красноярск;

Костылева Светлана Юрьевна – кандидат экономических наук, кандидат филологических наук, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), г. Москва;

Попова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства НГПУ;

Г94 Гуманитарные науки. Студенческий научный форум. Электронный сборник статей по материалам XXIX студенческой международной научно-практической конференции. – Москва: Изд. «МЦНО». – 2020. – № 6 (29) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://nauchforum.ru/archive/SNF_humanities/6%2829%29.pdf

Электронный сборник статей XXIX студенческой международной научно-практической конференции «Гуманитарные науки. Студенческий научный форум» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Оглавление

Секция 1. Искусствоведение	6
АКТУАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ А. А. ДЕЙНЕКИ И А.Н. САМОХВАЛОВА СЕГОДНЯ. ПО МАТЕРИАЛАМ ВЫСТАВКИ «ДЕЙНЕКА / САМОХВАЛОВ» 18 НОЯБРЯ 2019 — 19 ЯНВАРЯ 2020, ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ВЫСТАВОЧНЫЙ ЗАЛ «МАНЕЖ», САНКТ-ПЕТЕРБУРГ Мкртычева Маргарита Аркадьевна Нестерова Елена Владимировна	6
Секция 2. Педагогика	16
ПРИМЕНЕНИЕ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ Дубовка Анастасия Александровна Старовойтова Жанна Александровна	16
К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ГУМАНИТАРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ Емельянова Мария Александровна Назиев Асланбек Хамидович	20
РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПРИ ВЫБОРЕ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 3-5 ЛЕТ Луговая Мария Александровна Бурлакова Ирина Анатольевна	26
ДИНАМИКА ПРИРОСТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У УЧАЩИХСЯ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ 10 - 12 ЛЕТ Мутин Иван Сергеевич Слонимская Людмила Ивановна	31
РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА “ТЕА” В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Муфазалова Элина Рикзаевна Абдюшева Светлана Азаматовна	36
РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ Оленина Ксения Юрьевна Людмила Валерьевна Варданян	40

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ Рябко Елена Александровна Овчинникова Мария Викторовна	48
ПРИМЕНЕНИЕ РЕВЕРС ИНЖИНИРИНГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ АВТОМОБИЛЯ ГАЗ-233114 «ТИГР» Шайхутдинов Рамзиль Рамилевич Сиваконьев Андрей Вячеславович Стрельцов Роман Вячеславович	51
ПРОБЛЕМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СРЕДИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В РОССИИ Шейна Мария Сергеевна Ямпольская Алла Леонидовна	54
Секция 3. Психология	61
ПОДДЕВКИ КАК ЭЛЕМЕНТ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ И ИХ РОЛЬ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОШКОЛЬНИКОВ Антонян Люся Альбертовна Бурлакова Ирина Анатольевна	61
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ Буланкина Алиса Алексеевна Сапожникова Елена Евгеньевна	67
РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ Лисовская Елена Витальевна Сорокоумова Елена Александровна	72
ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ Пакшина Анжелика Викторовна Мельникова Мария Викторовна	77
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНИЦИАТИВЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАСТЕНЧИВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ Эглит Алла Николаевна Бурлакова Ирина Анатольевна	80

Секция 4. Филология	86
СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В США Дурдымурадова Билбил Язгельдиевна Лепшокова Светлана Мурзакуловна	86
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФРОАМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Дурдымурадова Джерен Язгелдиевна Лепшокова Светлана Мурзакуловна	91
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯЗЫКА Дурдымурадова Джерен Язгелдиевна Лепшокова Светлана Мурзакуловна	96
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТУРКМЕНСКИХ ЯЗЫКАХ Мередова Мерджен Ягмыевна Лепшокова Светлана Мурзакуловна	101
ПРОБЛЕМА СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛА APOLOGIZE Мухаммедова Гулайым Джумамурадовна Лепшокова Елизавета Ахияевна	106
КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА Плотников Тимофей Владимирович	111
ОСНОВНЫЕ ОТЛИЧИЯ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ МЕЖДУ CAN, COULD И TO BE ABLE TO В АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ Ханова Селби Чарыевна Лепшокова Светлана Мурзакуловна	115

СЕКЦИЯ 1.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

АКТУАЛЬНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ А. А. ДЕЙНЕКИ И А.Н. САМОХВАЛОВА СЕГОДНЯ. ПО МАТЕРИАЛАМ ВЫСТАВКИ «ДЕЙНЕКА / САМОХВАЛОВ» 18 НОЯБРЯ 2019 — 19 ЯНВАРЯ 2020, ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ВЫСТАВОЧНЫЙ ЗАЛ «МАНЕЖ», САНКТ- ПЕТЕРБУРГ

Мкртычева Маргарита Аркадьевна

*студент Санкт-Петербургского государственного академического
института живописи, скульптуры и архитектуры
имени И.Е. Репина при Российской академии художеств,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Нестерова Елена Владимировна

*научный руководитель, д-р искусствоведения, профессор
Санкт-Петербургского государственного академического
института живописи, скульптуры и архитектуры
имени И.Е. Репина при Российской академии художеств,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Тема отношения к искусству советской эпохи, отношения к обществу и условиям, породившим удивительное поколение творцов и настоящих титанов, которая на каждом новом витке развития нашего общества заставляет обращаться к ней вновь и вновь видится важной и привлекательной для размышления. Образы молодости в искусстве 1930–1960-х годов вдруг становятся для зрителя не менее важны и притягательны, чем высокие образцы классического искусства XIX и начала XX века. В XX веке в СССР процветал такой стиль в искусстве, как социалистический реализм. Это было эстетическое выражение социалистически осознанной концепции мира и человека, которое обуславливалось эпохой борьбы за установление и созидание социалистического общества. Реалистическое искусство было очень восприимчивым, поэтому сразу же реагировало на любые преобразования жизни, художники чувствовали эпоху и людей. Рассматривая портреты, мы

безошибочно определяем время, когда они были созданы, ощущаем чуткую реакцию на социальные запросы. Есть ранние вещи, возникшие на волне революционного энтузиазма, есть поздние, несущие печать социалистического реализма.

Статья И. Баршевой и К. Сазоновой «Жить интересами времени» [№3, с.14-22] представляет собой описание творческого пути художника Александра Самохвалова. Авторы рассматривают его живопись, размещая конкретные произведения на временной шкале, группируя их согласно определенным темам и особенностям техники исполнения, выделяют периоды в творчестве живописца.

Статья Г. Гора «Своеобразие искусства Самохвалова» полезна при написании художественного анализа. В ней автор отмечает, что художник в своих женских портретах видит женщину-строителя, творца. Также Г. Гор отмечает преемственность мировоззренческих и творческих принципов Самохвалова от Петрова-Водкина. Также автор утверждает способность Самохвалова выражать через образы современников «сгусток самого времени». [№4,с.204-208]

Книга А.Н. Самохвалова «Мой творческий путь», [№10,с.319] изданная в 1977 году, дает возможность изучить произведения с точки зрения их создателя. Для целостного анализа следует понять отношение художника к процессу создания объектов искусства, его ощущение своего творчества во временной канве, среди современников.

Интересна для изучения и статья Л. Зингера «Еще раз о «Девушке в футболке»[№6,с.55-57], которая была напечатана в журнале «Искусство» в 1978 году. Автор поднимает актуальную для социалистического общества тему – почему «Девушку в футболке», после ее появления в залах Русского музея, неофициально стали называть «Советской Джокондой». Такое сравнение рассматривалось самим Самохваловым негативно, ведь он видел в написанном им портрете героиню нового времени. Автор сравнивает «Девушку в футболке» с аналогичными, на его взгляд, женскими портретами кисти Г. Ряжского,

А.Дейнеки, Ю. Пименова, Ф. Антонова и других. Отмечает, что каждая из изображаемых имела конкретный прототип. Наиболее ценно то, что в статье содержатся иллюстрации, изображающие фотографию этой модели – это позволяет сравнить ее с картиной.

Статья В.И. Костина «Образ молодости в живописи Александра Самохвалова»[№8,с.10-14], опубликованная в 1986 году в московском журнале «Среди художников» позволяет понять, какое место занимал А.Н. Самохвалов в плеяде мастеров своей эпохи, и как эта самая эпоха нашла отражение в его творчестве. Являясь современником Самохвалова, В.И. Костин тщательно рассматривает образы советской молодежи. На примере работ 20-х – 30-х годов автор отмечает самый значимый, по его мнению, период творческой деятельности А. Н. Самохвалова, называя эти годы его взлетом и расцветом. Текст также описывает личные причины этого подъема, опираясь на сведения об учебной деятельности живописца, пройденный им путь и связи с коллегами. Костин, как и другие исследователи, видит прямое влияние К.С. Петрова-Водкина на творческое становление А.Н. Самохвалова. В статье проанализированы конкретные произведения, им дана авторская оценка.

Вновь отмечу, что безусловно важным для исследователя является собственный взгляд художника на свою жизнь и творчество. Таким образом, не следует недооценивать автобиографическую литературу, несущую в себе ценный материал для изучения. Изданная в 1974 книга А.А. Дейнеки «Жизнь, искусство, время»[№5] представляет собой альбом, в котором собрано литературно-художественное наследие художника. Помимо живописных и графических работ, читатель встречает другую сторону его творческой деятельности - критические работы. В разные годы Александром Александровичем написаны десятки статей, прочитано немалое количество научных докладов. В сборнике собраны суждения Дейнеки по самым разнообразным вопросам художественной практики настоящего и прошлого. В книге представлены ценные фрагменты из фундаментального учебника "Учитесь рисовать".

В статье Чегодаева Дейнека также предстает перед читателем живым и чувствующим человеком, ведь автор был знаком с художником лично. Несмотря на явно благодушное расположение к творцу, материал Андрея Дмитриевича методичен и последователен. В статье изложена эволюция творческой манеры Дейнеки, на примере конкретных работ проанализирован путь от графичных портретов к монументальной живописи, символизирующей страну и ее идеологию. Немаловажным аспектом работы является акцент на женских образах в творчестве Дейнеки. Автор называет их изящным и привлекательным воплощением молодости и красоты. [№12,с.225-226]

В книге Владимира Сысоева «Александр Дейнека» творчество художника рассматривается как нечто неотделимое от реалий XX века с его социальными потрясениями, мировыми и гражданскими войнами. По мнению автора, художник нашел идеи и формы, воплотившие философию коренной перестройки бытия, отобразившие человека во всем величии его дел и страданий, как творца истории. Сысоев обращает внимание на новаторские принципы в перспективных, композиционных и колористических решениях. Язык автора метафоричен, возможно, книга ориентирована на широкий круг читателей. Сысоев отмечает, что Дейнека буквально творил "вторую" реальность, более совершенную и гармоничную, заставлявшую верить в возможность настоящего земного счастья для всего человечества.[№11]

Интересным является взгляд на творчество отечественных художников зарубежных исследователей. Возможно, не совсем верно обращаться к иностранной литературе, имея достаточное количество трудов соотечественников, однако меня волнует именно место советского живописца на картине мира иностранных теоретиков. В 2011 году в Мадриде прошла масштабная выставка А.А.Дейнеки «Авангард для пролетариата», в этом же году появился каталог, представляющий собой собрание статей различных зарубежных авторов. В том числе американский исследователь Кристина Кеер, которая считается ведущим специалистом в зарубежном изучении искусства Дейнеки. Авторы каталога отмечают двойной контекст в творчестве

художника: конец авангарда и приход советского соцреализма. Отмечается, что лёгкие и, в некоторой степени, сказочные ранние работы Дейнеки в 1950-х годах уступают суровой материальности повседневной жизни, в которой утопические идеалы социализма казались уже воплощёнными. В каталоге представлены репродукции графических работ художника, плакатов, внушительных монументальных картин. По мнению авторов, так выглядит «идиллический советский мир».[№13] Благодаря знакомству с каталогом наконец был получен ответ на вопрос о восприятии мира изображаемого на работах А.А. Дейнеки зрителем иного мировоззрения, воспринимающего живопись соцреалиста сквозь призму собственных взглядов и культурных кодов.

Изучив материалы о художниках и работах, можно сделать вывод, что научной литературы для сопоставления творческих концепций Дейнеки и Самохвалова достаточно. Подтверждением этому является выставка «Дейнека/Самохвалов» в Центральном выставочном зале «Манеж», представляющая собой «поединок» между ленинградским и московским живописцами.

В Петербургском Манеже в рамках VIII Петербургского международного культурного форума прошла выставка ДЕЙНЕКА — САМОХВАЛОВ, организованная Министерством культуры РФ, Комитетом по культуре Санкт-Петербурга, петербургским ЦВЗ «Манеж» и Российским Фондом Культуры совместно с Третьяковской галереей, Русским музеем и Курской картинной галереей имени Александра Дейнеки.

Кураторский текст С.И. Михайловского позволяет понять концепцию и структуру выставки, представляющей работы советских живописцев: «Двух художников, работавших в Москве и Ленинграде — в городах, противостоящих друг другу в разных сферах: в искусстве и в спорте, — занимали вполне определенные темы. Эти темы были единственно актуальными, демонстрировали вовлеченность в процесс социальных преобразований страны. Существует диалог, с множеством очевидных смысловых и формальных

пересечений. По многим причинам мы оформили выставку как состязание, где есть трибуны, где есть секторы, где есть футбольное поле. Но матч не выявит победителя, потому что для взошедших на олимп главное не победа, а участие»[№14].

Выбор для диалога именно этих двух мастеров не случаен и объясним не одной лишь стилистической схожестью и масштабом творчества и принадлежностью к одной эпохе. «Люди, вырвавшиеся из будничного существования к революции, к строительству иной, новой жизни, как раз и были основным мотивом, приводившим меня к образу, к живописи. Это новые люди, новые женщины — у станков, с напильниками, с книгами — вузовка, на стройке — строительницы в комбинезонах, в каком-то музыкальном, как бы струнном строе ткацких станков, с винтовкой — на страже Родины — восхищали меня больше всего», — писал А. Самохвалов о героях своих картин.

Стоит отметить авторитет образования в становлении стилевых особенностей художников. На Самохвалова сильно повлияла концепция «сферической перспективы», занимавшая Петрова-Водкина, желание придать изображению космический масштаб. Интерес к древнерусскому искусству сближает творческую манеру ученика и учителя. У персонажей Петрова-Водкина есть какая-то странная архаичность в лицах. То же свойственно героям Самохвалова, особенно на портретах, созданных в начале 30-х. Что касается влияния Фаворского на Дейнеку, то нельзя не отметить европейский культурный опыт учителя, находившегося под влиянием немецких интеллектуалов, художников, искусствоведов. Композиции, острые и сильные характерны как для учителя, так и для ученика. Дейнека рисовал беспрестанно «в пять лет я засыпал над рисунками от творческого напряжения», смело komponуя похожие фигуры в разных комбинациях. Для него всегда были важны движение, ритм.

Благодаря выставке зритель впервые получил возможность увидеть в одном экспозиционном пространстве и сравнить между собой как хрестоматийные, так и менее известные произведения двух мастеров.

Большая часть представленных на выставке работ были созданы в период, когда Дейнека состоял в ОСТе (1925–1928 годы), а Самохвалов в ленинградском «Круге» (1926–1929). Впрочем, центральное место в экспозиции занимают вещи 1930–1960-х: Александр Самохвалов в то время уже был членом Ленинградского Союза советских художников, а Александр Дейнека – Московского.

По мнению А. Чегодаева, именно 1932 год «ознаменовал окончательный перелом в развитии искусства Дейнеки в сторону большого стиля, подлинно монументального по своей форме и проникнутого великой человечностью. Самым сильным и самым совершенным воплощением этого перелома (или, по существу, полной художественной зрелости мастера) стала картина «Мать» (1932), бесспорно принадлежавшая к числу вершин советского искусства».[№12,с.224-226]

Экспозиционное пространство разделено на секторы, подобно стадиону. При входе расположились трибуны, находясь на которых перед зрителем предстают два экрана. Видеофрагменты, транслируемые на обоих, практически одинаковы, однако всё же находятся в соседних, но отдельных друг от друга «рамках». В этом можно найти уподобление взглядов художников на события, происходящие в стране. Дейнека и Самохвалов - свидетели одних и тех же явлений, но сопоставление работ в одном пространстве позволяет заметить, что каждый находит свой способ изображения действительности.

Если говорить о конкретных чертах творчества, стоит отметить, что для Дейнеки была близка плакатная форма презентации. Многие картины Дейнеки лучше смотрятся при репродуцировании. Занимаясь разными видами изобразительного искусства, он слыл графиком у живописцев, живописцем - у скульпторов. Приходилось даже оправдываться: «Может быть, сухость и графичность, которые есть у меня в живописи, — это свойство моего характера, мое качество как художника, моя индивидуальная черта».

Контрастные сопоставления форм, силуэтов, предельная ясность высказывания характерны как для ранних работ, так и для выполненных в 30-х

годах. В Дейнеке подкупает совмещение чистой телесности с душевностью. Своим темпераментом, он, конечно, генетически связан с югом России.

Работы Дейнеки часто выставлялись за границей, он был посланником огромной страны, нуждающейся в признании. Художник изъяснялся понятным для мирового искусства языком, что в данном случае было важнее знания английского. Коллег раздражали «физкультурная аполитичность» и «излишний европеизм», американские журналисты сетовали на сложности коммуникации, но энергичные работы в духе ар-деко органично вписывались в круг знакомых образов.

Интересно, что именно выставка в Манеже позволяет отследить изменение в отношении к искусству Дейнеки мирового сообщества. Так, в декабре 2019 The New York Times публикует статью «Not Just Propaganda: A New View of Soviet Artists», в которой автор предлагает по-новому взглянуть на мастерство Дейнеки и Самохвалова, отбросив стереотипы о диктатуре в искусстве соцреализма.

Дейнека был посланником огромной страны, нуждающейся в признании, выполнял ту деликатную миссию, которая возложена была, к примеру, на Эль Лисицкого. Во-вторых, существовал шанс продажи работ за рубежом. Советское государство в 20–30-х годах было прагматичным, обращало в свою пользу достижения художников, музыкантов, писателей, даже старой формации, использовало любую возможность привлечь валюту. Известно несколько случаев, когда за работы Дейнеки платили приличные деньги.

В эмоциональном плане Самохвалов, воспитанный в средней полосе России, кажется более сдержанным, рефлексивным. Особенность самохваловских героев в том, что они словно застыли в метафизической неопределенности, в ожидании чуда. Таким эффектом иногда обладают старые фотографии. Сам живописец отмечал, что история творилась у него на глазах, поэтому и образ нового человека формировался непосредственно в это же время. А.Н. Самохвалов пребывал в поиске нового идеала, который начался в 20-ых годах XX века. В женщинах его восхищало здоровье, оптимистическая

вера в жизнь, вдохновенная приверженность труду. Так появились не только портреты, но и росписи на фарфоровых тарелках – «девушка с грибами», «швея», «завтрак работницы». «Девушка футболке» была результатом поиска обобщённого образа, о чём можно судить благодаря многочисленным эскизам к работе. Самохваловская девушка была сразу множеством похожих на нее, но имела конкретный прототип. «Девушка в футболке» - это Евгения Петровна Адамова, которая жила в городе Игрень Днепропетровской области. А.Н. Самохвалов писал, что именно в ней он увидел символ своего времени. Она «была женой партийного работника, впоследствии героически погибшего на подводной лодке во время Великой Отечественной войны. Сама — учительница средней школы. Во время войны участвовала в партизанском движении на Украине. Личность необыкновенно яркая».

Наблюдение за повседневностью строительниц и других советских работниц, более близкое и детальное рассмотрение отдельных личностей, знакомство с ними, осмысление – всегда оставались основными методами в творчестве живописца. Вплоть до 1935 года художник создавал образы молодости – юноши и девушки, символизовавшие свою юную социалистическую страну, появлялись в произведениях одетыми в спортивные костюмы, на стадионах, куда «перебрался» художник из шахт метро. На этом преобладание таких образов прекратилось: Самохвалов отчетливо понимал важность соответствия эпохальным особенностям, но смог навсегда запечатлеть образы времени.

Оба мастера совершенно очевидно стремились к изобретению нового изобразительного языка: понятного многим, отражающего идеи и взгляды современности, привлекательного и живописного с художественной точки зрения. Собранные в одном экспозиционном пространстве работы разных лет позволяют проследить творческий поиск и сделать вывод о том, что работы Дейнеки и Самохвалова – это самобытное искусство нового времени, которое есть синтез эстетических и идеологических воззрений.

Список литературы:

1. Акимова Л., Самохвалов. «Девушка в футболке». – Искусство, 1975, №8.
2. Алянский Ю., «Девушка в футболке». – В кн.: Алянский Ю.Л., Рассказы о Русском музее. – Л., 1981.
3. Баршева И. и Сазонова К., Жить интересами времени (Творческий портрет художника А.Н. Самохвалова.). – Художник, 1969, №10.
4. Гор Г., Своеобразие искусства Самохвалова. – Нева, 1971, №10, с. 204-208.
5. Дейнека А., Жизнь, искусство, время - Художник РСФСР, 1974.
6. Зингер Л., Еще раз о «Девушке в футболке». – Искусство, 1978, №3, с. 55-57.
7. Зингер, Л., Советская портретная живопись 1917 — начала 1930-х годов. М:
8. Изобразительное искусство, 1978.
9. Костин В., Образ молодости в живописи Александра Самохвалова. Среди художников.– М., 1986.
10. Правоверова А., Женщины тридцатых годов. – Юный художник, 1983, №3.
11. Самохвалов А., Мой творческий путь. – Л., Художник РСФСР, 1977.
12. Сысоев В., Александр Дейнека. — М.: Арт-Родник, 2010.
13. Чегодаев А., Александр Дейнека// Искусство Советского Союза. — Л. Аврора, 1985.
14. ALEKSANDR DEINEKA(1899—1969). An Avant-Garde for the Proletariat. Texts by Alessandro De Magistris, Ekaterina Degot, Manuel Fontán del Junco, Boris Groys, Fredric Jameson, Christina Kiaer and Irina Leytes. Fundación Juan March, Madrid, 2011.
15. Каталог выставки «Дейнека/Самохвалов» \ Семен Михайловский, Елена Воронович, Алиса Любимова, Светлана Зенина, Ирина Чекмарева под ред. Андрея Баумана, Спб, 2019.

