

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет им.
Г.И.Носова

СТУДЕНТ И НАУКА (ГУМАНИТАРНЫЙ ЦИКЛ) - 2021

Утверждено Редакционно-издательским советом университета в качестве
научного издания

Магнитогорск 2021

ББК Ч48
УДК 378.184
С88

Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2021: материалы международной студенческой научно-практической конференции: [Электронный ресурс]: научное издание / гл. ред. Надежда Николаевна Макарова; отв. ред. Маргарита Сергеевна Закамалдина; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова». – Электронный текст. дан. (8,21 Мб). - Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2021. –1 электрон. Опт. диск (CD-R). – Систем. требования: IBM PC, любой, более 1 GHz; 512 Мб RAM; 10 Мб HDD; MSWindowsXPи выше; AdobeReader 8.0 и выше ;CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

Научное редактирование: Н. Н. Макарова
Техническое редактирование: Н. Н. Макарова

Данное научное издание включает материалы сообщений студентов, магистрантов и аспирантов по итогам международной студенческой научно-практической конференции «Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2021», состоявшейся в г. Магнитогорске в период с 16 по 19 марта 2021 г. в ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И.Носова». Сборник включает научные работы в области педагогики, истории, филологии, языкознания, литературоведения, социологии и социальной работы, психологии, лингвистики и др. Издание предназначено для студентов, магистрантов и аспирантов, интересующихся проблемами гуманитарных наук.

УДК 378.184

© Авторы публикаций, 2021
© Редакционная коллегия
© ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И.Носова», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ _____	25
<i>Е.С. Абдуллина</i>	
<i>ИДЕОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИГИЛ</i> _____	25
<i>И. А. Гутник</i>	
<i>ПОНЯТИЕ ДИАСПОРА. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ОТНОШЕНИЙ АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЫ И РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ В КОНЦЕ XX–НАЧАЛЕ XXI ВЕКА</i> _____	29
<i>М. С. Закамалдина</i>	
<i>ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИЙ КУРС США В ОТНОШЕНИИ АФГАНИСТАНА В ПЕРИОД 2001-2016 ГГ.: ЭВОЛЮЦИЯ СТРАТЕГИИ</i> _____	34
<i>А. С. Затковская</i>	
<i>РОЛЬ РЕЖИМА МИКЛОША ХОРТИ В ХОЛОКОСТЕ НА ТЕРРИТОРИИ ВЕНГРИИ</i> _____	41
<i>А.Е. Кириллов</i>	
<i>РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ И РАСШИРЕНИЕ НАТО НА ВОСТОК В 1990-2000-Е ГГ.</i> _____	47
<i>А. В. Котик</i>	
<i>ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ СТРАТЕГИЙ ВЫЖИВАНИЯ УЗНИКОВ НАЦИСТСКОГО КОНЦЛАГЕРЯ РАВЕНСБРЮК (ПО ВОСПОМИНАНИЯМ ВЫЖИВШИХ УЗНИКОВ)</i> _____	52
<i>Т. С. Лушина</i>	
<i>ТРАГЕДИЯ ХОЛОКОСТА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПОЛЬШИ</i> _____	61
<i>Д.В. Малухин</i>	
<i>ОТНОШЕНИЕ К ТРАГЕДИИ ХОЛОКОСТА ИРАНСКОГО РУКОВОДСТА И ОБЩЕСТВА ВО ВРЕМЯ ПРЕЗИДЕНСТВА МАХМУДА АХМАДИНЕЖАДА (2005-2013)</i> _____	65
<i>Е.В. Мосенцова</i>	
<i>СТАНОВЛЕНИЕ НАТО И ЕВРОПЕЙСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ</i> _____	71
<i>Д.В. Поленов</i>	
<i>ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ ХОЛОКОСТ В РОМАНЕ ДЖОНА БОЙНА «МАЛЬЧИК В ПОЛОСАТОЙ ПИЖАМЕ» И В ОДНОИМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ</i> _____	75
<i>А.А. Тоцев</i>	
<i>ПРИЧИНЫ СОЗДАНИЯ ФРАНКО - РУССКОГО СОЮЗА В КОНЦЕ XIX ВЕКА</i> _____	82
<i>А.Е. Трофимов</i>	
<i>ИЗМЕНЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА САЛАДИНА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ИСТОЧНИКАХ XII-XIII ВВ.</i> _____	89