СЕКЦИЯ 2. ПЕДАГОГИКА

ПРИМЕНЕНИЕ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Дубовка Анастасия Александровна

*студент, Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск*

Старовойтова Жанна Александровна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Омский государственный педагогический университет,
РФ, г. Омск*

Современные стандарты образования среднего профессионального образования требуют от будущих специалистов

Помочь в развитии необходимых навыков может применение коучинговый подход ил прведение занятий в формате коучинга.

Существуют различные определения понятия коучинг.

Коучинг — это процесс, способствующий реализации обучения и развития и, следовательно, усовершенствованию компетентности и профессиональных навыков обучающегося. Для достижения успеха коучу необходимо знать и понимать как процесс коучинга, так и все разнообразие стилей, навыков и техник, соответствующих тому контексту, в котором применяется процесс коучинга.[2]

Коучинг – это технология для раскрытия потенциала личности с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг – это не только техника, которая применяется в определенных обстоятельствах, эффективный коучинг – это метод управления, метод взаимодействия с людьми, способ мышления. Коучинг не учит, а помогает учиться

Коучинг непосредственно нацелен на быстрое повышение эффективности исполнения и развитие навыков посредством обучения и иструктирования (Эрик Парслоу)

Изначальной предпосылкой коучинга является вера в то, что каждый человек – уникальная творческая личность, способная добиваться невероятных успехов в жизни и производстве. Ограничивающие убеждения, сформированные под влиянием окружения, производственной и жизненной среды, обстоятельства сдерживают развитие потенциала личности, обладающей необходимыми ресурсами для собственной реализации.

В настоящее время идея коучинга реализуется в педагогической практике в России. Один из авторов внедрения коучинга в систему российского образования, Н. М. Зырянова, рассматривает данное понятие в широком и в узком смысле этого слова.

В широком смысле коучинг – это «такая форма консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путем мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков». Согласно более узкому определению, коучинг – это «процесс выявления целей человека и выработка оптимальных путей их достижения»

Коучинг как педагогический стиль– это взаимодействие, основанное на равноправном партнерстве, которое способствует раскрытию потенциала обучающихся, повышению ответственности, мотивации и эффективности в целом.

Модель процесса коучинга складывается из нескольких четко определенных этапов:

1. Постановка цели и осознание её реальности.
2. Анализ необходимых составляющих успеха.
3. Анализ имеющихся возможностей.
4. Определение путей достижения цели, выбор стратегии.
5. Мониторинг достижения цели и анализ результатов.

Рассмотрим коучинговый подход на примере Колеса Развития по теме Мотивация персонала. Изучение темы состоит из восьми вопросов:

- 1.Цели мотивации персонала;

2. Функции системы мотивации;
3. Принципы мотивации;
4. Теории мотивации персонала;
5. Виды мотивации персонала;
6. Формы мотивации персонала;
7. Этапы внедрения мотивации персонала;
8. Результаты мероприятий по мотивации;

Обучающимся предлагается в начале урока отразить свои знания в каждом из восьми секторов. Оценивание происходит по десятибалльной шкале. Каждый сектор отмечается выбранным цветом.

Пример Колеса развития по теме «Мотивация персонала» представлен ниже.

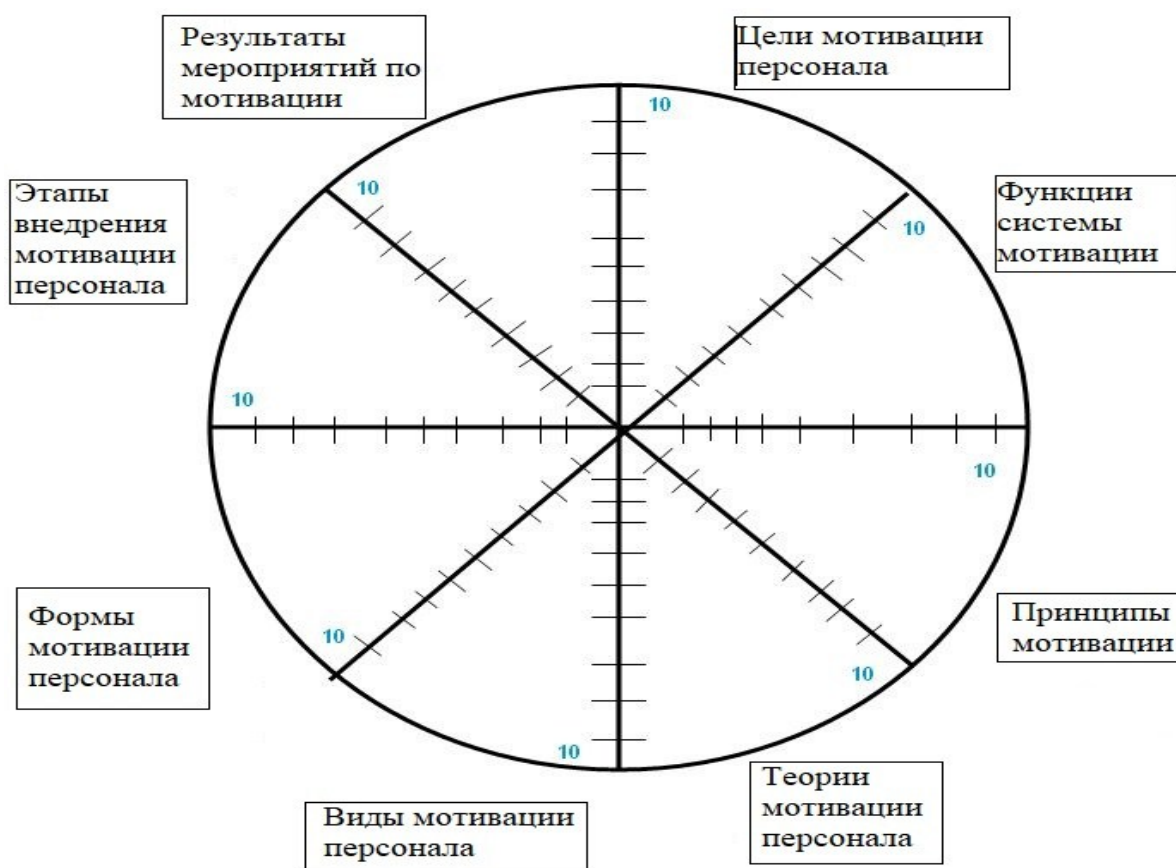


Рисунок 1. Колесо развития «Мотивация персонала»

В окончании изучения темы студентам также предлагается оценить свои знания. На основании заполнения Колеса развития проводится рефлексия.

Как показала практика применения данной технологии студенты с интересом относятся к заполнению Колеса знаний. Это способствует повышению мотивации в обучении, улучшению контроля знаний и формированию самоконтроля студентами своей учебной деятельности.

Список литературы:

1. Дж. Уитмор Коучинг высокой эффективности. /Пер. с англ. - М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. - С. 168. Ил. ISBN 5-98397-003-8
2. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. — СПб.: Питер, 2003. — 204 с: ил. — (Серия «Практическая психология»).
3. Коучинговый подход в обучении старшеклассников как технология реализации современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://coachingineducation.ru/kouchingovyj-podhod-v-obuchenii-starsheklassnikov/>(дата обращения 05.06.2020)
4. Коучинговый подход в педагогической практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/kouchingovyj-podhod-v-pedagogicheskoy/> (дата обращения: 02.06.2020)

К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ГУМАНИТАРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Емельянова Мария Александровна

*магистрант, Государственный социально-гуманитарный университет,
РФ, г. Коломна*

Назиев Асланбек Хамидович

*научный руководитель, д-р пед. наук, профессор,
Государственный социально-гуманитарный университет,
РФ, г. Коломна*

«Гуманитарное образование – это процесс становления духовно культурной и, значит, свободной личности, то есть личности, способной руководствоваться разумом в своих убеждениях и помыслах» [6, с. 35].

В основе федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [1] и федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [2] лежит системно-деятельностный подход, но в них ничего не говорится о том, какой должна быть эта деятельность. Это неудивительно, поскольку деятельность определяется спецификой изучаемого предмета. В математике признается истинным только то, что доказано, поэтому, изучив готовое или открыв свое доказательство, ученик сам убеждается в справедливости результата. «Он сам, посредством своего разума, вносит изменения в свои представления. И каждый раз при этом он практическим образом учится властвовать своим разумом над своими убеждениями и помыслами» [6, с. 28].

Один из возможных способов организации деятельности учащихся на уроке математики, в результате которой они сами могли бы находить доказательства, подсказывает концепция гуманитарно ориентированного преподавания математики, разработанная доктором педагогических наук, профессором А. Х. Назиевым [6]. Данная концепция отвечает на следующие вопросы: Что? Зачем? Как?: Что такое математика? Зачем ее нужно

преподавать? Как это нужно делать? Ответы на эти вопросы автор концепции формулирует следующим образом:

1) Математика – это доказательство.

2) Преподавать математику – значит систематически побуждать учащихся к открытию собственных доказательств.

3) Преподавание математики является незаменимым средством формирования человека культурного: мыслящего, нравственного и свободного.

Рассмотрим несколько примеров, показывающих практическое применение концепции гуманитарно ориентированного преподавания математики, в рамках изучения темы «Элементы статистики и теории вероятностей» при подготовке к ГИА – 9.

Пример 1. В мешке содержится 5 черных, 4 красных и 3 белых шара. Последовательно из мешка наугад вынимают 3 шара, причем каждый извлеченный шар возвращают в мешок перед тем, как вынимают следующий. Найдите вероятность того, что первый шар окажется черным, второй — красным и третий — белым [3].

Поиски. Определим общее количество шаров в мешке, т.е. $Ч + К + Б = 5 + 4 + 3 = 12$. Затем рассмотрим следующие события:

А – первый шар окажется черным.

В – второй шар окажется красным.

С – третий шар окажется белым.

Для события А благоприятными являются 5 исходов из 12, для события В – 4 исхода из 12, а для события С – 3 исхода из 12. Все эти события являются независимыми, т.е. вероятность одного события не влияет на вероятность наступления другого. Рассмотрим еще одно событие D, состоящее в совместном появлении событий А, В и С. Для нахождения вероятности его наступления воспользуемся формулой произведения вероятностей $P(D) = P(A) * P(B) * P(C)$. Оформим решение.

Решение. Общее количество шаров в мешке равно 12, т.е. $Ч + К + Б = 5 + 4 + 3 = 12$. Найдем вероятность наступления следующих событий (отношение благоприятных исходов к общему числу исходов):

А – первый шар окажется черным.

В – второй шар окажется красным.

С – третий шар окажется белым.

$$P(A) = \frac{5}{12}, P(B) = \frac{4}{12}, P(C) = \frac{3}{12}.$$

Все эти три события независимые, соответственно вероятность наступления события D, состоящего в совместном появлении событий А, В и С, вычисляется по формуле $P(D) = P(A) * P(B) * P(C)$.

$$P(D) = \frac{5}{12} * \frac{4}{12} * \frac{3}{12} = \frac{5}{144}.$$

Ответ. $\frac{5}{144}$.

Пример 2. Вероятность того, что новый принтер прослужит больше года, равна 0,95. Вероятность того, что он прослужит два года или больше, равна 0,88. Найдите вероятность того, что он прослужит меньше двух лет, но не менее года [4].

Поиски. В данной задаче речь идет о несовместных событиях. Напомним, что «два события называются несовместными, если в одном и том же испытании они не могут произойти одновременно, т.е. наступление одного из них не исключает наступление другого» [3].

Итак, пусть событие А – «новый принтер прослужит меньше двух лет, но не менее года», событие В – «новый принтер прослужит два года или больше», событие С – «новый принтер прослужит ровно два года», событие А+В+С – «новый принтер прослужит больше года». Оценим вероятность наступления события А.

Все эти события являются несовместными, а вероятность их суммы равна сумме вероятностей этих событий, т.е. $P(A + B + C) = P(A) + P(B) + P(C)$. Также отметим, что вероятность наступления того, что принтер сломается

строго через два года – строго в тот же день, час и секунду – равна нулю, т.е. $P(C) = 0$. Поэтому $(A + B + C) = P(A) + P(B)$ и $P(A) = (A + B + C) - P(B)$. Оформим решение.

Решение. Пусть имеются события:

A – «новый принтер прослужит меньше двух лет, но не меньше года».

«новый принтер прослужит больше года».

B – «новый принтер прослужит два года или больше».

C – «новый принтер прослужит ровно два года».

$A+B+C$ – «новый принтер прослужит больше года».

Найдем $P(C)$. Так как события A , B , C являются несовместными, то $P(A + B + C) = P(A) + P(B) + P(C)$.

Получим

$$P(A + B + C) = P(A) + 0,88 + 0$$

$$0,95 = P(A) + 0,88$$

$$P(A) = 0,95 - 0,88 = 0,07.$$

Ответ. 0,07.

Пример 3. Перед началом первого тура по теннису участников разбивают на игровые пары случайным образом с помощью жребия. Всего в чемпионате участвует 51 спортсмен, среди которых 14 спортсменов из России, в том числе Д. Найдите вероятность того, что в первом туре Д. будет играть с каким-либо спортсменом не из России [4].

Поиски. В данной задаче все исходы равновозможны (т.е. шансы наступления этих исходов одинаковы), поэтому вероятность будем находить как отношение числа благоприятных исходов к числу всех исходов.

Пусть A это событие – «в первом туре Д. будет играть с каким-либо спортсменом не из России». Оценим вероятность его наступления. Всего участников 51, одно место занято Д., значит свободным мест 50, откуда получаем всего возможных исходов $N = 50$.

Всего участников 51, из которых 14 из России, в том числе Д., тогда благоприятных исходов для наступления события A – 37, т.е. $N(A) = 51 -$

14 = 37. Остается найти вероятность того, что в первом туре Д. будет играть с каким-либо спортсменом не из России, формуле $P(A) = \frac{N(A)}{N}$. Оформим решение.

Решение. Всего участников 51, одно место занято Д., значит свободным мест 50, откуда получаем всего возможных исходов $N = 50$. Благоприятных исходов (т.е. спортсмен окажется не из России) $N(A) = 51 - 14 = 37$.

Найдем вероятность того, что в первом туре Д. будет играть с каким-либо спортсменом не из России, по формуле $P(A) = \frac{N(A)}{N}$. Получим $P(A) = \frac{37}{50} = 0,74$.

Ответ. 0,74.

Пример 4. Правильную игральную кость бросают дважды. Известно, что сумма выпавших очков больше 8. Найдите вероятность события «при втором броске выпало 6 очков» [4].

Поиски. Пусть событие А – «при втором броске выпало 6 очков». Оценим его вероятность. Сначала определим все возможные пары, когда сумма очков больше 8:

1) При бросании первой кости выпало 3 очка (меньше не берем, т.к. не получится сумма большая 8), тогда при бросании второй кости может получиться: 3+6 (меньше не берем, т.к. не получится сумма большая 8).

2) При бросании первой кости выпало 4 очка, тогда при бросании второй кости может получиться: 4+5; 4+6.

3) При бросании первой кости выпало 5 очков, тогда при бросании второй кости может получиться: 5+4; 5+5; 5+6.

4) При бросании первой кости выпало 6 очков, тогда при бросании второй кости может получиться: 6+3; 6+4; 6+5; 6+6.

Итак, всего получили 10 исходов, когда при бросании правильной игральной кости дважды сумма выпавших очков больше 8. Из них «при втором броске выпало 6 очков» – 4 благоприятных исхода. Осталось найти вероятность наступления данного события. Оформим решение.

Решение. Пусть событие A – «при втором броске выпало 6 очков». Выпишем все возможные пары, когда при бросании правильной игральной кости дважды сумма очков больше 8:

$$3+6; 4+5; 4+6; 5+4; 5+5; 5+6; 6+3; 6+4; 6+5; 6+6.$$

Т.е. всего исходов $N = 10$, из них благоприятных (когда «при втором броске выпало 6 очков») $N(A) = 4$.

Найдем вероятность по формуле $P(A) = \frac{N(A)}{N}$.

$$P(A) = \frac{4}{10} = 0,4.$$

Ответ. 0,4.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413.
3. Алгебра. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / [Ю.Н. Макарычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова]; под ред. С.А. Теляковского. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2017. – 287 с.
4. Высоцкий И.Р. Математика 50 вариантов. Типовые варианты экзаменационных заданий от разработчиков ОГЭ / И.Р. Высоцкий, Л.О. Рослова, Л.В. Кузнецова, В.А. Смирнов, А.В. Хачатурян, С.А. Шестаков, Р.К. Гордин, А.С. Трепалин, А.В. Семенов, П.И. Захаров; под ред. И.В. Яценко. – М.: Издательство «Экзамен», 2020. – 278 с.
5. Назиев, А.Х. Вводный курс математики. Часть 2. Элементы математической логики. – 98 с.
6. Назиев, А.Х. Гуманитарно ориентированное преподавание математики в общеобразовательной школе: монография / А. Х. Назиев. – Рязань: изд-во РИРО, 1999. – 112 с.

РОДИТЕЛЬСКИЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПРИ ВЫБОРЕ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 3-5 ЛЕТ

Луговая Мария Александровна

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Бурлакова Ирина Анатольевна

*научный руководитель, канд. психол. наук, старший научный сотрудник,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

В исследовании выявляются предпочтения родителей при выборе игрового материала для дошкольников 3-5 лет.

Актуальность исследования объясняется тем, что сегодня на рынке представлен большой ассортимент и широкое разнообразие игрового материала. Интересно и важно понимать, участвуют ли родители в игровой жизни ребенка, на что ориентируются родители, когда покупают игровой материал для детей дошкольного возраста. Учитывают ли родители советы специалистов, обращают ли внимание на возрастные рекомендации, на этические характеристики игрушки?

Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью дошкольников 3-5 лет имеет огромное значение в развитии ребенка. В этот период происходит освоение смыслов, задач и норм отношений между людьми и на этой основе – социальное и личностное развитие ребенка, т.е. его интересы, желания и чувства.

Чтобы игра стала движущей силой развития, ребенок должен овладеть этой деятельностью, т.е. научиться играть, но для этого ему необходима помощь взрослого. Поэтому роль взрослого очень важна в игровой жизни ребенка, а также в передаче ребенку навыков игры. При этом, неотъемлемой частью игры ребенка является игрушка.

Первое и необходимое условие к игрушке - это её возможность стать предметом соответствующего действия (деятельности) ребенка.

Коссаковская Е.А. писала, что игрушки и игры – не являются личным делом ребенка, они являются общим делом семьи, где старшие обучают младших, а младшие помогают старшим, где все живут общими интересами. [1, С.59]

Психолог Г.А. Урунтаева говорила, что главная задача взрослых – научить ребенка действовать с игрушками. [2, С. 61]

Родителям важно понимать, что с раннего детства ребенок начинает самостоятельно пользоваться игрушкой. Если ребенок не видит игр других и с ним никто не играет, она является всего лишь объектом специфических манипуляций, которые определяются ее функциональными качествами. То, что ребенок производит самостоятельно действия с игровыми предметами еще не значит, что он играет. Отдельные манипуляции с предметами, которые не включены в сюжет или игровые правила, еще не игра. Игрушка должна быть включена в смысловой контекст, а действия с ней должны быть осмыслены.

Но прежде всего необходимо сделать правильный выбор игрушки. И только благодаря родителям, которые выбирают и покупают игрушки своим детям, у ребенка в руках может оказаться игровой материал, соответствующий или несоответствующий необходимым психолого-педагогическим требованиям.

В пособии для воспитателей и заведующих, разработанным ФИРО РАНХиГС по заказу Министерства просвещения РФ указывается, что игровой материал - это специфические предметы, в которых как бы «свернуты» живые образцы деятельности (старших детей, взрослого). Новоселова С.Л. писала, что игрушка является своеобразным эталоном (знаком) тех предметов назначение которых и различные действия с которыми предстоит узнать и освоить ребенку. [1, С. 69]

Для проведения исследования для родителей были разработаны 2 анкеты с определенным набором вопросов. Первая анкета включает в себя такие вопросы: «Как часто Вы играете с ребенком дома?» «Показываете ли Вы ребенку, как обращаться с игровым материалом?» «С каким игровым материалом (игрушкой) Ваш ребенок чаще всего играет?» «Чем вы чаще руководствуетесь при покупке игрового материала?» «Ориентируетесь ли Вы

при покупке игрового материала на возрастные рекомендации?» «Какой игровой материал Вы планируете купить в ближайшее время своему ребенку?».

Цель данной анкеты выявить на сколько родители включены в игровую жизнь ребенка, чем руководствуются при выборе игрового материала, учитывают ли советы специалистов. Это позволит в дальнейшем определить содержание просветительской работы, направленной на повышение родительской компетенции.

В первом опросе приняли участие 55 респондентов.

Анализируя результаты, полученные в ходе опроса видно, что

58% респондентов играют со своими детьми ежедневно, 38% родителей играют несколько раз в неделю, т.е. 96% включены в игровую жизнь ребенка. Из них 84% показывают, как играть с игровым материалом, 6% отдают игрушку и смотрят, что будет, 6% ответили, что их ребенок сам разбирается, т.е. не показывают и 4% респондентов ответили, что всё зависит от материала и самой игрушки. При этом 76% родителей при выборе игрового материала представляют, как он будет с ней играть. Из этого можно сделать вывод, что родители активно участвуют в игровой жизни своих детей.

Но вот отвечая на вопрос «Чем чаще Вы руководствуетесь при покупке игрового материала?» только 12% респондентов ответили, что руководствуются рекомендациями специалистов. Большинство родителей ориентируются на просьбу ребенка - 36%, на свой родительский опыт - 33%, и 7% на привлекательность.

При этом только 20% ориентируются на возрастные рекомендации, 71% не всегда смотрят на данный параметр, а 9% вовсе никогда не обращают на него внимания.

Также, прослеживается тенденция к выбору родителями игрового материала, способствующему развитию интеллектуальных способностей дошкольников, а не социальному и личностному развитию ребенка, его интересов, желаний и чувств. Это можно наблюдать, анализируя ответы следующих двух вопросов. Ответы на вопрос «С каким игровым материалом

Ваш ребенок чаще всего играет?» распределились следующим образом: на первом месте (27%) – Транспортные игрушки, на втором месте (22%) – Конструкторы. А вот на вопрос «Какой игровой материал Вы планируете купить в ближайшее время своему ребенку?» родители ответили так: на первом месте (20%) оказались развивающие материалы, а на втором месте (14%) – материалы для продуктивной деятельности. Данный анализ хорошо иллюстрирует приоритеты респондентов.