<i>И.А. Шумеляк</i>	
<i>ПРЕДПОСЫЛКИ КРИЗИСА В СОЮЗНОЙ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ЮГОСЛАВИЯ</i>	94
<i>А.Ф. Янжигитова</i>	
<i>ЭТНОГЕНЕЗ БАШКИРСКОГО НАРОДА. ТЕОРИИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ БАШКИР</i>	99
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ	103
<i>Е.В. Аркаев</i>	
<i>УРОВЕНЬ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ И ТРАВМАТИЗМА В 1941-1942 ГГ. НА КИРОВСКОМ ЗАВОДЕ ГОРОДА ЧЕЛЯБИНСКА</i>	103
<i>К.О. Варварич</i>	
<i>ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В АРКТИКЕ В 2000-2007 ГГ.</i>	124
<i>Д. А. Ведерников</i>	
<i>РЕФОРМЫ П.А. СТОЛЫПИНА И ИХ МЕСТО В ИСТОРИИ РОССИИ XX ВЕКА</i>	129
<i>К.Е. Воробьева</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБЩЕСТВ В МАГНИТОГОРСКЕ</i>	137
<i>Е.В. Гловацкая</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ МЕМУАРОВ А. Г. ШЛЯПНИКОВА КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА</i>	151
<i>Д. Е. Денисова</i>	
<i>«УЗБЕКСКОЕ ДЕЛО» И ОЖИВЛЕНИЕ СЕПАРАТИСТСКИХ НАСТРОЕНИЙ В СОВЕТСКОЙ СРЕДНЕЙ АЗИИ</i>	158
<i>Е.Л. Кожухова</i>	
<i>К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОМ ПИТАНИИ В ГОРОДЕ МАГНИТОГОРСКЕ (1958 – 1964 гг.)</i>	163
<i>Ю.Н. Кожушко</i>	
<i>ГОРОДСКОЙ ПАССАЖИРСКИЙ ЭЛЕКТРОТРАНСПОРТ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ</i>	167
<i>Е.А. Конева</i>	
<i>МАХНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ</i>	172
<i>Н.Ю. Майстренко</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД «ПЕРЕСТРОЙКИ»</i>	177
<i>В.И. Макаркин</i>	

<i>РОЛЬ ТРУДА В ЖИЗНИ МОЛОДЁЖИ В ПЕРИОД «УСКОРЕНИЯ» В ОТРАЖЕНИИ ЖУРНАЛА «ОГОНЁК»</i>	182
<i>В. Е. Макашева</i>	
<i>ТЕРМИН «ЛИХИЕ ДЕВЯНОСТЫЕ» В РОССИЙСКОМ ДИСКУРСЕ 2000-Х ГОДОВ</i>	189
<i>А. Е. Макридина</i>	
<i>ПРЕСТУПНОСТЬ В МАГНИТОГОРСКЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД</i>	197
<i>М.В. Мельникова</i>	
<i>УЧАСТИЕ ПРЕДПРИЯТИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ- «ПРОКАТМОНТАЖ» В СТРОИТЕЛЬСТВЕ КОСМОДРОМА БАЙКОНУР</i>	211
<i>Ю. С. Панфилова</i>	
<i>ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К УЧАСТИЮ В РЕШЕНИИ НАРОДНОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЗАДАЧ СТРАНЫ В ПЕРИОД «ЗАСТОЯ»</i>	217
<i>Д.А. Протасов</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ</i>	226
<i>А.А. Рукавишников</i>	
<i>НАЛОГООБЛОЖЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ И ПРЕДПРИЯТИЙ СССР ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ</i>	231
<i>В.Р. Саитгалина</i>	
<i>АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ РОССИИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «РУССКОЕ СЛОВО» ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ</i>	237
<i>Я. М. Федякина</i>	
<i>ЖИЛИЩНАЯ РЕФОРМА Н. С. ХРУЩЕВА ПО МАТЕРИАЛАМ ЖУРНАЛА «КРОКОДИЛ»</i>	242
<i>К.В. Шигида</i>	
<i>ХАРЬКОВСКИЙ ПРОЦЕСС 1943 ГОДА В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННОКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОВЕТСКОЙ ПЕРИОДИКИ)</i>	247
<i>В.В. Шуйская</i>	
<i>СИСТЕМА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ГОРОДА МАГНИТОГОРСКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.)</i>	253
<i>Е. В. Шулаева</i>	
<i>АДАПТАЦИЯ БЫВШИХ УЗНИКОВ КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ СССР В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ</i>	260
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	266