Да, взрослые активно участвуют в игровой жизни ребенка, как мы видели выше, но при этом целью большей части родителей сегодня является развитие интеллектуальных способностей своего ребенка. Возможно, взрослые и не подразумевает о важности развития ролевой игры, как ведущей деятельности их ребенка 3-5 лет.

Вторая анкета включает в себя опросы для родителей мальчиков, и для родителей девочек. В этой анкете родителям предлагается сделать выбор игрушки, которую они бы купили для своего ребенка (представлены картинки игрушек). Цель второго анкетирования выявить предпочтения родителей в выборе игрового материала, на сколько для них важна функциональная привлекательность, т.е. отдают ли родители предпочтения познавательным игрушкам, учитывают ли родители этические характеристики игрушки, которые тесно связаны с воспитательной функцией.

Проанализировав ответы респондентов видно, что, как родители мальчиков, так и родители девочек ориентированы на функциональную привлекательность, большинство родителей девочек выбрали пластиковый утюг с кнопками и крутящимся механизмом (85%) вместо утюга, выполненного из дерева без функциональных механизмов, также и родители мальчиков отдали предпочтение кнопчному музыкальному телефону (82%), а не простому деревянному. Большинство родителей мальчиков и девочек выбрали цыпленка с заводным механизмом (68% и 64% соответственно) вместо такого же, но без механизма. Отсюда можно сделать вывод, что при выборе игрушек родителям важна сложность, внешняя красота, многообразие деталей или

развивающее значение. Часто родители не учитывают психолого-педагогические требования, которые указывают на важность отсутствия строго определенного способа манипуляции, так как игра становится скорее упражнением или времяпрепровождением. Чем больше игрушка завершена, тем меньше простора для творчества она оставляет. Завершенные, сложные игрушки наперед определяют способы и характер действия с ней, приковывают ребенка к известным стереотипным движениям. Игрушки менее определенные и более простые допускают большое разнообразие игровых действий.

Анализируя данные, которые показывают учитывают ли родители этические характеристики игрушки, видно, что да, учитывают. Большинство родителей как мальчиков, так и девочек выбрали игрушки с добрым, нейтральным выражением лица, с пропорциональными частями тела, а также игрушки нейтральных, а не «кислотных» цветов.

Также, больше половины родителей выбрали конструкторы, соответствующие возрасту их детей. Конструкторы с возрастными рекомендациями «4+» выбрали родители девочек - 76%, родители мальчиков – 74%. При этом конструкторы с возрастными рекомендациями «8+», выбрали родители девочек - 24% и родители мальчиков - 26%, что тоже является большим количеством для данной характеристики.

Делая выводы, становится ясно, что сегодня, родители активно участвуют в игровой жизни своих детей 3-5 лет, но тенденция такова, что взрослые нацелены на ранее развитие интеллектуальных способностей дошкольников, а не развития их сюжетно-ролевой игры благодаря которой происходит освоение смыслов, задач и норм отношений между людьми и на этой основе – социальное и личностное развитие ребенка.

Список литературы:

1. Коссаковская Е.А. Игрушка в жизни ребенка: Пособие для воспитателя дет. сада. М.:Просвещение – 1980
2. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебн. Пособие для студ. сред. пед. учебных заведений М.:Издательский цент «Академия», 2001

ДИНАМИКА ПРИРОСТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ В ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У УЧАЩИХСЯ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ 10 - 12 ЛЕТ

Мутин Иван Сергеевич

*студент, Иркутский Государственный Университет,
Педагогический Институт, педагог дополнительного образования
МБУДО г. Иркутска ДДТ № 2,
РФ, г. Иркутск*

Слонимская Людмила Ивановна

*научный руководитель, Иркутский Государственный Университет,
Педагогический Институт,
РФ, г. Иркутск*

Аннотация. В статье проанализированы данные учебно - тренировочного процесса, на общеподготовительном этапе – создание фундамента общей физической подготовки, повышение функциональных возможностей организма и развитие физических качеств. Все нормативы рассчитаны для среднего школьного возраста, без учёта индивидуальных особенностей. Следует ориентироваться не на выполнение средневозрастных нормативов, а на улучшение личных результатов [1].

Abstract. The article analyzes the data of the training process, at the general preparatory stage - the creation of the foundation of general physical training, improving the functional capabilities of the body and the development of physical qualities. All standards are calculated for middle school age, without taking into account individual characteristics. It is not the average age-related standards that should be focused on improving personal results.

Ключевые слова: специфические, динамических усилий, интервальный метод, сенсорный метод, интегрированного обучения, диапазон нагрузок, функциональные системы.

Keywords: specific; Dynamic effort; Interval method; Touch method Integrated learning The range of loads; functional systems.

Введение: На этапе школьного возраста, главной задачей физического воспитания является гармоничное развитие личности. Важнейшим стимулом является детский интерес и разнообразие деятельности, которую выполняет ребенок [5]. Следует отметить, что современная система дополнительного образования детей обладает, в этом отношении, огромным потенциалом. Она позволяет личности ребенка в полной мере раскрыть свои творческие и физические способности, давая возможность заниматься любимым и интересным делом [1].

Цель исследования: Наблюдать за динамикой не только на сопоставление результатов тестирования, но и на динамике прироста индивидуальных показателей у учащихся в каждой возрастной группе.

Наблюдать за периодами развития детей, где может произойти переоценка физических возможностей ребёнка, что требует специальных наблюдений. Воздействовать на специальные двигательные качества и навыки в процессе занятий спортом при индивидуальном подходе [1].

Материалы и методы исследования:

Для того чтобы конкретизировать цель работы, сделать её реальной и понятной, используются задачи: динамика прироста индивидуальных показателей в общей физической подготовке у учащихся возрастной группы 10 - 12 лет. В процессе обучения применялись две группы методов: общепедагогические, специфические, а также методы воспитания физических качеств.

Упражнения на пресс и отжимание:

В развитии физических способностей (сила), используется метод динамических усилий и скоростно – силовых способностей. Повторный и интервальный метод воспитания физических качеств.

Упражнения на скакалке на время (за 1 мин. максимальное количество прыжков ; прыжки через степ за 30 сек. максимальное количество)В развитии физических способностей (быстрота), используется переменный, сенсорный метод и методика воспитания скоростных способностей.

Упражнения непрерывного бега в течении 20 мин.:

В развитии физических способностей (выносливость), используется на первом этапе равномерный и переменный метод, а затем и интервальный метод.

В системе тренировочной и соревновательной подготовки, одно из центральных мест занимает нагрузка. Она связывает воедино, средства и методы тренировки используемые спортсменом. С теми реакциями организма, которые они вызывают. В процессе обучения диапазон нагрузок средней интенсивности, а затем дозирование нагрузок в целях повышения функциональных возможностей организма в соответствии порогу тренирующей нагрузки [2].

Результаты исследования и их обсуждения:

Таблица 1.

Результаты исследования динамики прироста индивидуальных показателей в общей физической подготовке у учащихся возрастной группы 10-12 лет. До эксперимента и после него (балловая система оценки)

Группа	Контрольная группа , мин. с эк. М + - м	Экспериментальная группа, Мин. сек. М + - м
До эксперимента	Сила- 168	201
После эксперимента	Сила - 225	245
До эксперимента	Быстрота - 634	798
После эксперимента	Быстрота - 682	837
До эксперимента	Выносливость- 116	124
После эксперимента	Выносливость- 151	155

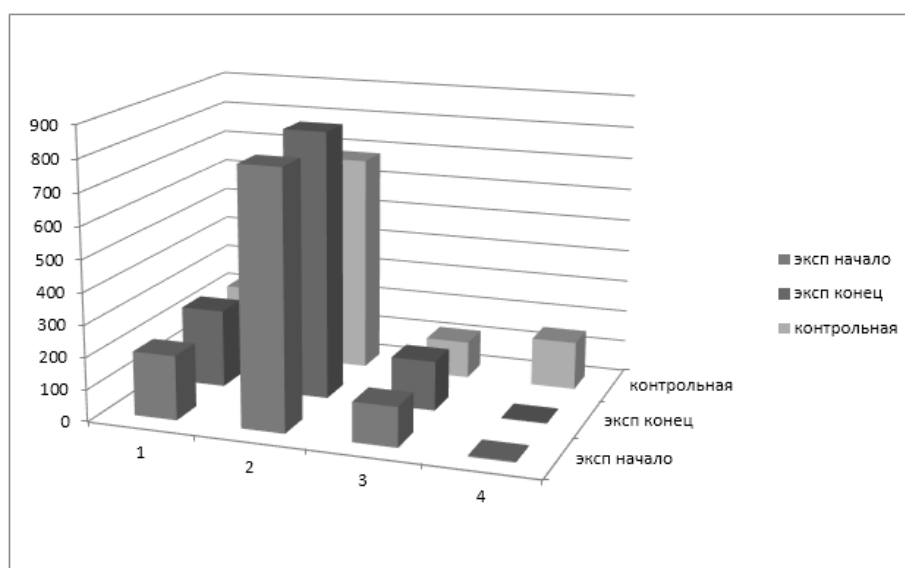


Рисунок 1. Уровень динамики прироста индивидуальных показателей в общей физической подготовке у учащихся возрастной группы 10 - 12 лет, %

Обсуждения:

Число детей с большим показателем прироста силовых способностей, выявлено в возрасте 9 – 11 лет. (28 – 32%), количество детей с низким показателем (19 – 26%), достоверный прирост силовых способностей (33%). $p < 0,05$.

Колебаниям подвержено распределение детей по уровням развития быстроты. Максимальный уровень в 12 – 14 лет (52 – 56%), минимальный уровень в 8 – 10 лет. 15,17 (35 - -38%), $p < 0,05$.

Анализируя динамику распределения числа детей по данной общей выносливости, выявлено, что их количество со средним уровнем занимает 36 - - 56%, с наибольшими значениями в 12 лет. ($p < 0,05$).

Таким образом, возрастная динамика соотношения уровней развития ДК более изменчива, чем возрастная динамика ФР (уровня моторного развития) .но незначительно [4].

Выводы: В выводах большое внимание уделить, педагогическим технологиям для развития общей физической и специальной подготовке. Интегрированного обучения, на занятиях большое внимание уделяем развитию основных физических умений и качеств, изучению базовых основ гимнастики, основ силовой подготовки, гибкости и хореографии, а также формирование системы жизненных ценностей и развитие волевых качеств, полученные при этом знания, используются для развития познавательной сферы ребёнка, и его психофизического становления как личности.

Развивающего обучения, занятия направлены на развитие социальных, психологических и физиологических функций, обеспечивается формирование ценностных установок; ориентирует на уровень знаний в здоровьесберегающих технологиях, и на развитие потенциальных возможностей ребенка. Информационно-коммуникационные технологии, использование на уроке обучающих презентаций позволяет легче усваивать новый материал и закреплять старый, способствуют развитию зрительного восприятия, и памяти.

Игровые технологии, игровые технологии способствуют развитию целого ряда психических и физиологических процессов в организме ребёнка, к числу

которых относятся физические умения и качества, внимание, память и восприятие.

Подвижные игры способствуют общей физической подготовке и специальной, а также разносторонне развивают организм и его функциональные системы [3].

Заключение: Общая физическая подготовка (ОФП) - это процесс совершенствования двигательных физических качеств, направленных на всестороннее и гармоничное развитие человека.

И основными видами общей физической подготовки являются гимнастика, легкая атлетика, лыжная подготовка, плавание, туризм и спортивные игры.

Надо иметь в виду, что все занятия представляют собой единый органичный процесс физического воспитания, который способствует развитию двигательных качеств: быстроты, скоростно-силовых, мышечной силы, выносливости и подвижности в суставах; содействует укреплению здоровья и нормальному физическому развитию [3].

Список литературы:

1. Методическая дополнительная общеразвивающая программа по «Спортивной аэробике» МБУДО г. Иркутска ДДТ №2 // Составители – Мутина А.В. Иркутск. – 2019.
2. Пружинин К.Н. Пружинина М.В. Основы знаний теории и методики физической культуры и спортивной тренировки. /Пружинин К.Н. Пружинина М.В.// Иркутск: Издательство ГОУ ВПО «ВСТ АО» - 2011 г.- 125 стр.
3. Гогунев Е.Н. Психология физического воспитания и спорта./Гогунев Е.Н.// Москва: Издательство «АСТ» - 2002 г.- 287 стр.
4. Сидорова И.Ю.; Герасимова И.М.; Ларина М.В.; Лебединский В.Ю. Физическое развитие и физическая подготовленность детского населения города Иркутска: Монография в 3 кн./ Лебединский В.Ю.// Иркутск. Издательство ИРГТУ, 2012г. Кн.2 Школьники. 156 стр.
5. Сидорова И.Ю.; Герасимова И.М.; Ларина М.В. Лебединский В.Ю. Физическое развитие и физическая подготовленность детского населения города Иркутска; Монография в 3 кн./ Лебединский В.Ю.// Иркутск. Издательство ИРГТУ, 2012г. Кн.3 Школьники. 164 стр.

РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА “ТЕА” В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Муфазалова Элина Рикзаевна

студент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, РФ, г. Уфа

Абдюшева Светлана Азаматовна

канд. филол. наук, доцент, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, РФ, г. Уфа

Человек мыслит концептами, тщательно подбирая и применяя их в рамках сочетания тех или иных концептов, а также формируя новые концепты в ходе мышления, т.е. получается, что наше мышление и есть оперирование концептами как глобальными единицами структурированного знания.

Исследователи З.Д. Попова и А.И. Стернин представляют концепт как некий плод, в котором базовый чувственный образ будет выглядеть как косточка плода, а дополнительные признаки образуют мякоть плода [1].

Концепт представляет собой прочный и устойчивый когнитивный отпечаток с объекта действительности, потому что он имеет явно-выраженную связь с миром. Маслова В.А. предлагает следующую общую характеристику: 1) минимальная единица опыта человека в его идеальном представлении, вербализующаяся с помощью слова и имеющая полевую структуру; 2) важные и необходимые единицы передачи, хранения и дальнейшей обработки; 3) концепт обладает границами и функциями; 4) концепт социален и его ассоциативное поле обуславливает прагматику [2].

С целью выражения концепта вне сознания, приобретения языковой репрезентации, применяются различные языковые средства. В данной статье мы опишем основные лексические средства репрезентации концепта “Tea” в английском языке. В ходе исследования были следующие лексико-семантические группы:

Чай как напиток (ароматный напиток, приготовленный из чайных листьев путем замачивания их в кипящей воде) (tea as a beverage)

Чай как легкая закуска (tea as a light meal). Понятие “Tea” довольно – таки часто используется среди англичан —особенно на севере Англии —как обозначение главной вечерней трапезы. Кроме названия, еда ничем не отличается от тех, что едят в качестве обеда или ужина.

Чай как важное событие (tea as occasion). Иногда возникает такой благоприятный случай, когда люди встречаются во второй половине дня для того, чтобы выпить чай и перекусить.

На основе анализа семантической структуры имени концепта были выделены лексико – семантические группы и следующие средства репрезентации концепта “Tea”:

К группе “tea as a beverage” относятся 4 единицы синонимов: drink, brew, peкое, refreshment);

к группе “tea as a light meal” относятся 6 единицы синонимов: light supper, high tea, cream tea, afternoon tea, teatime, five-o’clock tea);

к группе “tea as an occasion” относятся 3 единицы синонимов к слову “tea”: chanoу, tea and crumpets, tea ritual).

Проанализируем лексические единицы на примере произведений английской литературы. В произведении “The Man No One Knew” by Laurence Meynell [3] мы можем найти наглядный пример лексико – семантической группы “tea as a beverage”: “ He had found the sugar and raided it unmercifully; and the tea that Ethel Neumann began to sip gratefully fulfilled all the conditions: it was boiling hot; and as sweet as syrup” (Он обнаружил сахар и беспощадно набросился на него; а чай, который маленькими глоточками отпивала Этель Нойманн, соответствовала всем требованиям: он был сильно горячим и сладким как сироп. Tea was boiling hot, fulfilled all the conditions – всё это указывает на прямое значение чая как напитка.

В ходе культурно – исторического провозникло ещё одно значение “a nice cup of tea”, которое употребляется для крепко заваренного и поданного в нужный момент чая. Так же имеет значение целебного препарата при нарушении спокойствия и возникновении стрессах на ровном месте. Так, в

произведении “Written on Glass” by Judith Lennox [4], например, “Are you all right?” “Bit of headache”. “Let me buy you a cup of tea, then”. (“С тобой всё в порядке?” – “Чувствую головную боль”. Позволь я принесу чашечку чая”).

Подобный пример мы можем наблюдать в работе знаменитой американской писательницы Jean Stafford “A Country Love Story” “Daniel was feeling cold and wakeful and he asked her to make him a cup of tea” [5] (Даниэль проснулся от холода и попросил её приготовить ему чашечку чая). На основе данных примеров можно сделать небольшой вывод: чай как напиток служит отличным “средством” от болезней, чай способен вытащить человека из глубокого эмоционального напряжения.

Далее рассмотрим чай как символ гостеприимства и хорошего настроения (offer a cup, make smb. a cup of tea): “He insisted on Oliver’s coming into the kitchen and drinking a cup of tea” (Он настоял на том, чтобы Оливер зашёл на кухню и выпил чашечку чая) (The Man No One Knew by Laurence Meynell).

Слово чай служит поводом для общения с друзьями и родными, для хорошего проведения времени с ними: “The sound of a door shutting came faintly up the stairs. “Who’s that?” – The girl asked. – “Only my wife coming in. She’s been out at a cafe having tea.” (На лестнице послышался слабый звук хлопнувшей двери. “А это еще кто?”- спросила девушка. – “Только моя жена. Она была в кафе и пила чай”) (The Man No One Knew by Laurence Meynell).

За чашкой чая можно прекрасно провести время, например, в ожидании транспортного средства, ожидания человека, во время отдыха с близкими людьми или же для того чтобы насладиться одиночеством: “I made a cup of tea during all the boring musical interval ...”(Я заварил себе чашечку чая во время антракта) (The Secret Diary of Adrian Mole by Sue Townsend) [6].

Далее рассмотрим значение чая как occasion “Those previous Easter holidays he had met Nancy only once – and in the far from erotic settings of tea-party...” (В те предыдущие пасхальные каникулы он встречался с Нэнси всего лишь раз – в далекой от интимной обстановки чаепития...)” (Fowles by Daniel Martin) [7].

В завершение мы приходим к выводу о том, что в концепте “Tea” отражена очень сложная и многоступенчатая ментальная структура, которая существует в культуре и сознании англичан с давних исторических времен и охватывает все важнейшие стороны и сферы их жизни.

Список литературы:

1. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие концепта в лингвистических исследованиях. Воронеж: Изд-во воронеж. ун-та, 1999. – С. 98 – 103.
2. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. Москва: Изд-во “Флинта”, 2007. – С. 39 – 42.
3. Laurence Meynell. The Man No One Knew // Rempoy. – 1951. – С. 56 – ISBN: 0-7066-0548-9.
4. Judith Lennox. Written on Glass // Pan Publishing. – 2002. С. 112 – ISBN: 0-330-4800-0-6.
5. Jean Stafford. A Country Love Story // Rempoy. – 1950. С. 55.
6. Sue Townsend. The Secret Diary of Adrian Mole // HarperTeen. – 1982. С. 98 – ISBN: 0-060-5339-9-4.
7. Daniel Martin. Fowles // Vintage classics. – 1977. С. 608 – ISBN: 0-099-4783

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СРЕДСТВАМИ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Оленина Ксения Юрьевна

*студент, Мордовский государственный педагогический институт
им. М. Е. Евсевьева,
РФ, г. Саранск*

Людмила Валерьевна Варданян

*научный руководитель, Мордовский государственный педагогический
институт им. М. Е. Евсевьева,
РФ, г. Саранск*

Школьный процесс обучения изменялся в соответствии с социальным заказом общества, изменялись его цели и задачи. В частности, практическая цель обучения трансформировалась следующим образом: обучение иностранному языку - обучение иноязычной речи - обучение иноязычной речевой деятельности - обучение иноязычному общению. Однако основным противоречием современного этапа можно считать тот факт, что провозглашаемые практические (коммуникативные) цели обучения, предполагающие овладение иностранным языком как средством общения, в большинстве случаев не реализуются на практике, поскольку действующий формально-речевой подход направлен, главным образом, на достижение предкоммуникативных результатов обучения (формирование языковой и речевой компетенции учащихся - понимание образцов и умение строить высказывание по аналогии). Но решать реальные задачи общения средствами иностранного языка учащиеся не могут.

В связи с ориентацией школьного процесса обучения на практическое владение иностранным языком, проблеме понимания речи на слух придается большое значение. В последние годы проблема аудирования все больше привлекает внимание методистов. Ведется серьезный теоретический поиск в изучении этого сложного процесса. Однако до настоящего времени выход в практику преподавания сравнительно невелик.

Известно, что в практике преподавания методика обучения аудированию наименее разработана. Одной из основных причин недостаточного внимания к аудированию со стороны методистов и преподавателей является тот факт, что до недавнего времени аудирование считалось легким умением. Существовала точка зрения, что если при обучении устной речи преподаватель сосредоточит все усилия на говорении и обеспечит овладение этим умением, то понимать речь учащиеся научатся стихийно, без специального целенаправленного обучения. Несостоятельность этой точки зрения была доказана как теорией, так и практикой.

Аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности и, по мнению многих методистов, должно быть развито лучше других умений. Одной из практических задач в области аудирования является обучение учащихся восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным.

Актуальность использования аутентичных материалов в обучении аудированию заключается в их функциональности. Под функциональностью, вслед за Ляховицким М.В., мы понимаем их ориентацию на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком [3].

Несмотря на это, использование аутентичных материалов в практической деятельности очень ограничено. Здесь можно выделить две причины. Во-первых, значительное расхождение современных целей обучения иностранному языку с большинством тех УМК, которыми располагают школы (недостаточная их насыщенность аутентичными материалами). Во-вторых, почти полное отсутствие разработанных методик обучения и их теоретической базы.

В программах целевые требования ориентированы на уровень понимания содержания, на тип и качественную характеристику воспринимаемого на слух текста. Основными целями являются:

а) понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;

б) понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание. Уровни понимания аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия [6].

В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов. Одни авторы считают, что аутентичный текст - это оригинальный текст, не подвергшийся абсолютно никакой методической обработке. Другие авторы допускают некоторую степень дидактизации оригинальных текстов при условии если это не нарушает достоверности и подлинности, если в результате методической обработки не утрачивается социокультурный фон текста. Если аутентичный текст понимать как оригинальный, подлинный текст, написанный носителем языка, то, к примеру, некоторое сокращение текста, снятие отдельных деталей аутентичности текста не нарушают.

По мнению С.Ф.Ермоловой считается допустимой некоторая обработка аутентичных текстов в виде сокращений объема, снятия дат, отдельных пассажей, если при этом не утрачивается подлинность текста, т.е. не осуществляется замена лексики, не упрощающая грамматические конструкции [2].

Проблема обучения учащихся аудированию, то есть восприятию и пониманию на слух иноязычной речи, содержащей незнакомые слова, требует решения целого ряда вопросов и, в частности, определение характера аудитивного материала, на котором должно проходить обучение, отбора и методики выполнения упражнений, в которых должны быть учтены все условия, обеспечивающие понимание таких сообщений.

В качестве прикладного определения к нашему исследованию, мы хотим более подробно представить определение, критерии и параметры аутентичных материалов, данные авторами Е.В Носонович и О.П Мильруд.

В своей работе “Критерии содержательной аутентичности учебного текста” Е.В Носонович и О.П. Мильруд указывают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, то есть материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, они говорят о том, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методически- или учебно-аутентичные тексты. Под последними понимаются составленные авторами УМК тексты с учетом всех параметров аутентичного учебного производства.

К аутентичным материалам Е.В Носонович и О.П. Мильруд относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям.

В соответствии с поднятой проблемой, в аспекте обучения аудированию, представляет собой особый интерес такое понятие как присутствие в аутентичных аудитивных материалах звукового ряда (*environmental clues*): шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка и прочее. Это помогает лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной речи на фоне разнообразных помех.

И тем не менее, авторами особо подчеркивается, что аутентичность учебного материала - относительное свойство, зависящее от целого ряда факторов: условия, в которых он применяется; индивидуальные особенности учащихся; цели преподавателя и пр.[4].

Вслед за Е.В Носонович и О.П. Мильруд, мы предлагаем разделить все аутентичные материалы, используемые при обучении иностранному языку, на *аутентичные* и *учебно-аутентичные*.

Аутентичные материалы - это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Учебно-аутентичные материалы - это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач [5].

С. Ф. Ермолова выделяет основные критерии отбора аутентичных текстов для целей обучения иностранному языку:

1. Возможность многолетнего использования текста в обучении без морального устаревания. Не следует использовать тексты, содержание которых актуально в течение одного дня. Тексты с интересными фактами, результатами опросов, зарисовки не утрачивают своей актуальности в течение длительного времени.

2. Информативность текстов. Данный критерий тесно связан с предыдущим. Смысл его заключается в том, чтобы информация, содержащаяся в тексте, по-настоящему была бы новой, неизвестной для школьника и чтобы в результате прочтения он узнал что-то новое из различных областей знаний, чего он не знал до этого, о чем не читал в газете на родном языке.

3. Разнообразие тематики текстов. Какой бы интерес ни представляло содержание текста, он очень скоро утратится, если длительное время использовать одну и ту же тематику. Тематика должна так же касаться образовательных и досуговых потребностей старшеклассников [2].

Отобранные в соответствии с образовательными критериями тексты должны подвергаться еще одной процедуре, цель которой анализ текста со следующих позиций:

1. Валидность текста как средства обучения когнитивно-коммуникативному умению понимать на слух;

2. Валидность текста как источника фактуальной информации;

3. Валидность текста как источника социокультурной информации.

Из всего изложенного можно заключить, что аутентичный текст есть оперативный источник информации о социальном, экономическом, политическом, культурном и других аспектах жизни страны изучаемого языка, способствующий формированию одновременно коммуникативной и страноведческой компетенции [5].

Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам таким, как воспитательная ценность, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастным особенностям и речевому опыту учащихся, к текстам для аудирования принято предъявлять и ряд дополнительных требований, учет которых позволяет наметить их учебную типологию.

При определении трудностей текстов учитывается способ передачи главной мысли - индуктивный и дедуктивный, форма предъявления - аудитивная и аудиовизуальная. Принимаются во внимание, кроме того, отнесенность текста к определенному стилю и жанру, сфера общения.

С учетом вышеизложенного Е.В. Носович и Г.П. Мильруд выделяют три группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

1) **легкие тексты**:- составленные (учебные) и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей в жанре сообщения или фабульного повествования с простым последовательным изложением; - основная идея выражена эксплицитно в начале текста; - сфера общения: неофициальная, в форме несложного монолога или диалога-сообщение/запрос информации; - языковые и структурные особенности: известная грамматика; 2-3% незнакомых слов, о значении которых можно догадываться по контексту или словообразованию; структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком; - способ

презентации: сообщение учителя, озвученный диафильм или кинофильм, в котором зрительная информация превалирует над слуховой, фонозапись с визуальным подкреплением;

2) **тексты средней трудности:** - аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля в жанре беседы, сообщения, описания с последовательным и простым изложением; - основная идея выражена в начале или в середине текста; - сфера общения: официальная и неофициальная монолог- описание/ повествование; диалог- расспрос/ объяснение; полилог с ограниченным количеством сюжетных линий; - языковые и структурные сложности: грамматический материал известен; 2-3 % незнакомых слов, не являющихся ключевыми; все типы заголовков; - способы презентации: беседа и рассказ учителя; озвученные диафильмы и кинофильмы; в которых аудитивная информация превалирует над зрительной; фонозапись или грампластинка с визуальным подкреплением;

3) **трудные тексты:** - аутентичные тексты публицистического, научно-популярного и художественного стилей в жанре беседы, интервью, репортажа, описания; - основная идея выражена в конце текста или эксплицитно не выражена; - сфера общения неофициальная, полилог с разнообразными сюжетными линиями, монолог в диалоге; - языковые и структурные особенности: имеются незнакомые грамматические явления, 4-5% незнакомых слов, структура изложения односложная; заголовки рекламные, эмоционально-апеллятивные или отсутствие таковых; - формы презентации: грампластинки и фонозапись без зрительного подкрепления, контактное общение с носителем языка [4].

Большое значение для восприятия на слух имеют логика изложения и композиционно-смысловая структура текста.

Структурные особенности принято делить на внешние (заголовки, рисунки) и внутренние (внутритекстовые) - вводная часть, основной коммуникативный блок, заключительный коммуникативный блок.

Вводная часть выполняет функцию вхождения в текст и служит своеобразным средством ориентации. Она может включать краткие сведения по теме или знакомить учащихся с большим контекстом.

Основной коммуникативный блок состоит обычно из нескольких кусков, связанных между собой по смыслу и логико-композиционному построению. Задачей слушающего является понимание смысла, который передается главной мыслью каждого куска, изложенной обычно в самом начале, и средствами межфразовой связи - логическими (местоимения, лексические повторы, синонимические замены, антонимы и др.), лексико-грамматическими (параллельные конструкции, порядок слов, присоединение, вопросительные конструкции и др.).

Заключительный коммуникативный блок может содержать суммирующую часть, пояснение, оценку, указание на возможное продолжение текста или обращение к слушающим. Аудирование может заканчиваться определенным заданием, в котором выделяется вопрос для обсуждения [1].

Таким образом, в настоящее время вопрос об использовании аутентичных аудиоматериалов в практике преподавания иностранного языка в средней школе является одним из самых актуальных, т.к. именно работа над функционально аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи.

Список литературы:

1. Гез, Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез. – Ж. : «Иностранные языки в школе». – 1981 – №5 – с. 32.
2. Елухина, Н. В Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина. : – Ж. «Иностранные языки в школе». – 1987 – №1 – с. 18.
3. Савинов, С. Н. Обучение иностранному языку во внеклассной работе. : Пособие для учителей. – М. : Просвещение. 1991.
4. Браун, Д. Характерные особенности аудирования как вида речевой деятельности [Электронный ресурс]. – URL: https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Fsuperinf.ru%2Fview_helpstud.php%3Fid%3D3017
5. Немов, Р. С. Основы психологического консультирования. / Р. С. Немов, –1999.

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Рябко Елена Александровна

*магистрант, Государственный гуманитарно-технологический Университет,
РФ, г. Орехово-Зуево*

Овчинникова Мария Викторовна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Государственный гуманитарно-технологический Университет,
РФ, г. Орехово-Зуево*

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса практики использования новых информационно-коммуникационных интернет технологий на уроках иностранного языка. Нужно сказать, что глобальный обмен информацией определяет большую важность знания иностранного языка как средства коммуникации, поскольку общение с внешним миром является условием получения информации [1].

Для продуктивной работы с информацией на иностранном языке необходимо сформировать информационную компетентность. В нашей статье мы будем придерживаться определения, данного в статье Е. В. Корсаковой. «Иноязычная информационная компетенция» – это определенный набор информационных навыков, которые позволяют субъекту качественно взаимодействовать с информационными потоками, проводить независимый поиск, анализ, выбор, преобразование, передачу необходимой информации в соответствии с конкретными коммуникативными ситуациями. [5]

Умения работать с различными информационными ресурсами, информационная грамотность [2], является фактором, определяющим успех информационно-компетентной личности. Печатные тексты, аудиотексты, видеоклипы, глобальная сеть Интернет действуют как образовательные инструменты, которые предоставляют информацию для обработки, для создания навыков в области владения иностранным языком.

Отбор учебного материала производится с опорой на следующие критерии:

1. информационная насыщенность учебных материалов;
2. культурологическая маркировка учебного материала;
3. коммуникативная ценность учебного материала;
4. прагматическая ценность учебного материала;
5. актуальность учебного материала;
6. аутентичность учебного материала;
7. вариативность и разнотипность учебного материала.

Информационные и коммуникационные технологии способствуют повышению мотивации обучения ИЯ и повышению уровня знаний обучающихся старших классов. ИКТ нацелены на совершенствование форм и методов учебного процесса. Современный период развития общества характеризует процесс информатизации.

Использование информационных и компьютерных технологий открывает новые возможности в преподавании иностранного языка, поскольку с использованием ИКТ на занятиях английского языка учителя сталкиваются с новыми формами и методами обучения, а также с поиском новых подходов и стилей для процесса обучения.

Развитие лексических навыков для их последующего включения в речевую деятельность обучающихся старших классов является основной задачей освоения словарного запаса. Использование компьютерных технологий в формировании лексических навыков значительно повышает эффективность этого процесса.[3]

ИКТ дают возможность проработать различные аспекты языка:

- обучение грамматической стороне речи;
- обучение фонетике и чтению;
- при обучении аудированию;
- при обучении говорению;
- при обучении переводу.

К примеру, при обучении аудированию мы можем не только включать аудио из различных УМК, но также использовать фрагменты из сериалов, фильмов, которые имеют популярность у подростков. Это поможет вызвать интерес к обучению иностранного языка.

Также ИКТ можно использовать при изучении новой темы, либо при подведении итогов. ИКТ позволяет более эффективно использовать тесты на уроке и экономить время урока. Обучающиеся могут узнать свой результат сразу после тестирования.

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка, расширять кругозор школьников, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

Таким образом, использование ИКТ на уроках, сотрудничество учителей и учащихся старших классов способствуют повышению мотивации обучающихся к обучению, организации атмосферы свободного развития каждого обучающегося, сопровождаемой высоким уровнем познавательной активности обучающегося.

Список литературы:

- 1 Аветисова А.А., Войскунский А.Е. Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: основные направления исследования // Вопросы информатизации образования. 2006. Вып. 4.
- 2 Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси: Ганатлеб, 1974, -108с.
- 3 Ерёмина М.С., Рындина Ю.В. К вопросу о формировании навыков и умений устной иноязычной речи. В сборнике: Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие» сборник избранных статей, 2016. -с.118-123.
- 4 Корсакова Е. А. Иноязычная информационная компетенция как цель обучения взрослых слушателей языковых курсов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008

ПРИМЕНЕНИЕ РЕВЕРС ИНЖИНИРИНГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ АВТОМОБИЛЯ ГАЗ- 233114 «ТИГР»

Шайхутдинов Рамзиль Рамилевич

*курсант, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
РФ, г. Пермь*

Сиваконьев Андрей Вячеславович

*курсант, Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
РФ, г. Пермь*

Стрельцов Роман Вячеславович

*научный руководитель, канд. пед. наук,
Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации,
РФ, г. Пермь*

Сегодняшний выпускник военного вуза должен обладать способностями организовывать технический контроль при исследовании, проектировании, производстве и эксплуатации транспортных средств специального назначения, планировать и организовывать эксплуатацию вооружения, военной и специальной техники, осуществлять контроль их технического состояния, выполнять работы технического обслуживания и ремонта вооружения, военной и специальной техники, готовить вооружение, военную и специальную технику к боевому применению (использованию) и умело применять их.

Подготовка высококвалифицированного специалиста технического обеспечения – инженера военно-гусеничных и колесных машин, способного решать технические задачи служебно-профессиональной деятельности непосредственно связано с освоением им информационных технологий, в частности, систем автоматизированного проектирования [1].

Бурное развитие за последнее десятилетие аддитивных технологий, искусственного интеллекта и облачных вычислений дало толчок появлению и новых технологий проектирования. Одной из таких технологий, хотя в основе

его лежит один из самых старых методов проектирования, является обратный инжиниринг – реверс инжиниринг.

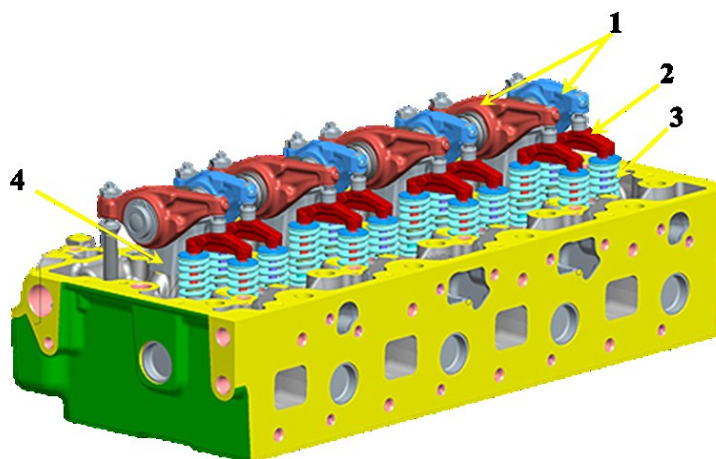
Реверс инжиниринг применяется для получения 3D модели изделия, с целью более детального его изучения, разработки модернизированного варианта или в случае отсутствия на данное изделие проектной документации.

В случае обратного инжиниринга происходит оцифровка физической модели с использованием 3D сканнера или, если позволяют размеры детали, мерительного инструмента. По полученному облаку точек создается цифровая геометрия [2].

Реверс изделия – творческий процесс, предполагающий, кроме реверса всех деталей изделия, также понимание технологий, принципа механизма, использование конструкторской смекалки, опыта, умения соединить все части механизма так, чтобы достичь заданных характеристик работы изделия.

Реверс инжиниринг автомобиля Газ-233114 «Тигр» и его механизмов, узлов и агрегатов в процессе обучения курсантов военного вуза позволит выполнить эскизное проектирование, осуществить поиск технических решений, создать 3D моделирование на основе образца, подготовить в обучающих целях конструкторскую документацию.

Полученные результаты можно широко использовать в обучении конструкции специального автомобиля Газ-233114 «Тигр», что обеспечит наглядность в усвоении и принципах работы механизмов данного транспортного средства, что качественно повысит усвоение материала обучающимися. Вариант моделирования головки блока цилиндров двигателя ЯМЗ-5347, используемого на автомобиле ГАЗ 233114 «Тигр» представлен на рисунке 1.



1 – коромысла клапанов; 2 – траверсы; 3 – пружины клапанов; 4 – стойки коромысел.

Рисунок 1. Головка блока цилиндров

Таким образом, новые технологии проектирования развиваются очень активно и есть все основания предполагать, что это развитие продолжится и в дальнейшем, поскольку они позволяют значительно повысить производительность инженерного труда и при этом получать оптимизированные конструкции изделий, данные технологии необходимо внедрять в образовательный процесс военных вузов [3].

Современный военный инженер в области машиностроения обязательно должен владеть теоретической базой современных технологий проектирования и навыками работы в пакетах систем автоматизированного проектирования, поддерживающих реализацию описанных технологий.

Список литературы:

1. Бортяков Д.Е. Основы проектной деятельности. Системы автоматизированного проектирования машин и оборудования: учебное пособие / Д.Е. Бортяков, С.В. Мещеряков, Н.А. Солодилова; под ред. С.В. Мещерякова. 3-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 152 с.
2. Водин Д. В. Применение технологии обратного инжиниринга в машиностроении [Текст] // Технические науки: проблемы и перспективы: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 67-69.
3. Kenneth Wong. Generative Design: Advice from Algorithms // Digital Engineering magazine. 2018. January 2, URL: <https://www.digitalengineering247.com/article/designadvice-algorithms>.

ПРОБЛЕМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СРЕДИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В РОССИИ

Шеина Мария Сергеевна

*Студент Курского государственного университета,
РФ, г. Курск*

Ямпольская Алла Леонидовна

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент,
Курского государственного университета,
РФ, г. Курск*

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы, препятствующие росту заинтересованности молодых людей в научно-исследовательской деятельности. Отмечаются также основные замечания студентов на тему того, что, по их мнению, не позволяет им самостоятельно заниматься подобной деятельностью, а также приводятся идеи решения данной проблемы: внедрение на 1 – 4 курсах обучения в ВУЗах (техникумах, колледжах) факультативного курса, направленного на приобщение учащихся к научно-исследовательской деятельности; активное привлечение благотворительных спонсоров, продвижение волонтерского движения.

Abstract. In the article we discuss the main problems that impede the growth of young people's interest in scientific research. We remark the main notes of students about what, in their opinion, does not allow them to engage in such activity independently, and also provide the ideas for solving this problem: introduction of an optional course aimed at introducing students to scientific activities in the 1st-4th courses in universities (technical schools, colleges); charity sponsors active attraction; promotion of volunteer movement.

Ключевые слова: научные достижения, научно-исследовательская деятельность, популяризация науки, наука и молодежь, наука и образование, инновационная деятельность.

Keywords: scientific achievements, in scientific research, popularization of science, science and young people, science and education, innovative activity.

Как известно, распространение научных знаний среди населения – это важный аспект в жизни общества, поскольку именно благодаря науке мы можем объективно воспринимать реальность и судить о тех или иных явлениях. Современная молодежь – основополагающее звено нашего общества и будущего страны. Но из-за ряда проблем, только незначительная часть молодых людей заинтересована в том, чтобы связать свою жизнь с научными исследованиями. Основываясь на мнениях многих опытных исследователей, можно выделить следующие проблемы:

- снижение авторитета ученого
- сложность языка, используемого для описания достижений научных исследований
- отсутствия единой системы популяризации науки
- ограниченная финансовая поддержка со стороны государства
- дефицит высококвалифицированных кадров.

По мнению антрополога, популяризатора научной мысли, кандидата биологических наук, доцента кафедры антропологии биологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова С.В. Дробышевского, популяризация науки очень важна на сегодняшний день и ей необходимо уделять максимум внимания, поскольку распространение науки напрямую влияет на понимание законов. Российский ученый-астрофизик С.Б. Попов считает, что процесс популяризации науки в России идет очень плохо и развивается всего лишь по следующим направлениям: для личной выгоды, обязательные официальные сводки и публикации научных журналистов. Председатель фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад»» Н.В. Княгинин в свою очередь отмечает, что Россия числится среди мировых лидеров научно-технического рынка только благодаря еще советским разработкам [2]. Мельников В.М. пишет, что российская наука чрезвычайно нуждается в новых квалифицированных кадрах, по официальным данным ученые Российской Федерации возрастом 30-39 лет составляют только 14%, в то время как в Америке этот процент разительно выше – 37%, а возраст академиков в России

составляет приблизительно 72,2 года. [1]. Обжорин А.М. в свою очередь отмечает, что в нашей стране самым существует много способов приобщения населения к науке, в том числе проводятся конференции, выпускаются научная литература. Автор утверждает, что самым популярным способом популяризации научных достижений и работ остается научная статья. Но и здесь есть ряд проблем, в связи с которыми эффективность данного способа оказывается под сомнением, например, отсутствие общепринятых критериев для оценки работы, чрезмерно высокий коммерческий вопрос при размещении той или иной публикации, а также низкий уровень коммуникации ученых со своими отечественными и зарубежными коллегами [3].

С целью определения причин, по которым учащиеся не проявляют активность в освоении научно-исследовательской деятельности, был проведен онлайн-опрос среди студентов курского государственного университета. В опросе приняли участие 262 студента 1 – 4 курсов обучения. В перечень вопросов входили следующие пункты:

- описания отношения студентов к науке;
- вопрос об их заинтересованности в создании и развитии собственных научных проектов;
- причины, по которым студент занимается научно-исследовательской деятельностью;
- причины, по которым студент не занимается научно-исследовательской деятельностью.

После тщательного анализа полученных ответов, можно сказать, что, в целом, студенты характеризуют свое отношение к науке, как «позитивное», и считают, что наука является важным аспектом развития культурного общества России и всего мирового сообщества. Но статистика показывает, что 54% студентов не заинтересованы в создании собственных научно-исследовательских проектах, а 13% еще не определились со сферой деятельности, и не занимаются подобной деятельностью по ряду причин, среди которых самыми популярными являются отсутствие интереса (30%), отсутствие

свободного времени (25%), неосведомленность о научной деятельности (9%) и низкая мотивация (7%), остальные мнения разделились (отсутствие идей, необходимости, недостаточно средств и др). Основной причиной, по которой студенты занимаются научно-исследовательской деятельностью, является написание учебных работ, где подобная деятельность – обязательна, но также следует отметить, что некоторые студенты заинтересованы в научной сфере (4%) с целью саморазвития и освоения будущей профессии.

Разумеется, в Российской Федерации уже предпринято множество попыток решить проблему популяризации научных достижений и науки в целом среди граждан. Так, в нашей стране существует большое количество сайтов и платформ, которые занимаются распространением информации о науке, например, «Постнаука», «Кот Шредингера», «4brain» и тд., активно продвигаются телепередачи о науке, создан портал «Науки и технологии России», а также была РАН была учреждена специальная Комиссия по популяризации науки (в полномочия Комиссии входит работа с учащимися, взаимодействие со СМИ, поддержка развития науки в регионах и многое другое).

По результатам практического исследования и после анализа ряда публикаций, отмеченных выше специалистами, учитывая уже имеющийся российский опыт, можно сделать вывод, что предпринимаемых мер недостаточно для повышения заинтересованности молодежи в научно-исследовательской деятельности.

Исходя из всего вышесказанного, автор статьи считает, что для решения данной проблемы и достижения поставленной цели, можно предложить следующие идеи:

- 1) Внедрение на 1– 4 курсах обучения в ВУЗах (техникумах, колледжах) факультативного курса, направленного на приобщение учащихся к научно-исследовательской деятельности.

- 2) Активное привлечение благотворительных спонсоров.

3) Приобщение волонтеров для помощи ученым в распространении их деятельности.

1. Внедрение факультативного курса. Основная идея данного варианта заключается в том, чтобы ввести в ВУЗах и учреждениях среднего специального образования новый специальный курс «Введение в научно-исследовательскую деятельность», задачей которого будет показать учащимся все достоинства и перспективы научно-исследовательской деятельности и приобщить студентов к науке.

Данный курс рассчитан на всех обучающихся с 1 по 4 курс и является дополнительным к основному учебному курсу. Направление курса будет варьироваться в зависимости от выбранного студентом направления обучения. Содержание будет включать следующие пункты:

1) показ фильмов, роликов о достижениях науки, активное обсуждение в группах;

2) преподаватели могут делиться опытом собственных исследований;

3) приглашение ученых для проведения лекций и семинаров;

4) семинары или лекции по написанию курсовых, дипломных и других научно-исследовательских работ (к примеру, на такие темы, как: «Научный стиль речи», «Принципы написания курсовой работы» и т.д.);

5) проведение вебинаров на актуальные темы;

6) онлайн-телемосты не только с отечественными учеными, но и зарубежными специалистами.

Важным моментом является то, что данный курс будет бесплатным.

Поскольку в проведенном опросе, о котором идет речь выше, многие студенты указали «отсутствие времени» как причину по которой они не занимаются научно-исследовательской деятельностью, то в течении занятия может быть предоставлена возможность для выполнения собственных проектов или обсуждения идей для решения той или иной задачи, в зависимости от темы занятия.

2. Привлечение спонсоров. Содержания идеи заключается в создании платформы, где потенциальный спонсор сможет найти необходимую информацию о любом российском университете (колледже, техникуме) и о научных исследованиях, которые там проводятся, и сделать пожертвования для того проекта, который выглядит наиболее перспективным. Кроме того, по моему мнению, следует раз в семестр устраивать своеобразный «День открытых дверей» в университетах, когда сделавшие пожертвования бизнесмены смогут познакомиться с лидерами проектов, возможно, в целях дальнейшего сотрудничества. Государство, в свою очередь, в качестве поддержки, может снижать процент налога, возлагаемого на благотворителя.

3. Привлечение волонтерского движения. Идея предполагает создание сообществ во всех регионах России и в каждом ВУЗе (техникуме, колледже), где все желающие студенты смогут принимать непосредственное участие в организации мероприятий, посвященных науке, заниматься популяризацией научных достижений в школах. Особое внимание следует уделить учащимся факультетов журналистики и студентам технических направлений для организации их сотрудничества. Таким образом студенты, которые заинтересованы в научно-исследовательской работе смогут научиться у своих коллег, как интересно и понятно доносить информацию до общественности.

Вывод. Изучив достоинства и недостатки способов популяризации науки в России, можно сказать, что в Российской Федерации существуют все предпосылки и возможности для решения этих проблем. Автор статьи считает, что с использованием предлагаемых идей, а именно: внедрения факультативного учебного курса, активного развития благотворительности и продвижения волонтерского движения, мы сможем привлечь внимание молодых людей к науке, наладить контакт ученых и общества, сделать понятным для общественности язык популяризации научных достижений. Именно такими способами можно достигнуть главную цель – повысить осведомленность и заинтересованность молодежи в развитии науки, и в перспективах – вывести Россию в мировые лидеры в плане научных разработок.

Список литературы:

1. Мельников М.В., and Рагозина М.А.. "Популяризация научной и инновационной деятельности среди молодёжи" Актуальные проблемы авиации и космонавтики, vol. 2, no. 8, 2012, pp. 49-50.
2. Морозова Елена Михайловна. "Современные особенности популяризации научного знания" Гуманитарий Юга России, vol. 8, no. 3, 2019, pp. 91-99.
3. Обжорин Алексей Михайлович. "Проблемы популяризации науки в России" Научная периодика: проблемы и решения, vol. 7, no. 2, 2017, pp. 117-125.

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЯ

ПОДДЕВКИ КАК ЭЛЕМЕНТ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ И ИХ РОЛЬ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Антонян Люся Альбертовна

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Бурлакова Ирина Анатольевна

*научный руководитель, канд. психол. наук,
заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета
"Психология образования", профессор,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

В исследовании поддевки рассматриваются как элемент детской субкультуры, и выявляется их роль во взаимодействии дошкольников. Актуальность исследования обусловлена особой ролью детской субкультуры в развитии старшего дошкольника, высокой значимостью социализации ребенка, недостаточными знаниями об элементах детской субкультуры, используемых детьми во взаимодействии со сверстниками.

Часто встречаются дети, у которых есть проблемы в общении со сверстниками. Причинами этих проблем могут быть разные обстоятельства - некоторые дети попадают в группу в середине учебного года и у них могут возникнуть проблемы с "вхождением" в коллектив, индивидуальные особенности ребенка (например, застенчивость) и т.д. Как известно, через общение со сверстником дошкольник познает себя, у него формируется самооценка, поэтому очень важно, чтобы дети взаимодействовали друг с другом, что способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Практика воспитательной работы в детском саду показывает, что отношение детей в группе детского сада не всегда складывается благополучно.

Наряду с положительным характером контактов возникают осложнения, которые иногда приводит к "выпадению" ребенка из коллектива.

Конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствует нормальному общению с ними и полноценному формированию личности ребенка. Связанное с нарушением общения отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к появлению неуверенности в себе, недоверчивости к людям, вплоть до элементов агрессивности в поведении.

В своем социально-психологическом исследовании особенностей взаимоотношений и общения детей дошкольного возраста со сверстниками, Т. А. Репина поставила задачу установить причины и психологическую природу трудностей общения у дошкольников. Уже первые наблюдения позволили обнаружить детей, в общении которых со сверстниками было не все благополучно. Прежде всего внимание привлекали несдержанные, излишне импульсивные дети, чье поведение приводило к полной дезорганизации игр, к возникновению острых конфликтов со сверстниками. В то же время можно было наблюдать детей, которые проводят в одиночестве большую часть из выделенного на игры времени. Поскольку в указанных случаях контактирование с детьми была нарушено, подобные трудности стали обозначаться как трудности общения. Однако более глубокое изучение этого явления позволило обнаружить, что как несдержанность поведения, так и замкнутость - очень сложные явления, каждое из которых может обуславливаться разнообразными причинами. [2, С. 67, С. 69, С. 70]

Отношения к другим людям зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детстве. Причем главным пространством рождения таких отношений является сфера общения с равными - со сверстниками. Исследования показывают, что к концу дошкольного возраста складывается более или менее определенный тип отношений со сверстниками, который либо обеспечивает нормальное общение и сотрудничество, либо ведет к трудностям в общении и возникновению частых конфликтов с другими детьми. Проблемы и конфликты между детьми порождают тяжелые переживания (обиды,

неприязнь, зависть, злость и др.). Такие детские переживания могут стать в дальнейшем источником серьезных межличностных и внутренних проблем взрослого человека.[3, С. 92]

Представленное исследование задумано как поиск в детской субкультуре средств, которые позволят преодолеть трудности дошкольников в общении со сверстниками. С нашей точки зрения, важно дать средство детям, у которых возникают сложности в общении с другими дошкольниками, которое помогло бы им включиться в жизнь группы детского сада и чувствовать себя в ней комфортно. Поддевки, на наш взгляд, являются одним из таких средств.

Детская субкультура в целом и поддевки в частности были предметом исследований Г.С. Виноградова, Ф.С. Капицы, Т.М. Колядич. В научный оборот такое явление детской субкультуры как поддевки, были введены Г.С. Виноградовым. Его основные работы, которые были посвящены детскому фольклору, включают описание одной из групп “потешного фольклора” [5, С. 37] - поддевок. Труды Г.С. Виноградова посвящены описанию и классификации поддевок, пониманию сути и роли этого явления детской субкультуры. Ученый провел множество наблюдений, собрал материал, который позволяет изучить поддевки и другие жанры детского фольклора.

Ф.С. Капица и Т.М. Колядич в своей большой работе “Русский детский фольклор” собрали все труды исследователей детского фольклора. Изучив предшествующие работы, они делают вывод: “Современные дети называют подобное явление “заманкой”, полагая, что увлекают собеседника в словесную игру и насмеваются над ним. Уже четырех-пятилетние дети, вступая в детский коллектив, способны на подобные розыгрыши.” [5, С. 112]

Изучению того, используют ли дошкольники поддевки, когда и какие, в процессе взаимодействия друг с другом, была посвящена первая часть нашего исследования. Результаты организованных наблюдений за старшими дошкольниками в свободной деятельности, опроса воспитателей и родителей показывают, поддевки используются детьми в общении друг с другом - или во время активной беседы (неожиданно просили сказать собеседника какое-либо

слово, а затем поддевали его) , или с целью развлечь себя и сверстников. Во всех наблюдаемых случаях , дети использовали поддевки – искусственный диалог.

Некоторые дети, которые были поддеты старались вспомнить поддевки и поддеть в ответ. Рядом стоящие, услышавшие стих, вспоминали о поддевках, которые знают и тоже поддевали товарищей и, конечно, это вызывало у всех радость и веселье.

Поддевка, по определению Г.С. Виноградова, “представляет собою или краткий искусственный диалог, где нужно ожидать возможности быть поддетым, т. е. пойманным на слове, или диалог естественный, в котором человек ловится на слове совершенно неожиданно для себя.”[4, С. 175]

Функции, которые несет поддевка:

- педагогическая (обучив ребенка добрым поддевкам, его можно включить в общение со сверстниками),
- развлекательная (поддевки очень веселят детей даже тех, кто не участвовал в процессе поддевания, во время скуки, когда игры закончились и т.д.),
- творческая (дети часто придумывают шуточные продолжения к уже существующим поддевкам или новые),
- речевая (заучивание поддевок предполагает понятное воспроизведение текста, в противном случае, поддеть товарища не удастся),
- способствуют развитию памяти (заучивание поддевок предполагает точного воспроизведения текста);
- воспитательная (ребенок отстаивает себя при нападках сверстников в словесной форме, тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание).

Исследователями выделяются такие виды поддевок, как: естественный диалог (Показывая на бумажку на земле: “Твой талон?” - Когда ребенок нагнется, чтобы посмотреть, ему кричат: “Спасибо за поклон!”) и искусственный диалог (“Скажи “Тесто”. - “Тесто”. - ”Жених и невеста”); или поддевки-заманки – длинный ряд взаимно встречаемых слов из чего получается

небольшой диалог (“Пошли мы в лес”. - “И я тоже”. - “Вырубили корыто”. - “И я тоже”. - “Налили помои”. - “И я тоже”. - “Свиньи стали есть”. - “И я тоже”. - “А ты разве свинья?”); поддевки-загадки (“Что лучше: вишня или слива?” - “Вишня”.- “Пуговица лишняя”); поддевки-шутки (“Крикнем дружно все: “УРА!”” - “Ура!” - “Вам на пенсию пора”); поддевки-действия (“Дуб или вяз?” - “Дуб...” - “Тяни до губ!”).

Данные, полученные в первой части исследования, позволили выдвинуть предположение о том, что поддевки могут быть средством преодоления трудностей в общении старших дошкольников со сверстниками. Для проверки данного предположения была разработана программа, направленная на расширение репертуара поддевок у дошкольников, которые часто испытывают трудности в общении с другими детьми. Основными задачами разработанной программы являлось: 1) познакомить (или актуализировать знание) с “веселыми” короткими стихотворениями, которые можно использовать при общении друг с другом; 2) показать через рассказы о других детях, в каких ситуациях могут использоваться поддевки; 3) научить подбирать рифму к различным словам, сочинять мини-стихотворение, которое может быть похоже на поддевку.

Программа строится на использовании различных деятельностей, которые позволят детям освоить смысл поддевок и приобрести необходимые знания и способы их использования при взаимодействии со сверстниками. Это – слушание и пересказ рассказов (где персонажи используют в различных ситуациях поддевки), сочинение рифм и коротких стихотворений, рисование, взаимодействие с родителями.

Предполагается, что расширенный репертуар поддевок будет использоваться дошкольниками для включения во взаимодействие со сверстниками и преодоления трудностей включения в совместную деятельность. Для оценки эффективности программы предусматривалась ее реализация в подгруппе детей “непопулярных” или “отвергаемых”, которые имеют низкий социальный статус в группе. Ожидаемым результатом

программы должно было стать расширение использования поддевок в общении дошкольников и увеличение частоты успешного преодоления ими трудностей во взаимодействии с их помощью.

Список литературы:

1. Новицкая М.Ю., Райкова И.Н., Капица Ф.С. Детский Фольклор. Библиотека русского фольклора. М., 2002
2. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. Москва “Педагогика”, 1978
3. Е.О. Смирновой Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. Мозаика-Синтез, 2012
4. Виноградов Г. С. Детский фольклор//И з истории русской фольклористики. Д., 1978
5. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор. Издательство “Флинта” и “Наука”, 2002

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Буланкина Алиса Алексеевна

*магистрант Дальневосточного федерального университета,
РФ, г. Владивосток*

Сапожникова Елена Евгеньевна

*научный руководитель, Дальневосточный федеральный университет,
РФ, г. Владивосток*

Ключевые слова: профессиональное выгорание; педагог; факторы профессионального выгорания

Педагогическая деятельность как вид профессиональной деятельности в содержательном аспекте связана с обучением, воспитанием, развитием человека. Требования к профессии педагог стандартизированы. Так, трудовые взаимоотношения педагога системы общего образования и работодателя строятся в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)».

Профессиональная педагогическая деятельность требует специального образования, то есть овладения системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с этой профессией. Но профессиональный стандарт в части «Особые условия допуска к работе» предписывает и ряд требований к здоровью педагога, что к педагогической деятельности не допускаются лица, имеющие определенные заболевания, предусмотренные перечнем, установленным для педагогических работников [5, с. 489-495]. Профессиональное выгорание педагогов обусловлено высокой личностной включенностью в педагогический процесс, повышенным эмоциональным фоном.

Большие эмоциональные нагрузки приводят к тому, что педагог постоянно находится в состоянии эмоциональных стрессов, поэтому в профессиональной педагогической среде риск эмоциональных срывов достаточно высок.

Деятельность педагогов тесно связана с напряженными ситуациями и эмоциональными факторами как объективными, так и субъективными, влияющими на психофизическое и эмоциональное здоровье педагогов.

Исследования по проблеме профессионального выгорания начались ещё в 70-х годах XX века. Это было связано с тем, что к руководству Американской службы психологической и социальной поддержки населения стали поступать жалобы на неэффективность работы сотрудников, их вспыльчивость и раздражительность. Изучение данного явления привело психологов и медиков к открытию «особой формы «стресса общения», которую американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг предложил называть «burnout» («выгорание»). Обычно данное слово используется в разговорном английском языке для обозначения зависимости от наркотиков. В нашем случае оно подчёркивает зависимость «выгорающих» специалистов от работы [6, с. 23-32].

Синдром профессионального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и является неблагоприятной реакцией на рабочие стрессы, включающие в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты [2, с. 88].

Следует помнить, что генезис синдрома профессионального выгорания носит индивидуальный характер, зависящий от различий в эмоционально-мотивационной сфере, от условий, в которых протекает профессиональная деятельность человека.

Синдром профессионального выгорания является следствием влияния на человека целого комплекса факторов. Принято выделять три группы факторов: личностные, статусно-ролевые, корпоративные (профессионально-организационные). Рассмотрим более подробно каждую из этих групп.

Считается, что определённые черты личности способствуют развитию выгорания специалиста. К личностным факторам риска относят [1, с. 96-103]:

- мотивы деятельности и оценка её значимости (если работа выглядит в собственных глазах специалиста незначимой, то развитие выгорания происходит быстрее);

- склонность к интроверсии (это люди с низкой социальной активностью и адаптированностью, социально несмелые, их интересы направлены на внутренний мир);

- реактивность (динамическая характеристика темперамента, появляющаяся в силе и скорости эмоционального реагирования);

- низкая или чрезмерно высокая эмпатия;

- жёсткость и авторитарность по отношению к другим людям;

- низкий уровень самоуважения и самооценки;

- перфекционизм («синдром отличника»);

- излишняя эмоциональность в сочетании с зависимостью от мнения окружающих.

Статусно-ролевые факторы риска выгорания включают в себя [3, с. 23] :

- ролевой конфликт («или семья, или работа»);

- ролевую неопределённость;

- неудовлетворённость профессиональным и личностным ростом;

- психологическую несовместимость сотрудника с деятельностью и коллегами;

- ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность;

- низкий социальный статус;

- отверженность в значимой группе;

- негативные полоролевые установки, ущемляющие права и свободу личности.

Организационный фактор сам по себе не является непосредственной причиной выгорания. Его значение зависит от того, как сам сотрудник оценивает обстановку на работе. Организационный порядок, психологический климат, стиль отношений могут восприниматься как вызывающие стресс.

К корпоративным (профессионально-организационным) факторам относят:

- организацию предметного пространства (жару, холод, отсутствие удобного рабочего места, условий для отдыха в перерывах)
- многочасовую работу (ненормированный рабочий день);
- низкий социальный статус профессии;
- несправедливость и неравенство взаимоотношений в организации;
- негативные или «холодные» отношения с коллегами, отсутствие корпоративной сплочённости, слабую организационную культуру;
- внутрифирменные конфликты;
- дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки;
- неэффективный стиль руководства (излишне жёсткий «мужской» стиль руководства не обеспечивает людям необходимой эмоциональной поддержки, усиливает чувство незащищённости; очень мягкий «женский» стиль руководства – нередко нечёткий и неуправляемо-эмоциональный – поднимает уровень тревоги до непереносимого, поскольку неопределённость в требованиях ставит под угрозу реализацию перфекционизма, а значит, целостность личности);
- отстранённость от принятия решений, отсутствие необходимой обратной связи от руководства или других подразделений организации.

Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать выгорания. Возникновение данного синдрома – это результат действия совокупности всех факторов как на профессиональном, так и на личностном уровне.

Таким образом, профессиональному выгоранию особенно подвержены педагоги, которым свойственно чрезмерное стремление быть замеченным или наоборот незаметным, желание делать всё очень хорошо или не стараться вовсе. Риск профессионального выгорания подвергаются и те, у кого часто возникают мысли о том, как несправедливы к ним окружающие: недооценивают их трудовые заслуги. Развитию эмоционального выгорания педагогов способствует постоянное чувство усталости, подавленности,

незащищённости, отсутствие желаний, боязнь ошибок, страх перед неопределёнными ситуациями, страх показаться недостаточно совершенным, неуверенность в собственных силах.

Профессиональное выгорание не является чем-то неизбежным. Необходимо предпринимать определённые шаги по его профилактике, которые могут предотвратить, ослабить или исключить возникновение выгорания. Нужно приумножать и пробуждать личностные ресурсы, помогающие преодолевать жизненные и рабочие стрессы. Если степень риска выгорания велика, наряду с приёмами самопомощи целесообразно обратиться за поддержкой к специалистам-психологам.

Список литературы:

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии, 2015. №2 - С.96-103.
2. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2018. С.88.
3. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: дисс. ... канд. педагогических наук. - Екатеринбург: Самарский государственный университет, 2018. - 23 с.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. // Психологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 31 – 37
5. Чувашова, И. А. Взаимосвязь эмоционального выгорания и смысложизненных ориентаций в педагогической деятельности [Текст] / И. А. Чувашова // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Часть 2. – Ульяновск: SIMJET, 2014. – С. 489-495.
6. Усманова, М. Н., Бафаев, М. М., Остонов, Ш. Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога [Текст] / М.Н. Усманова, М.М. Бафаев, Ш.Ш. Остонов // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2014. - №10. – 23-32.
7. Maslach C. // Professional burnout: Recent developments in the theory and research. Washington: D. C: Taylor & Francis, 2016. P. 19–32.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАННЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Лисовская Елена Витальевна

*студент, Московский педагогический государственный университет,
РФ, г. Москва*

Сорокоумова Елена Александровна

*научный руководитель, Московский педагогический государственный
университет,
РФ, г. Москва*

Связная речь выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, т.к. является средством получения знаний и средством контроля за этими знаниями. От уровня сформированности связной речи, в частности, умения давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия, зависит успешность обучения в школе.

В процессе работы над данной проблемой нами были изучены и проанализированы исследования В.П. Глухова, изучавшего детей с общим недоразвитием речи.

По мнению исследователя, значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием всех компонентов языковой системы. Фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки речевого развития наиболее отчетливо проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин, рассказы из личного опыта и др [1].

Р.Е. Левина рассматривала исследования отклонения в развитии познавательной деятельности при выраженных нарушениях речи как вторичную задержку, которая зависит, по своей структуре, от характера первичного речевого дефекта. В связи с этим у детей с речевыми нарушениями при первично сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития [2].

Анализ работ Т.Б. Филичевой, которая особо отмечала, что ОНР негативно отражается на формировании неречевых процессов и эмоционально-волевой сферы дошкольников, позволяет говорить, что такие дети испытывают трудности в формировании мыслительных операций, что обусловлено снижением словесно-логического мышления [3].

Таким образом, тема исследования развитие речи и мышления детей в раннем дошкольном возрасте в игровых ситуациях, является актуальной для педагогической психологии и логопедии и имеет большое значение для предупреждения неуспеваемости в школе.

В ходе экспериментального исследования, задачей которого было изучение особенностей формирования связных речевых высказываний у детей в раннем дошкольном возрасте, определение характера и особенностей присущих им нарушений, мы убедились в том, что у детей качественно неполноценен словарный запас, неточное понимание значений слов.

Неумение пользоваться способами словообразования создают у детей трудности в использовании вариантов слов. Отмечались затруднения в построении грамматически оформленных предложений и целого текста. Недостатки речевого развития наиболее отчетливо проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин, рассказы из личного опыта и др.

Выявленные трудности позволили нам определить основные направления работы, а также выбрать наиболее эффективные методы и приемы по формированию связной монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Формирование навыков построения связных речевых высказываний является важнейшей задачей коррекционной логопедической работы. Основной целью этого направления работы является практическое овладение детьми основным средством речевой коммуникации и «социального взаимодействия» [4]. В связи с этим формирование связных высказываний выделяется в общей системе коррекционной работы как ведущее направление. Логопедическая

работа всегда должна быть направлена на формирование навыков связных речевых высказываний, вне зависимости от того, формирование каких компонентов языковой системы является содержанием коррекционной работы на данном ее этапе [4].

Основными задачами направлениями коррекционного специально-организованного обучения являлись:

- формирование языковых обобщений и практическое усвоение лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций;

- формирование представления об основных принципах построения связного высказывания: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий;

- работа над пересказом, с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста;

- овладение навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии;

- формирование у детей навыков смыслового анализа текста (выделению основных смысловых звеньев – подтем, микротем, представляющих собой законченные по смыслу фрагменты речевого сообщения, определению и анализу денотатов – значимых структурно-семантических элементов речевого высказывания, служащих для обозначения отображаемых в речи предметов, действий с ними, фактов и явлений, составляющих предметное содержание того или иного фрагмента окружающей действительности);

- формирование навыков смыслового анализа наглядно представленной предметной или сюжетно-событийной ситуации с последующим составлением плана-программы будущего развернутого высказывания, определением его основных содержательных фрагментов текста и последовательность их отображения в рассказе-сообщении [5];

- анализ (при пересказе) или целенаправленный отбор (в самостоятельно составленном рассказе) языковых средств отображения предмета речи. Этот

вид речевой работы осуществляется в ходе языкового разбора текста пересказываемого произведения или речевого образца, даваемого педагогом, в ходе специальных упражнений по развитию навыков отбора языковых средств формирования и формулирования мысли.

Для выявления эффективности коррекционного специально организованного обучения, проведенного в обучающей фазе исследования, нами был организован контрольный эксперимент, в котором приняло участие шесть детей дошкольного возраста от 5,5 до 6,5 лет (Рис. 1). Результаты контрольного эксперимента показали положительную динамику развития связной речи у детей, которая свидетельствует о правильно разработанной обучающей программе.

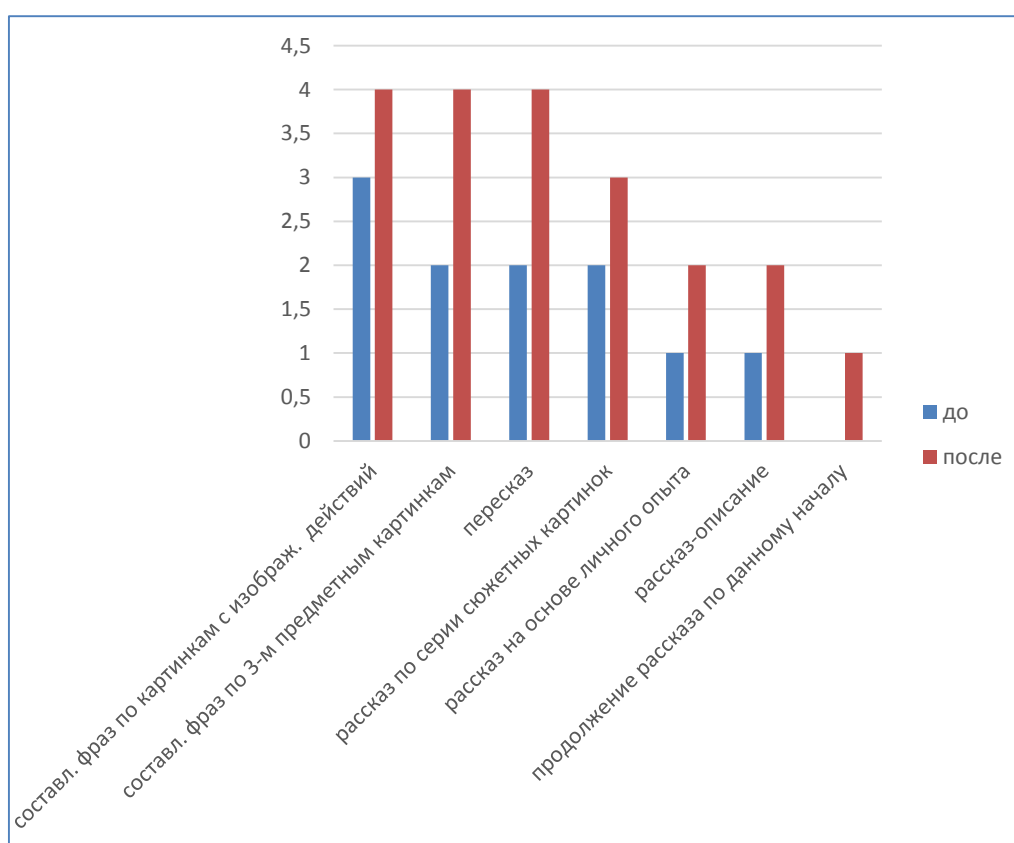


Рисунок 1. Средние значения речевых профилей детей: до и после обучающего эксперимента

Таким образом, была подтверждена гипотеза нашего исследования, заключающаяся в том, что в ходе целенаправленного, специально

организованного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний. После обучения дети свободно овладевают навыками словообразования разных частей речи и переносят эти навыки на другой лексический материал, также свободно составляют рассказы, пересказы и пользуются навыками творческого рассказывания. Также употребляют в речевом контексте слова сложной слоговой структуры и звуко-наполняемости.

Список литературы:

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2004.
2. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т.Б. Филичевой - М.: ЭКСМО, 2017.
3. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. – М.: В.Секачев, 2016.
4. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2004.

ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Пакина Анжелика Викторовна

*студент, Елабужский институт КФУ,
Россия, г. Елабуга*

Мельникова Мария Викторовна

*студент, Елабужский институт КФУ,
Россия, г. Елабуга*

Обозначение научной проблемы. На сегодняшний день проблема эмоций является одной из немногих изученных, что обусловлено как фундаментальной сложностью данного вида психических явлений, так и большими трудностями адекватных методологических подходов к их изучению.

Дефектологи А. С. Лебединская, Б. И. Додонов, С. Л. Рубинштейн, М. С. Певзнер в своих работах детально исследовали взаимосвязи психологических и физиологических компонентов эмоциональной сферы.

Интерес к понятию «эмоции» существует уже давно, но это направление психологической науки начало развиваться со временем, не так давно. В то же время многие ученые, изучавшие человеческую природу, еще до важных исследований эмоциональной сферы человека, видели важность эмоций в социальных отношениях и развитии человеческого самосознания.

Цель публикации тезисов – изложить актуальность проблемы исследования и раскрыть основные проблемы педагогической коррекции недостатков эмоциональной сферы умственно отсталых школьников.

Изложение материала. Эмоции - это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отраженными в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха), значимости явлений и ситуаций, действующих на индивида для осуществления его жизнедеятельности.

Это определение является неполным непосредственно, так как оно не отражает ряд существенных характеристик эмоций и их отличия от познавательных процессов, а именно: а) связь эмоций с бессознательной

сферой не отражается; б) их отношение к деятельности (а не к жизнедеятельности) человека; в) специфика их возникновения; г) закономерности их функционирования.

Исследования эмоциональных процессов подтвердили тот факт, что психические состояния, вызванные переживанием эмоциональных реакций, являются не только негативными, но и играют положительную роль для организма человека в целом, так как все его силы активизируются для успешного осуществления различных видов деятельности. Эти выводы позволяют сделать вывод, что эмоциональные состояния способствуют мобилизации энергии организма.

Эмоциональная сторона состояний проявляется в эмоциональных переживаниях, в виде: страха, усталости, скуки, апатии, отвращения, эйфории, физиологическая сторона которых проявляется в изменениях вегетативных и двигательных функций.

Опираясь на теоретические факты, мы можем выделить некоторые закономерности, которые показывают взаимозависимость эмоций и деятельности. Через эмоциональные состояния человек выражает свое оценочное отношение к различным ситуациям. Эмоции находятся в тесном контакте со сферой человеческих мотивов и, как правило, носят предметный характер. Положительный эмоциональный фон свидетельствует о том, что эмоционально-позитивные состояния в значительной степени являются мотивирующим фактором по отношению к той деятельности, которую выполняет человек. Эмоциональное состояние не всегда характеризуется видимыми изменениями. Определенные состояния всегда присущи человеку, возможны смешанные состояния. Возникнув, они заменяют предыдущее состояние скачком и в один момент или, перетекая в другой, исходя из этого, главной характеристикой состояний является их непрерывность. Непрерывность эмоциональных состояний, в свою очередь, связана с такими характеристиками, как интенсивность и стабильность.

Основные выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в эмоциях наиболее значимым является психологический критерий, который оказывает большее влияние на поведение и деятельность человека. Анализ теоретических исследований по изучению проблемы эмоциональной сферы свидетельствует о том, что основные направления изучения эмоций направлены на психологические компоненты.

Список литературы:

1. Власова Т.А., Лубовский В.И. и др. Умственная отсталость детей и пути её преодоления: Обзорная информация. - М.: Просвещение, 2015. - 120 с.
2. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с умственной отсталостью// Дефектология. - СПб.: Питер, 2017. - 217 с.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М.: Педагогика., 2015. - 250 с.
4. Глуханюк Н.С., Печеркина А.А., Семенова С.Л.// Общая психология. - М.: Академия, 2016. - 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНИЦИАТИВЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАСТЕНЧИВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Эглит Алла Николаевна

*студент, Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Бурлакова Ирина Анатольевна

*научный руководитель, Московский государственный психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В исследовании представлены и рассмотрены такие понятия как инициатива, инициативность и застенчивость в старшем дошкольном возрасте, их взаимосвязь через призму культурно-исторической психологии.

В современном обществе инициативность человека считается особой ценностью. Инициативный человек имеет возможности в большей мере проявить себя, добиться реализации собственных жизненных планов, быть активным созидателем и творцом.

Ценность развития этого качества личности на разных уровнях обусловлена ростом психолого-педагогических исследований активности и инициативности, особенностей и условий их развития. Проявление активности и самостоятельности в различных видах деятельности, способность выбирать себе род занятий и участников по совместной деятельности и способность к принятию собственных решений – возрастные характеристики детей, которые складываются к концу дошкольного детства благодаря качественному обучению, воспитанию и развитию дошкольников (в соответствии с ФГОС ДО).

Успешное достижение образовательных целей в работе с дошкольниками предполагает реализацию принципа индивидуализации. То есть педагогу для каждого ребенка с его индивидуальными особенностями необходимо создать условия для развития у него такого качества как инициативность. Однако есть

определенная группа детей, чьи индивидуальные особенности могут выступать препятствием или ограничением для проявления активности и инициативы, построения продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, успешной социализации. К этой группе можно отнести застенчивых дошкольников. И в отношении этих детей требуются особые усилия педагогов по созданию условий проявления ими инициативы и развития у них инициативности. В психологии как отмечает ряд автором (Ф. Зимбардо, Л.Н. Галигузова, Е.М. Гаспарова и другие), существует несколько подходов к проблеме застенчивости. Например, психоанализ видит в ней симптом неудовлетворенного эдипова комплекса. Бихевиористы считают застенчивость приобретенной реакцией страха на социальные стимулы. Социологи же связывают застенчивость с чувством личного неблагополучия и ищут корни ее в экологии социального Я. Такая устойчивая характерологическая особенность как застенчивость достаточно рано проявляется в поведении ребенка. Уже в раннем возрасте нередко отчетливо прослеживаются ее предпосылки. Существуют причины, по которым ребенку сложно включиться в совместную коллективную деятельность и иметь возможность быть полноправным участником группы во дворе или детском саду:

- 1) низкий уровень развития общения;
- 2) замкнутость и трудности при контактах как со сверстниками, так и со взрослыми людьми.

Проблема застенчивых состоит в том, что страх перед неизвестностью и боязнь обратить на себя внимание блокируют развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности ребенка.

Застенчивость проявляется в различных формах и характеризуется рядом поведенческих проявлений, застенчивость – это комплексное свойство.

Фундамент застенчивости закладываются в детстве, а главным источником развития застенчивого поведения являются условия и стиль воспитания. Гиперопека, лишение самостоятельности, сверхтребовательность или

отсутствие требовательности вообще, а так же повышенная строгость могут привести к ее развитию.

Многие исследователи застенчивости отмечают, что возникшая в раннем детстве, она сохраняется на протяжении всего дошкольного возраста.

Инициатива у детей с застенчивым поведением, менее заметна, чем у других детей. Большая часть их инициативных и ответных действий окрашены двойственными (амбивалентными) эмоциями.

Анализ основных программ дошкольного образования показал, что инициативность имеет огромную значимость в развитии личности дошкольника.

Основой индивидуализации ребёнка является процесс проявления себя в качестве субъекта деятельности. Иными словами, ребёнок приобретает свой личный опыт через какую-либо деятельность.

В ряде исследований (О. Я. Андрос, Д. Б. Богоявленская, М.С.Каган, Ю. Н. Кулюткин, Н. В. Кухарев, Я. А. Пономарев и др.) рассматривалось понятие «инициатива» в рамках изучения творческой деятельности.

Если инициатива является характеристикой действия и самой личности, для которой характерна как активность, так и инициативность, значит, отражением способности проявлять инициативу является инициативность личности. Соответственно, инициативность можно считать способностью человека проявлять инициативу. Как писал Л.С. Выготский, инициативность развивается и формируется в деятельности постепенно. Проявление инициативности можно наблюдать во всех деятельности дошкольников: общении, предметной деятельности, экспериментировании и, прежде всего в игре.

В соответствии с положениями Л.С. Выготского – «личность развивается в деятельности. Определяющим значением здесь является то, как осуществляется деятельность. Важно учесть, что при осуществлении деятельности, ребёнком должна быть сохранена позиция субъекта».

Основоположник субъектного подхода в психологии С.Л. Рубинштейн связывал развитие личности человека с его субъектностью, определяя её как «самостоятельную активность». Таким образом, основой индивидуализации образования является обеспечение для каждого ребенка возможности стать и проявить себя в качестве субъекта деятельности.

Инициативность необходимо развивать у ребенка на протяжении всего периода дошкольного возраста. Если педагоги не будут давать возможность ребенку действовать самостоятельно, тем самым проявлять инициативу, то тем самым они могут заблокировать данное стремление. В случае частых запретов и наказаний, у ребенка возникает чувство вины, что впоследствии препятствует развитию инициативности и произвольности. Это приводит к отсутствию решимости постоять за себя, проявить свои навыки и умения в каком-то деле, возникает зависимость от родителей и сверстников, а в дальнейшем привести к изменениям личности. В исследовании приняли участие 2 старшие и 2 подготовительные к школе группы, всего 119 детей, из которых 25 были определены как застенчивые. Данные полученные в результате эмпирического исследования позволили выявить, что у застенчивых детей старшего дошкольного уровня снижен уровень всех видов инициатив. Полученные данные свидетельствуют о преобладании среднего уровня всех исследуемых видов инициатив у застенчивых детей, в отличие от незастенчивых детей, где очевидно видна разница, как в старших, так и в подготовительных группах. У незастенчивых детей преобладает высокий уровень проявления всех видов инициатив, что позволяет сделать вывод, о том, что застенчивое поведение мешает детям проявлять инициативу в любых видах деятельности.

Полученные результаты показывают:

1) характерными чертами в поведении застенчивых детей являются боязнь застенчивого ребенка сделать ошибку; защита от окружающих и уход от их внимания; переживание негативных эмоций при общении с окружающими.

2) уровень инициативы у застенчивых дошкольников снижен по всем видам, т.е. во всех деятельности дошкольники с застенчивым поведением

много менее инициативны, чем их сверстники, не проявляющие застенчивого поведения;

3) наиболее сложной для проявления инициативы для застенчивых старших дошкольников является игровая деятельность, где в наибольшей степени необходимо взаимодействие со сверстниками и проявление активности и инициативности.

Таким образом, можно сделать следующий **вывод**: гипотеза о том, что дети с застенчивым поведением не проявляют творческую и коммуникативную инициативу, основывающуюся на включенности ребенка во взаимодействие со сверстниками в игровой, коммуникативной, продуктивной деятельности, не подтвердилась. Застенчивые старшие дошкольники проявляют инициативу в разных деятельности на более низком, чем их сверстники, уровне, характерном для более младших детей.

Таблица 1.

Исследования

Методы исследования	1) Теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, теоретическое обобщение результатов исследования. 2) Эмпирические методы: наблюдение, анкетирование.
Методики исследования:	1) Карта наблюдения (выявление старших дошкольников с застенчивым поведением). 2) Анкета для воспитателей «Частота проявлений особенностей застенчивого поведения» (разработана В.В. Усольцевой). 3) Универсальная унифицированная карта для оценки качества дошкольного образования (ФИРО РАНХиГС)
Цель исследования:	выявить особенности проявления инициативы у старших дошкольников с застенчивым поведением
Объектом исследования является:	инициатива в дошкольном возрасте.
Предмет исследования:	особенности проявления инициативы у старших дошкольников с застенчивым поведением
Гипотеза исследования:	дети с застенчивым поведением не проявляют творческую и коммуникативную инициативу, основывающуюся на включенности ребенка во взаимодействие со сверстниками в игровой, коммуникативной, продуктивной деятельности

Задачи исследования:	1) Провести теоретический анализ проблемы развития инициативы и инициативности в дошкольном возрасте. 2) Изучить особенности феномена застенчивости в дошкольном возрасте. 3) Разработать программу эмпирического исследования. 4) Провести эмпирическое исследование по выявлению старших дошкольников с застенчивым поведением. 5) Провести наблюдение за поведением «застенчивых» дошкольников и выявить особенности проявления ими инициативы. 6) Подготовить выводы и практические рекомендации по итогам исследования.
----------------------	---

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология // М.: Педагогика, 1991 г.
2. Галигузова, Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. - 2000. - № 5
3. Гаспарова, Е. Застенчивый ребёнок // Дошкольное воспитание. - 1989.- №3
4. Зимбардо, Ф. Застенчивость [Пер. с англ.] / Ф. Зимбардо. - М.: Педагогика, 1991. -208 с.: ил.

СЕКЦИЯ 4. ФИЛОЛОГИЯ

СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В США

Дурдымурадова Билбил Язгельдиевна

студент Института филологии

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Лепшокова Светлана Мурзакуловна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Аннотация. Статья посвящена языковой ситуации в Соединенных Штатах. Все языки мира присутствуют в стране, особенно в прибрежных мегаполисах. Это разнообразие обусловлено постоянным притоком новых иммигрантов. Большинство населения США считает Соединенные Штаты, сознательно или неосознанно, городом на холме (т.е. главным образом) самым совершенным обществом в истории человечества. Это представление автоматически переносится на английский язык Соединенных Штатов, который считается самодостаточным источником терминологии для других языков мира.

Ключевые слова: аспект, языковая система, развития языка, диалект, социальной активности, образования.

В последние годы состояние языка было сосредоточено на увеличение социолингвистических исследований. При определении состояния языка мы не должны забывать, что речь идет об образовании, в котором есть некоторые особенности системы организации. Эти характеристики определяются в двух измерениях: горизонтальном (системные связи между компонентами ситуации, социальное и функциональное распределение между областями социальной

активности) и вертикальном (иерархия социальных и коммуникационных систем и их частей).

Определение должно также отражать оба аспекта языковой ситуации (объективно, включая сами языковые системы, подсистемы и связи между, которые сосуществуют в этой области). В результате языковая ситуация может быть смоделирована на основе социально-функционального распределения и иерархии социально-коммуникативных систем и подсистем, живущих в определенном политическом и административном объединении или культурном регионе в данный момент времени, а также социальных восприятий, связанных с этими системами и подсистемами, члены соответствующих языковых групп [3].

Одним из важных аспектов рассматриваемой проблемы является типология языковых ситуаций. Лингвистические ситуации различаются по социально-коммуникативным системам разных языков (экзоглоссические состояния), системам одного языка (эндоглоссные состояния), функционально эквивалентным системам (сбалансированные состояния) и функционально дополняющим системам [2].

Понятие «языковое государство» часто относится к крупным языковым сообществам - странам, регионам и республикам. Для этого понимания важен фактор времени: фактически языковая ситуация - это состояние системы социальной коммуникации рабочего периода.

Языковая ситуация в Соединенных Штатах в первую очередь характеризуется преобладанием английского языка. Очевидно, это касается, например, распространенности китайского языка в Китае, в Германии немецкого или русского языка в России, одного или нескольких национальных языков в большинстве национальных государств. Здесь, однако, мы не должны забывать, что Соединенные Штаты - это принципиально иное общество в истории, и что страна иммигрантов и местное (культурное государство) не развиты на основе местной этнической культуры, и что все не так просто и единообразно [1].

Более ста лет назад иммигранты из англоязычных этнических групп составляли меньшинство в Соединенных Штатах, а сегодня это всего лишь небольшое меньшинство, плюс смесь недостаточно развитых или совершенно неразвитых этнических и культурных традиций, а также потомки других этнических групп. Доминирование английского языка является не результатом этнического доминирования, а оригинальным культурным продуктом американского общества. С общеисторической точки зрения, с общепринятой точки зрения, это никогда не может быть принято [2].

Противоречие ситуации с американским языком заключается в том, что вы можете буквально слышать все языки мира в стране, особенно в прибрежных мегаполисах, и это удивительное разнообразие обусловлено постоянным притоком новых иммигрантов и, с другой стороны, большинства лиц моложе 15 лет в стране. Это отражает американизацию ума иммигрантов. Действительно, большинство населения США считает Соединенные Штаты, сознательно или неосознанно, городом на холме (т.е. главным образом) самым совершенным обществом в истории человечества [4].

Это представление автоматически переносится на английский язык Соединенных Штатов, который считается самодостаточным источником терминологии для других языков мира. Поездки за границу, подтверждающие высокий международный уровень и престиж английского языка только усиливают эту идею. Соответственно, число изучающих иностранный язык неуклонно сокращается (за исключением испанского и китайского языков). Ситуация противоречива в большинстве школ и университетов: с одной стороны, выбор языков для обучения более распространен, чем в России, и почти всегда есть учитель родного языка.

С другой стороны, их обучение является добровольным и часто не превышает начальный уровень. Другими словами, в современном мире только внутренние потребности побуждают американцев изучать язык, и миллионы иммигрантов в своей стране должны говорить по-английски [4].

В Соединенных Штатах постоянно идет борьба за политкорректность: официальный американизм и официальный мультикультурализм. Различия между ними не так велики, как могут показаться на первый взгляд, так как сохраняются только поверхностные этнографические особенности неамериканских культур.

Особенно это касается распространения испанского языка в последнее десятилетие. Это первый случай в истории США, когда параллельное течение возникло в Соединенных Штатах. В результате, на юго-западе Соединенных Штатов произошел культурный феномен Spanglish (испанский + английский), буквально «испанский английский», и он также захватил некоторых англоязычных молодых людей.

Конечно, число людей, изучающих китайский (по экономическим причинам) и арабский (после трагических событий 11 сентября 2001 года), увеличивается, но они не являются внутренними явлениями американской культуры, в отличие от испанцев [4].

Дальнейшее развитие языковой ситуации в США будет зависеть от:

- защиты и укрепления статуса единой государственной власти, что приведет к беспрецедентной роли английского языка в современном мире;
- продолжения миграции в США из других стран;
- идеологической эволюции США, либо для большей цивилизации, либо, наоборот, для укрепления культурной самобытности.

В Соединенных Штатах существует множество этнических групп, одна из которых является афро-американской этнической группой, которая отличается не только своей оригинальной культурой и традициями, но и собственным языком. Афро-американский английский - это социально-этнический диалект американского английского, используемый афро-американским населением при определенных условиях. Как и на других американских диалектах, афроамериканский английский является непротиворечивым языком со своими собственными правилами, которые отличаются от других диалектов в фонетике, лексике и грамматике.

Афро-американская версия английского языка отличается от других языковых явлений тем, что это уникальный феномен, в котором можно найти особенности диалекта, социологии, жаргона и отличительные признаки языка [6].

В последние десятилетия растет потребность в изучении испанского языка в Соединенных Штатах, впервые в истории многие люди говорят на испанском параллельно с английским. В результате в некоторых штатах Spanglish стал явлением, таким как испанский и английский.

Таким образом, языковая ситуация в Соединенных Штатах в первую очередь характеризуется преобладанием английского языка. Основной причиной этого является система образования США.

Список литературы:

1. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. Учебник. – Юрайт, 2018. – 338 с.
2. Нейман Е. А. Социоллингвистика: Курс лекций. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2004. – 220 с.
3. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США. – М. : Изд-во Академии Наук СССР, 1983. – 216 с.
4. Жапов В. Особенности негритянского английского [Электронный ресурс] // Иностранец. – Режим доступа: <http://www.abc-english-grammar.com/1/art18.htm>
5. Оутмен Б. Этнические группы и меньшинства [Электронный ресурс] // О США./ Б. Оутмен.– Режим доступа – <http://www.4uth.gov.ua/usa/russian/facts/ethnic.htm>
6. Шарапов М. Афроамериканский след в американском английском [Электронный ресурс] // Лингвомания: новости и заметки о языках./ М. Шарапов – Режим доступа: <http://lingvomania.info/tag/anglijskij-yazyk>

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФРОАМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дурдымырадова Джерен Язгелдиевна

*студент Института филологии Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Лепшокова Светлана Мурзакуловна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Аннотация. Сегодня диалектическая картина английского языка в Соединенных Штатах такова, что несмотря на большую территорию, высокая мобильность населения помешала глубокому диалектическому расколу языка в стране. Но есть диалекты на языке Соединенных Штатов, которые важны, и различия между ними далеко не смягчаются. В статье приведен один из таких диалектов - афроамериканский английский (черный английский) или эбоникс.

Ключевые слова: неофициальная, теория, источник, фраз, лексика, звуковая структура.

Лингвисты до сих пор не могут ответить на вопрос о происхождении афроамериканской версии английского языка. Его нельзя назвать сленгом, особенно распространенной формой (на которой говорят в афро-американских церквях) и джайвом [4].

Существует несколько теорий о происхождении афроамериканской версии английского языка.

Согласно первой теории, называемой креольской, рабы, привезенные в страны Северной Америки, брали с собой западноафриканские языки. Они использовали английский словарь для общения с белыми мастерами, сначала чтобы создать способ общения, а звуковая структура языка - нечто среднее между английскими и африканскими источниками.

Вторая теория разработана американскими диалектологами. Считается, что этот язык возник в определенных диалектах на юге Соединенных Штатов, особенно под влиянием восточно-английских диалектов.

Третья и самая важная теория называется социолингвистикой. Согласно социолингвистической теории, афроамериканская версия английского языка связана с неприятной реальностью того, что его носители на протяжении веков привозили в «черное» гетто крупных городов (называемых «внутренними городами») и которые являются закрытыми и многолюдными. Это уникальное явление произошло в низших слоях общества, в ограниченном пространстве [2].

Система вызова к ответу, то есть то, как слушатель реагирует на говорящего, также сохраняется. Например, в афро-американской церкви публичный проповедник говорит: «Аминь!». Ему отвечают любезно со словами в ответ на пароль [5].

Произношение Ebonux отличается от традиционного американского английского. Например, после гласных звуков нет «густого» американского [r], как в английском, «машина», «лето», а иногда даже буквы называются sah, sumhntime [6]. Ebonux не имеет собственного стабильного правописания. Другие интересные примеры связаны с произношением афроамериканских школьников.

Они игнорируют промежуточные звуки - школьники афро-американцы заменяют их на [s] и [h], [t], [d], [f] и [v]. Например, брат buvvuh, def - это смерть.

Словарь заполнен словами, которые обычно переводятся с английского, например, самый простой кот может означать «друг»; круто значит тихо, контролируемо; копать - «понимающий», «подтверждающий», обращая внимание»; плохой - «очень хороший» [5].

У афроамериканцев считается, что вышеупомянутые черты являются не только искажением нормы, но и их собственными нормами, их собственной системой, не чужой.

Таким образом, глагол не должен заканчиваться как дополнительный показатель прошедшего времени. Например: «Вчера я кормила кошку, мыла посуду и вытирала полы» [2].

В любой момент времени отрицание на лицах и цифрах может быть выражено несуществующими словами. Афроамериканцы, как и русские, отрицают это два или три раза. Например, у Ebonux нет «у меня никого нет», у меня нет; У меня никогда не было работы «У меня никогда не было работы», я никогда не находил работу [4].

Словарь афроамериканской версии английского языка вырос из многих источников. Первое - это фольклор, пословицы, слова. Устные игры начинаются с фольклора. Например, «десятки» игр означают словесное оскорбление матери вашего противника. Оппонент должен немедленно ответить - чтобы игроки показали друг другу ситуацию.

Одна из многочисленных фраз афроамериканской версии английского языка была дана церковью, первой неправительственной организацией, которая объединила чернокожих рабов. Они могут говорить там, и оттуда приходит много слов и фраз. «Брат», «сестра», «душа» - самые важные понятия в афроамериканской культуре. Брат - это каждый афроамериканец. Слово «душа» (soul) включает в себя основные элементы продолжающихся предложений в Ebonux: живая еда - «любимая еда афроамериканцев», брат - «афроамериканец», сестра - «афроамериканец», соул музыка - «джаз и церковная музыка», синтезировать [6].

Самая неофициальная, нестандартная фраза дала преступному миру афроамериканскую версию английского языка. Самая длинная синонимичная линия приведена из криминального мира гетто, например, «для каждого наркотика» - многие из этих слов относятся к общему американскому языку.

В таких гетто члены преступного сообщества работали специально для того, чтобы никто не понимал их язык. Типичным примером этого является использование слова в противоположном смысле.

Недоразумения, возникающие из-за изменения значения слов в афроамериканской версии английского языка, основаны на многих вопросах, связанных с межкультурным общением, то есть общением между представителями разных культур. Например, плохое слово афроамериканцев в английском языке приобрело новое значение, которое означает «гордость, бунт, достоинство».

Может быть очень трудно понять, что иностранец - афроамериканец. Особенно, если это не попытка быть афроамериканцем. Средний американец понимает Ебонух так же, как он понимает общее произношение англо-американской версии английского языка через общую культуру, популярность, хип-хоп, рэп, интернет, газеты и телевидение. Постепенно массовая «белая» культура заимствует некоторые слова, поэтому она больше не воспринимается как загадка, секрет. Но на этом афроамериканская культура не останавливается. Новые слова создаются вместо старых, тем самым сохраняя определенный баланс [3].

Наиболее важной теорией происхождения афроамериканской версии английского языка является социолингвистика. Основываясь на этой теории, Эбоникс появился в гетто крупных городов (называемых «внутренними городами»). Афро-американский английский отличается от традиционного английского языка звучанием, грамматикой и лексикой.

Список литературы:

1. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социолингвистика. Учебник. – Юрайт, 2018. – 338 с.
2. Швейцер А. Д. К проблеме социальной дифференциации языка. – М.: Высшая школа, 2015. – №5. – С. 39 – 48
3. Labov W. The social stratification of English in New York City. – Washington: Pennsylvania Press, 2006. – 498 p.
4. Жапов В. Особенности негритянского английского [Электронный ресурс] // Иностранец. – Режим доступа: <http://www.abc-english-grammar.com/1/art18.htm>

5. Оутмен Б. Этнические группы и меньшинства [Электронный ресурс] // О США./ Б. Оутмен.– Режим доступа – [http://www. 4uth.gov.ua /usa/russian/facts/ ethnic.htm](http://www.4uth.gov.ua/usa/russian/facts/ethnic.htm)
6. Подстрахова А. В. Проблемы регионального варьирования языков в эпоху глобализации [Электронный ресурс] // Международный научно-практический журнал/.А.В. Подстрахова – Владимир, 2004. – № 3. – Режим доступа: http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v3/v3_ar03.htm

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЯЗЫКА

Дурдымырадова Джерен Язгелдиевна

студент Института филологии

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Лепшокова Светлана Мурзакуловна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Аннотация. Социалингвистика изучает социальную регуляцию речевого функционирования со сложным комплексом положений. Предметом изучения социалингвистики является также проблема билингвизма и более языков в обществе. Эта наука стремится решить вопрос языковой политики и планирования языка в многоязычных регионах, в случаях, когда один из языков выбран в качестве государственного языка.

Ключевые слова: язык, диалект, социалингвистика, исследования, статус, значения.

Сейчас всем известно, что язык зарождается и развивается исключительно в обществе как средство общения. В результате лингвисты были заинтригованы вопросом о связи между языком и обществом. В любом обществе язык определяется как средство сбора, сохранения и передачи знаний, полученных этим сообществом. Следовательно, общество и возникающие в нем общественные, экономические и культурные развития не могут не влиять на разные уровни языка. Точно так же язык оказывает глубокое воздействие на публику.

Конечно, связи между языком и обществом привлекали внимание лингвистов из разных стран и языковых областей в разное время. Первые письменные обзоры обращаются к началу семнадцатого века.

Гонсало де Коррейрас, профессор Университета Саламанки в Испании, считает, что помимо провинциальных диалектов языка, имеются некоторые изменения в возрасте, статусе и имуществе жителей этих провинций, язык сельского населения, населения в целом, граждан, язык благородных джентльменов и дворцовых чиновников, историков, старейшин, проповедников, женщин, мужчин и даже детей [5].

С точки зрения древнегреческих философов вопрос общественной формы языка был связан с происхождением. Когда в Средние века и в эпоху Просвещения происходило накопление лингвистических материалов, вопрос о социальном характере языка не имел значения. Только с появлением теоретической лингвистики ученые стали уделять больше интереса этой проблеме, сосредоточив интерес на связи между теми, кто говорит на языке [6].

Социолингвистика не имеет дело с воображаемыми людьми, которые могут создавать правильные слова только на установленном языке и говорить на идеальном родном языке, не имеет дело с людьми, которые могут нарушать правила в своих речах, совершать ошибки и путать разные языковые речи и тому подобное. Таким образом, предметом исследования языка с социолингвистическим подходом является функционирование языка, то есть внутренняя структура рассматривается как заданная и не подлежит индивидуальному изучению [3].

Социолингвистика работает со своим собственным набором суждений (языковое общество, языковая ситуация, социальная и коммуникационная система, языковая социализация, коммуникативные навыки, языковой код, обмен кодами, билингвизм, диглоссия, языковая политика), а также остальные отрасли лингвистики с набором концепций, социология (языковые нормы, словообразование, речевой характер, словообразование, языковое связь, языковая путаница, язык-посредник, социальная устройства общества, социальный статус, социальная роль, социальный фактор) [1].

Основной целью социолингвистики является исследование того, как люди, которые формируют определенное общество, употребляют этот язык и как

данный язык действует на формирование речи. Эта цель отвечает двум основным социолингвистическим вопросам - социальным отличием языка и социальным положением языка [4].

Социолингвистика также осваивает социальный аспект лингвистики и социальную регуляцию речевого функционирования со сложным комплексом положений, соединённых со слиянием данного языка с формированием «промежуточных» языковых идиом - пиджин и креол. Из-за проблемы билингвизма или более языков в обществе взаимодействие языков является предметом изучения социолингвистики.

В результате социолингвистика стремится к участию в решении вопросов языковой политики и планирования языка - например, в многоязычных регионах, в случаях, когда один из языков выбран в качестве государственного языка, при разработке алфавитов и проектов для неписаных языков, в широко используемом и общенаучном методе анализа письменных источников. Конечно, эти методы часто сочетаются: после предварительного анализа письменных источников исследователь составляет гипотезу, которую он проверяет в течение контрольного периода. Чтобы проверить собранную информацию, он может опросить определенную часть социального сообщества, в котором он заинтересован [7].

Он также уделяет особое внимание синхронной социолингвистике, которая в первую очередь изучает отношения между языком и неправительственными организациями, и диахронической социолингвистике, которая изучает процессы, характеризующие развитие языка, в основном связанные с развитием общества. Существуют макросоциолингвистика и микросоциолингвистика в зависимости от масштаба объектов, представляющих интерес для социолингвистики.

Макросоциолингвистика изучает лингвистические отношения и процессы, которые происходят в крупных общественных объединениях - государствах, регионах и крупных обществах - часто условно дифференцируемых по тем или

иным социальным признакам (например, возраст, уровень образования и так далее).

Сферы использования социолингвистической системы и результаты социолингвистических исследований часто соединены с характером языкового положения в конкретной стране для решения проблем социальной практики. В многоязычных странах существуют некоторые проблемы, которые различаются от других стран. Вопрос предпочтения языка макро-посредничества, который будет служить средством связи для всех народов, проживающих в стране и имеющих статус государственного языка в многоязычной среде, очень тонок. В контексте лингвистического сходства важное значение имеют распространение и кодирование литературного языка, его связи с другими подсистемами национального языка. Поэтому при изучении социолингвистических проблем существуют разные нюансы [5].

Не только территориальные различия, но и социальные различия в каждом языке варьируются в разных направлениях. Например, язык может иметь возрастные характеристики: речь ребенка всегда будет отличаться от речи взрослого, речь старшего поколения часто отличается от речи молодого человека, а в разговорной речи женский язык имеет язык, несколько отличающийся от речи мужчины. Изменение речи может зависеть от общего уровня образования. Образованный человек говорит не так, как малообразованный человек.

На любом языке, который определяется целостностью выражения и особенно целостностью грамматических форм, существует столько же словарей, сколько социальных групп, которые фактически независимы в обществе, говорящем на этом языке [2].

Это может заметно повлиять на характеристики речи, карьеру, интересы и тому подобное. Определенный класс способствует возникновению общества, человеческой среды и появлению нескольких речевых особенностей.

Список литературы:

1. Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика. Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
2. Гуревич В. В. English stylistics: Стилистика английского языка: учебное пособие. Флинта, 2017. – 69 с.
3. Нейман Е. А. Социолингвистика: Курс лекций. – Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2004. – 220 с.
4. Швейцер А. Д. Литературный английский язык в США и Англии – М.: Высшая школа, 2011. – 148 с.
5. Швейцер А. Д. Современная социолингвистика. Теория, проблемы, методы. – Букинист, 2018. – 176 с.
6. Социолингвистика [Электронный ресурс] // Кругосвет. – Режим доступа:http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SOTSIOLINGVISTIKA.html
7. Subscribe [Электронный ресурс] // Информационный портал. – Режим доступа: <http://subscribe.ru/archive/job.lang.englishspeaking/200912/05121401.html>

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ТУРКМЕНСКИХ ЯЗЫКАХ

Мередова Мерджен Ягмыовна

*студент, Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Лепшокова Светлана Мурзакуловна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Аннотация. Данная статья посвящена сопоставлению и изучению некоторых схожих и несходных сторон прилагательных в английском, русском и туркменских языках. Главная задача нашей статьи, это выявление общих черт в разных языках мира способом сопоставления и сравнения некоторых грамматических, лексических и стилистических правил и словообразований.

Ключевые слова: прилагательное, слова, языки, сходство, изучение, образование, соединение, отличия, сравнительная степень, роль.

У всех языков мира есть, как и отличия, так и схожие стороны. Если рассмотреть глубже и сопоставлять разные языки в некоторых аспектах можно найти очень много общих сходств, в том числе и отличий. Сопоставление разных языков помогает более четко понять особенности языка. Сопоставляя, некоторые свойства иностранного языка со своим родным языком, можно облегчить изучение и понимание особенностей другого языка.

В данной статье рассматриваются некоторые формы прилагательного в английском языке сравнивая и сопоставляя их аналогами в русском и туркменских языках, тем самым выявляя сходства и отличия между ними.

Давайте для начала определим, что такое прилагательное и какие функции оно выполняет. Прилагательное(*syratlar*) – обозначает признак предмета и отвечает на вопросы: какой? какая? какое? какие? (What? – *Nähili?*).

В отличие от русского в английском и туркменских языках прилагательные не изменяются по числам, падежам и по родам. В английском, также, как и в туркменском языке прилагательные меняются только по степени сравнения. Например:

Short – shorter – the shortest;

Gysga – gysgarak – has gysga;

Tall – taller – tallest;

Uzyn – uzynrak – has uzyn.

Прилагательные по способу создания делятся на простых, сложных и производных. Простые (ýönekeý) прилагательные это прилагательные без каких-либо суффиксов и префиксов в составе. Например:

Большой – big – uly;

Грустный – sad – gamgyn.

Производные (ýasama) прилагательные в английском образуются с помощью суффиксов или же префиксов также как и в туркменском языке. Они могут образоваться от существительных или же от некоторых других частей речи:

Elementary, comparative, dirty и т.д.(на английском).

Bagtly, gyzykly, kirli, terbiýesiz, bibagt we ş. m.

А сложные (düzme) прилагательные образуются с помощью соединения двух и более простых слов в одно целое:

Dark-green (ýapyk ýaşyl);

Light-hearted (ak ýürekli);

В предложении они выполняют роль определения или же выступают как именная часть сказуемого. И некоторые прилагательные выполняют роль только именной части составного сказуемого. К таким например относятся:

Больной – ill – yarawsyz;

Здоровый – well – sagdyn;

Спящий – asleep - ukyda и др.

В отличие от русского в английском и туркменских языках относительных прилагательных не очень много как в русском. В особенности те которые обозначают материал. В английском и туркменских языках роль этих прилагательных в предложении могут выполнять существительные. Например, если мы хотим сказать: «каменный мост» на английском это будет звучать как: «a stone bridge» и на туркменском «daş köprü».

И притяжательные прилагательные выражаются с существительными в притяжательном падеже. Например:

Mother's garden – eýemiň bakjasy;

Jane's friends – Jeýniň joralary.

Степени сравнения прилагательных.

В английском и туркменских языках также как и в русском есть три степени сравнения прилагательных. Это положительная, сравнительная и превосходная степень. Положительная степень прилагательных, это прилагательные, без каких либо сравнений с другими предметами в предложении. То есть в предложении не сравниваются какие-то качества одного предмета с качеством другого предмета.

Сравнительная степень прилагательных используется, когда в предложении идет сравнение какого-то качества одного предмета с качеством другого предмета. А превосходная степень, когда утверждается что качество одного предмета лучше, то есть превосходит качество другого предмета. В английском языке эти две степени образуются с помощью добавления суффиксов к прилагательному в положительной степени. Таких как “-er” и “-est”.

На туркменском языке сравнительная степень прилагательных образовывается с добавлением к прилагательному в положительной степени “-rak, -räk”. А превосходная степень с добавлением усиливающих слов. Например: has, iň и др.

При образовании прилагательных с помощью добавления суффиксов соблюдаются некоторые правила. Но образование сравнительной и

превосходной степени большинства двусложных прилагательных в английском языке происходит с помощью добавления к ним слов “**more**” и “**most**”.

Например:

Interesting – more interesting – most interesting;

Gyzykly – gyzyklyrak – has gyzykly;

Beautiful – more beautiful – most beautiful;

Owadan – owadanrak – has owadan.

У Существительных, которые определяются с прилагательными в превосходной степени, всегда присутствует определенный артикль. Но в отличие от английского на туркменском языке артикли отсутствуют:

This is **the best** way to achieve your goals.

Bu öz maksadyňa ýetmegiň **iň gowy** usuly.

Часть двусложных прилагательных в английском языке имеют простые и сложные формы степеней сравнения, как и в русском. Причем могут иметь и то и другое параллельно:

Lucky – luckier; more lucky – luckiest; most lucky.

Счастливый – счастливее; более счастливый – счастливейший; самый счастливый.

Bagtly – bagtlyrak, has bagtly – iň bagtly.

Некоторые прилагательные образуют степень сравнения от других корней слов. Их можно назвать уникальными или же словами исключениями. Такие слова исключения надо запомнить, чтобы не спутаться в дальнейшем изучении языка.

О прилагательных и его способах образования, использования, структуре, особенностях можно сказать и выявить еще очень много новых сходств и отличий. Нам предстоит раскрыть еще много особенностей прилагательного в английском языке, но, а на данном этапе мы хотели раскрыть самые простые, но в том числе немаловажные аспекты прилагательного. В дальнейшем мы продолжим изучение прилагательного наиболее глубоким образом.

И напоследок мне хочется напомнить о том, что изучение языков и овладение им является частью умственного и социального развития. С помощью языка мы общаемся с разными людьми и знакомимся с новым потоком информации. Процесс изучения иностранного языка не для всех может являться легким и приятным. Для кого-то процесс обучения является умственной и эмоциональной пыткой. У каждого индивидуальные предпочтения и если есть желание можно найти подходящий именно для вас способ обучения и сделать процесс приятным и полезным. И вообще если есть цель и желание достичь его вам лишь надо начать действовать. Есть цель – так добейся его!

Список литературы:

1. Complete English grammar rules – Create Space Independent Publishing platform: 2016 y. 518 pg. ISBN – 10: 1535399201; ISBN – 13: 978-1535399203.
2. A new university English grammar: учебник для студентов ВУЗов. / О.В. Емельянова, А. В. Зеленщиков, Е. С. Петрова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 640 с. ISBN – 5-8465-0152-4.
3. С. А. Матвеев Все правила английского языка. – Москва: Издательство АСТ, 2019. – 320 с. ISBN 978-5-17-982705-4.
4. К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич Практическая грамматика английского языка (с упражнениями и ключами). – Киев: Методика, 2003. – 362 с.

ПРОБЛЕМА СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛА *APOLOGIZE*

Мухаммедова Гулайым Джумамурадовна

студент, Карачаево-Черкесский государственный университет
им. У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск

Лепшокова Елизавета Ахияевна

научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск

Аннотация. Статья посвящена исследованию семантики глагола *apologize*. Оно основано на показании взаимосвязи между использованием норм и правил речевого этикета и позиционированием сильной языковой личности в речевой ситуации извинения. Задачи исследования-обобщить определения этики и речевого этикета, выявить их основные параметры, отразить их значимость для общества.

Abstract. The article focuses on the relationship between the use of norms and rules of speech etiquette and the positioning of a strong language personality in speech situation apologies. The research aims to generalize the definitions of ethics and speech etiquette, identify their main parameters, and reflect their significance for society.

Ключевые слова: этика, речевого этикет, коммуникация, язык, вежливость.

Keywords: Ethics, speech etiquette, communication, language, politeness.

В соответствии с данными словарей, глагол *apologize* означает «говорить в пользу оправдания или пояснения промаха, то есть всего, что может вызвать недовольство; выступать с защитными доводами, просить прощения». В нынешнем языке этот глагол, возможно, будет означать признание и показ раскаяния за погрешность путем корректного отношения к эмоциям задеваемого лица. Глагол *apologize* имеет значение пациенсного глагола. Это обозначает, что он не может использоваться в агенсном смысле ни в активном

виде, поскольку он несет пациенский смысл, ни в пассивном виде, потому что такой вид, обычно, не используется. Глагол *apologize* по своему смыслу недалек от нефатического смысла глагола *excuse*. Разница лишь в том, что *excuse* может показывать агенский и пациенский смыслы. При этом он применяется в первом лице единственного и множественного числа, но используется в повелительном наклонении для показа агенского смысла. Глагол *apologize* применяется как аналог глагола *excuse* и как антоним глаголов *forgive, pardon*.

Семантика имени существительного *apology*

По БОСу имя существительное *apology* используется в числе глагольно-именных словосочетаний *to bring an apology, to make an apology, to offer an apology, to give an apology, etc.*

Существительное *apology* означает *предохранение от обвинения* или *вменение в вину*, которое показано неоткровенно и имеется в виду как допустимое, а также предохранение человека от оговора или упрека.

В составе словосочетаний *apology* является способом извинения, разъяснения или оправдания за казус или за ход событий и применяется менее формально. Само словосочетание может применяться в первом лице с неопределенной форме в пассиве в пациенском смысле.

Существительное *apology* также может переводиться как объяснение перед человеком, которому был оскорблен, хотя не было желания нанести оскорбление и за которое извинились.

Существительное *apology* может значить «нечто, что является малым извинением», и в таком случае словосочетание с оправданием *apology* показывает, в частности, малое извинение за провинность.

Таким образом, словосочетания с *apology* применяются только в пациенской функции в нефатическом смысле. Попытка употребить словосочетание с именем *apology* в виде фатического извинения в нефатических обстоятельствах порождает у носителей языка неодобрение.

Семантика глагольного сочетания *to be /feel sorry*

Словосочетание *to be /feel sorry* в БОСе объясняется как составная части словаря с совместным наименованием *sorry*, причем слово *sorry* используется как прилагательное, как существительное, а также формирует словосочетания вроде *sorry-hearted, sorry-looking* и др.

Как имя существительное слово *sorry* может показывать разочарование, грусть, раскаяние, то есть некоторые эмоциональные состояния человека в обстановке, где он ощущает себя неуютно - *pained at heart, distressed, sad, full of grief or sorrow*.

Используясь в разнообразных устройствах, *sorry* соединяется с предлогами *at, for* со смыслом «в результате» или «по причине», а также с предлогами *for, on behalf of* - «в интересах кого-либо», *in sympathy with* - «сочувствуя кому-либо». В этой устройстве *sorry* также используется для формулирования сострадания, не имеет связи к смыслам оправдания /помилования и для нас является неинтересным.

В придаточных дополнительных, внедряемых союзом *that*, неопределенной формой, слово *sorry* показывает угрызения совести, т.е. взгляд к оценке обстановки, к оценке человека со стороны его увлечений и поэтому является видом оправдания.

В соответствии с другим известным словарем - Collins Cobuild Essential English Dictionary - значение глагольного соединения *to be / feel sorry*, стоит между проступковым и фатическим смыслами, потому что человек мог непреднамеренно отрицательно повлиять на расположение духа окружающих. На это указывает и употребление слова *sorry* при определении глагола *apologize*, который обладает проступковым смыслом.

В иных эпизодах оборот раскаяния близко соединен с оборотом оправдания.

Таким образом, выражение *to be / feel sorry* отображает пациенский смысл и не может передавать агенский смысл, при этом пациенский смысл, обычно, является фатическим.

В Collins Cobuild Essential English Dictionary, так же как и в БОСе [The Oxford English Dictionary, 1961], свидетельствуется, что *to be / feel sorry* имеет семантику грусти, разочарования и прямо не соединено с оборотом оправдания. Как было сказано выше, смысл **sorry** «сокрушаться о чем-то или о ком-то» в ряде социализированных контекстов может представляться как обоснование оправдания, и часто при переводе употребляются оба смысла: оправдания и раскаяния.

В содержании нашей статьи рассматривались исключительно те обороты, в которых отражалось оправдание, а не просто раскаяние.

Приведем пример обычного раскаяния:

Hodson: A person giving the name of Haffigan has called twice today, sir.

Broadbent: Oh, I'm sorry. Why didn 't he wait? (JBOI, p. 68)

To be sorry в функции извинения:

Broadbent: By the way, you told me I couldn't have porridge for breakfast; but Mr. Doyle had some.

Hodson: Yes, sir. Very sorry, sir. They call it stir about, sir: that's how it was. They know no better.

Broadbent: All right: I'll have some tomorrow. (JBOI, p 106)

Извинение-сожаление:

"I'm sorry I was so silly, " she said.

"That's all right, " he replied. (HM, p. 174)

В предложении **"I'm sorry, I was so silly "** девушка, испытывая раскаяние, оправдывается, о чем свидетельствует ответная реплика **"That's all right"**, то есть оправдание принимается.

Исследование лексических определений глаголов и глагольных соединений со смыслом оправдания дает возможность утверждать, что они формируют довольно сложную семантико-синтаксическую систему, рамками которой являются агенность - пациенность, фатичность (этикетность) - нефатичность (проступковость).

Глагол *excuse*, как правило, применяется в пациенсной функции с превалирующим фатическим смыслом. Относительно нечасто он используется в агенсном виде, в большинстве случаев с модальными глаголами, и в таком случае он может выполнять нефатический смысл.

Глагол *forgive* применяется в агенсной и в пациенсной функциях. В обеих функциях он осуществляет, в основном, свой нефатический смысл, хотя отмечены эпизоды его применения в фатическом смысле.

Оборот *I beg your pardon*, как и глагол *pardon*, используется, обычно, в пациенсной деятельности, и в основном в фатическом смысле.

Глагол *apologize* употребляется, обычно, в агенсной функции и в нефатическом смысле. Глагольное словосочетание *to be/feel sorry*, в соответствии с данными известных словарей, употребляется в пациенсной функции и, обычно, в фатическом смысле.

Кроме перечисленных выше параметров, глаголы и глагольные соединения с семантикой оправдания характеризуются еще и спецификой контекстов разрешенного и частного деяния.

Список литературы:

1. Austin J.L. A Plea for Excuses // Urmson J.O. and Wamock G.L.: Philosophical Papers of J. L. Austin. - Oxford: Oxford U.P, 1961. - P. 123-148.
2. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Use. - Cambridge 3. Collins Cobuilt Essential English Dictionary. -Glasgow and London: W. Collins Sons and Co. Ltd., 1998.
3. The Oxford English Dictionary: In 12 v. - Oxford at the Clarendon Press, 1961.
4. Norrick, N.R, Expressive Illocutionary Acts // Jnl. of Pragmatics. - 1978. - P. 277-291.
5. ge: Cambridge Univ. Press, 1987. - 345 p.

КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКА

Плотников Тимофей Владимирович

*студент, Томский государственный педагогический университет
РФ, г. Томск*

THE CULTURAL ASPECT OF LANGUAGE

Timofei Plotnikov

*A bachelor's student of Tomsk State Pedagogical University
Russia, Tomsk*

Аннотация. Данная статья рассматривает культурный аспект в социолингвистике. Прежде всего, объясняется, что изучает социолингвистика как наука, а затем дается определение термину «культура». Также в статье затрагивается такой феномен, как «языковая картина мира», который является главным связующим звеном между культурой и социолингвистикой.

Abstract. This article deals with the cultural aspect of sociolinguistics. First of all, it is explained what sociolinguistics studies as a science and how it is interconnected with culture. Besides, the article touches upon such a phenomenon as the «natural language metaphysics», which is the main link between culture and sociolinguistics.

Ключевые слова: культурный феномен, социолингвистика, языковая картина мира.

Keywords: the phenomenon of culture, sociolinguistics, natural language metaphysics.

Прежде, чем рассматривать культурный аспект социолингвистики, необходимо обратиться к определению термина «социолингвистика».

В самом широком смысле социолингвистика – это научная дисциплина, изучающая проблемы, связанные с социальной природой языка, его общественными функциями, ролью, которую играет язык в жизни общества, механизмом воздействия социальных факторов на язык [6].

Развивается на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнологии, что в целом и объясняет, почему культура является неотъемлемой частью социолингвистики.

Теперь же обратимся к понятию «культура».

В самом широком смысле слова «культура» – «это разнообразный искусственный мир, который построил человек за время своего существования» [1].

Иными словами, культура – это все, что создано человечеством, а не природой.

Также существует концепт, разработанный Ф. Шеллингом, который определяет культуру как «вторую природу человека» – люди стали преобразовывать первозданную природу, приспособлявая ее к своим нуждам. В результате на Земле появилось нечто, подобное «второй природе», в которой, по верному замечанию Шеллинга, тоже действуют законы, только иначе, чем в «первой природе».

Охватывая общим взглядом все многообразие проявлений современного культурологического знания ученые так и не пришли к универсальному понятию культурного феномена.

Решению этой задачи препятствует сохраняющееся по сей день различие представлений о том, что такое культура.

Толковый словарь русского языка, например, фиксирует несколько его основных значений и несколько их оттенков [5]:

- совокупность достижений человеческого общества в производственной, общественной и духовной жизни;
- уровень достижений в определенную эпоху у какого-либо народа или класса общества; уровень, степень развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности;
- просвещенность, образованность, начитанность; наличие определенных навыков поведения в обществе; воспитанность; совокупность условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека.

Таким образом, смысл понятия «культура» может меняться в зависимости от того, кто его употребляет.

Также для представителей разного этноса понятие «культуры» будет неоднородное.

В исследованиях, исследующих лингвокультурные закономерности представителей определенной языковой общности, было выведено такое понятие как «языковая картина мира» – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности.

Иными словами, находясь в рамках определенной культуры, индивид воспринимает и перенимает явления данной культуры: обычаи, традиции, образ жизни, но, в первую очередь, язык, который используется в конкретном обществе [7].

Процесс познания внешнего мира осуществляется через язык; индивид живет и развивается в течение своей жизни в рамках постоянного взаимодействия на языке общества в котором он вырос, следовательно, он перенимает языковую картину мира этого языкового сообщества. Таким образом, мировоззрение индивида конкретного общества – результат влияния языка и культуры, в которой находится индивид.

Очевидно, что мировоззрение индивидов воспитываемых в неоднородных культурах (разных странах) будет отличаться, поэтому утверждение, что в мире существует столько же культур, сколько и наций, является обоснованным [2].

Мировоззрение людей из разных культур отличается в силу специфических особенностей культур, являющихся уникальными.

В культуре каждого народа существует базовая система предсознательных смыслов и социальных стереотипов.

Иными словами, в процессе познания внешнего мира и постоянного взаимодействия говорящие неосознанно опираются на разные языковые картины мира.

Культурный аспект в социолингвистике, безусловно, сложен и многоаспектен, потому что язык не существует вне культуры как «социально-унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [3, с. 192].

Если мы рассматриваем структуру языка, овладение им, его функционирование, то социокультурный слой или компонент культуры оказывается частью или фоном его реального бытия [4, с. 18].

Языковым компонентом культуры является не просто культурная информация, сообщаемая языком, но и его способность формировать этнос: хранить и передавать традиции, определять социальную принадлежность и т.д.

Список литературы:

1. Адо П. Что такое античная философия? – М., 1999. – 320 с.
2. Лапина Т.С. Философия культуры: вариант понимания. Монография. – М., 2003. – 658 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. – М.: МГУ, 2004.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993.
5. Гегель Г. Философия истории / Г. В. Ф. Гегель. Феноменология духа. Философия истории. – М. : ЭКСМО, 2007. – С. 773.
6. Зелинский Ф. Ф. История античной культуры. – СПб. : Марс, 1995. – С. 203.
7. Дамаскин И. Философские главы // Человек. – Т. 1. – М. : Политиздат, 1991. – С. 149.

ОСНОВНЫЕ ОТЛИЧИЯ МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ МЕЖДУ CAN, COULD И TO BE ABLE TO В АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

Ханова Селби Чарыевна

*Студент, Карачаево-Черкесский государственный университет
имени У.Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Лепшокова Светлана Мурзакуловна

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева,
РФ, г. Карачаевск*

Аннотация. В статье рассматриваются основные отличия между распространённых модальных глаголов can, could и be able to в обоих языках, а также используются для выражения действия со многими ситуациями в будущем или настоящем времени.

Ключевые слова: определения; модальные глаголы; английский язык и туркменский язык; теоретические проблемы перевода модальных глаголов; употребления в языках; структура; общение; перевод; система языка; слово-понятие; выражение.

Модальные глаголы в обоих языках основным немного познокомимся самыми основными. Их можно употреблять перед основными глаголами и приносят целую радуку разных оттенков значений к смысловым глаголам это самое полезное среди всех глаголов в языке, надо уметь им пользоваться.

Модальные глаголы от греческого «modalis»- это группа глаголов, которые обозначают способность человека в жизни, должность и возможность. В английском языке, а также в туркменском существуют модальные глаголы которые обозначают «уметь и способность». На самом деле, они также могут выражать свои чувства, потребности, просьбу физическую состоянию, эмоцию, возможности и навыков.

Обычно, модальные глаголы отличаются от других глаголов, поскольку они обозначают общее значение в языке. В английском и туркменском языках в разговорной речи не употребляя их практически невозможно.

Отличие между ними это мы когда говорим о состоянии или действии происходят либо в настоящем или в будущем. Они употребляются в единственном и множественном числе. В вопросительном предложении порядок слов отличается, а когда мы хотим что-то спросить поставим их на самом начале. А в отрицательной форме добавляется к ним *not*. С помощью их мы можем делать речь более идеальной и яркой, а также расширять знания.

Несмотря на это, в обоих языках являются категорические проблемы при переводе на другой язык. По крайней мере, они всегда привлекают к себе чрезвычайное внимание в науке, книге и журнале. Их можно встретить в диалоге, тексте, фильме, мультфильме, а также с помощью модальных глаголов писателям легко можно описывать героя, его способностей и помогает преодолевать жизненные трудности.

В туркменском языке больше всего употребляются модальные глаголы, поскольку они делают речь более эмоционально, ярко, вежливой и грубой. У некоторых модальных глаголов нет форма *to* (infinitive) и будущего и прошедшего времени.

В туркменском языке модальные глаголы отличаются друг от друга. Они являются одной из важнейших и нужнейших функций туркменского языка по своему значению и написанию. У некоторых модальных глаголов есть одинаковые значения в обоих языках.

Когда новость, история или рассказ ложный или неправдивой то, тогда мы употребляем “может быть” в отрицательной форме. Почти все модальные глаголы не используются в прошедшем или в будущем времени. Когда мы удивляемся или недоверчивый, то тогда используем для выражения «не может быть, невероятно, неужели». Рассмотрим все значения правильного употребления модальных глаголов, которые часто встречающихся в языке:

В современном английском языке мы используем чаще всего *can* в отрицательной форме «not» переводится «не умею, нельзя». В вопросительном предложении мы употребляем *Can, could* на первом месте, также они могут выражать более эмоционально или вежливой форме. В таких ситуациях мы скажем что-то возможно или разрешено делать, или кто-то может что-то сделать.

Модальный глагол *can* (kæn) (пр. вр *could* kud) является наиболее распространенным среди остальных модальных глаголов. *Can* когда мы можем физически делать что-то в настоящем (I can drive that car. -Я могу водить эту машину). Необходимо отметить, что он чаще всего характеризуется в разговоре для обращения близких родственников.

Ш. Балли предполагал, что *Can* употребляется чаще всего с простыми глаголами, которые выражают эмоцию и чувства человека, к сожалению без модальных глаголов, так как, мы не можем высказать. [2, с. 97].

Could используется когда мы хотим ласка просить что-то (*Could you get me a cup of tea?*— смогли ли вы дать мне чашку чая?). Мы также используем *could* для действия которые не являются не реалистичными.

А также *could* употребляется, чтобы обсуждать о возможных действий, не уверенность, конкретной ситуации или для общих способностей в прошедшем или в будущем, особенно в предположениях. В ниже приведем несколько примеров:

I could sing the song at the age of seven- Men baş ýaşymdakam aýdym aýdyp bilerdim. We could invite our friends to dinner- Biz öz dostlarymyzy agşamky nahara çagyryp bilerdik. This news could be true, but he does not think it is- Bu täzelik dogry bolup bilerdi, emma ol beýle pikir etmedi.

Рассказывается о прошлом, что способность к песне могло бы произойти, но не случилось. В таком случаи в этом ситуации не используется модальный глагол *can*. В туркменском языке переводится как «*bolup bilerdi, bolup biljekdi*».

Be able to используется когда хотим говорить о своих будущих быть в состоянии что-то делать. *Edip bilerin, edip bilerdim, edip bilmäne mümkinçiligim*

bolardy (I will be able to drive this car- я смогу водить эту машину, men bu maşyny sürüp bilerin), Ol gyz bu düzmäni kitapsyz terjime edmäni başardy, Ol oglan bul işi meniň kömegim bilen ähli zady başardy, Sen bir ýyl iňlis dilini öwreneniňden soň terjime edip okamagy başardyň.

Он при переводе на туркменский язык заменяет свой общий стиль языка. В обоих языках модальные глаголы стоят на высоком уровне в литературном и разговорном речи. При использовании модальных глаголов есть собственный правил в языке.

При употреблении модальных глаголов от третьего лица ед.ч не имеет окончание «s». Говорящий используя модальных глаголов может делать свою речь более ярким, вежливым и живым. В английском языке модальные глаголы could, can, able to обозначают to express ability, possibility, polite request permission, past ability, suggestion и future possibility.

Модальные глаголы в принципе основном отличаются от других глаголов. В принципе сказать, что всего они две, первое из них это после большинство модальных глаголов, то есть глагол после них идет без частицей «to». Men iňlis dilinde gürleşip bilýärim, Sen häzirjek boldygyn.

Во вторых для того, чтобы делать вопрос или отрицания нам обычно не нужно глаголы do или did. Sen bu ýerde maşynyňy goýup bilmersiň/Men bu ýerde galyp bilerinmi ýa-da gideýinmi?.

В туркменском языке также имеют значения mümkinçiligi, başarnyklylygy, bir hereketiň bolup bilmegi, öten zamanda bolyp bilerdi diýen asly manysy hem-de geljekgi zamanda bolup biler diýen manysyny düşündirip geçirilýär. В туркменском языке используя модальные глаголы в предложениях мы сообщаем о личностном характере человека, то есть то какие действия умеет делать тот человек.

Когда мы говорим о модальностей на туркменский язык, используя модальных глаголов то предложение более менее меняется и описывается способность человека «ol oglan gitara çalmagy başarýar». Относительно

модальные глаголы изменяются по временам, действия, которая происходит или происходил в прошедшем или в будущем.

Can and could express possibility they are subject-oriented verbs can be used both creatively and in some descriptively. Could also act as a form of the past, but can sometimes be used in sentences referring to events which are expected to happen or occur either in the present or in the future. [1, с. 222].

1. This story could be true, but she does not think it is.

2. She could stay here all day, but unfortunately she has to go.

3. That was nice of him, but I could not have come anyway. I was away last week. [3, с. 26].

Мы также используем could для ситуации или события происходит возможно сейчас или в будущем. Они похожи Можно привести примеры: Ol baş yaşynda pianinada saz çalyр bilerdi, emma ol pianinany оynamagy taşlady. Ol gyz derýada, okeanda, basseykada suwa düşmäni başaryar.

Список литературы:

1. A New University English Grammar: Textbook for university students in English/ A.W. Zelenshikov, E.C. Petrova. – Moscow.: Publishing platform “The academy”, 2003. - 640 p.
2. Балли Ш. Язык и жизнь. Пер. с фр. Изд.2, 2009. - 269 с.
3. English Grammar in Use: Cambridge University Press. – Italy.: Publishing platform 4th edition, 2012. - 380 p.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ

*Электронный сборник статей по материалам XXIX студенческой
международной научно-практической конференции*

№ 6 (29)
Июнь 2020 г.

В авторской редакции

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: humanities@nauchforum.ru

16+