<i>В.М. Аитова, Г.П.Балапанова</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	266
<i>Е.А. Александрова, Е.А.Кораблева</i>	
<i>ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГАРАНТИЙ В РФ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</i>	272
<i>Н.В. Андреева</i>	
<i>МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ</i>	277
<i>Е.Е. Бабкина</i>	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ</i>	283
<i>Ю.А. Баранова</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА С ПРИМЕНЕНИЕМ АНИМАЛОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</i>	290
<i>В.Д. Барбина</i>	
<i>НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</i>	295
<i>В.Д. Барбина</i>	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАС</i>	302
<i>А.А. Батракова</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЛЮДЯХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	308
<i>К.Н. Белова</i>	
<i>РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ</i>	314
<i>Е.С. Бидянова, А.А. Герасимова</i>	
<i>ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОКРУЖАЮЩИХ К ДЕТЯМ С ОВЗ</i>	320
<i>А.О. Благодатнова</i>	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	326
<i>О.А. Болдарева</i>	

<i>К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ</i>	332
<i>С.С. Бровина</i>	
<i>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – РЕГРЕСС ИЛИ ШАГ ВПЕРЕД?</i>	339
<i>Д.А. Бурдова</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	344
<i>Д.А. Выборнова</i>	
<i>АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</i>	350
<i>Д.А. Выборнова</i>	
<i>ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕСТВО</i>	356
<i>Н.М. Григорьева</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	362
<i>Д.А. Гусева, М.А. Никифорова</i>	
<i>ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ</i>	368
<i>В.В. Елистратова</i>	
<i>ТЕХНИЧЕСКАЯ ИГРУШКА В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКА</i>	373
<i>Ю.В. Карлова</i>	
<i>ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LEGO КОНСТРУИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	380
<i>Л.А. Королева</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	388
<i>О.В. Корякина</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ</i>	395
<i>О.С. Львова</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ</i>	401
<i>Л.Ф. Магдиева</i>	
<i>МНЕМОТЕХНИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗПР</i>	405

<i>А.Е. Мальцева</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	410
<i>К.А. Мельникова, Н.А. Грищенко</i>	
<i>ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ</i>	417
<i>Е.С. Мельникова</i>	
<i>ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	422
<i>А.И. Михно, И.И. Давыдова</i>	
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ</i>	429
<i>Ю.Ж. Мухамедьянова</i>	
<i>ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К «ДЕТЯМ ДОЖДЯ»</i>	435
<i>Н.Ю. Наставшева</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР</i>	439
<i>В.Е. Петрова</i>	
<i>ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ АВА ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</i>	445
<i>А.Ю. Пигачева</i>	
<i>РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ</i>	449
<i>С.А. Повайба, Д.В. Тупикина</i>	
<i>ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО</i>	453
<i>С.А. Повайба</i>	
<i>МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРОЙ МОЛОДОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО</i>	461
<i>А.А. Пушкарева</i>	
<i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАС</i>	467
<i>А.А. Пушкарева</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ</i>	473
<i>К.И. Сайкина</i>	

<i>ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ _____</i>	480
<i>А.Р. Сафаргалина, Д.Д. Чеснокова</i>	
<i>ИНТЕРАКТИВНАЯ ПАПКА ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ _____</i>	488
<i>Т.В. Сеницына</i>	
<i>МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ _____</i>	494
<i>Т.В. Сеницына</i>	
<i>МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА _____</i>	498
<i>Т.В. Сеницына</i>	
<i>ВОЙТА-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНЫХ ПАРАЛИЧАХ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА _____</i>	504
<i>И.О. Скворцова</i>	
<i>ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ _</i>	508
<i>А.А. Софронова</i>	
<i>ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ЖИВОПИСЬЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА _____</i>	516
<i>М.С. Сухих</i>	
<i>ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ДЦП ____</i>	522
<i>К.И. Тимофеева</i>	
<i>МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ _____</i>	528
<i>М.А. Титова</i>	
<i>АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИТНЕС–АЭРОБИКЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ _____</i>	534
<i>А.А. Трезуб</i>	
<i>ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА _____</i>	540
<i>А.А. Трезуб</i>	
<i>СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА _____</i>	545
<i>Е.К. Ткаченко</i>	

<i>ЛИТЕРАТУРА YOUNG ADULT</i>	573
<i>А.Д. Третьякова</i>	
<i>МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	554
<i>А.Д. Третьякова</i>	
<i>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИКИ</i>	560
<i>Д.В. Тупикина</i>	
<i>ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА ДОО</i>	566
<i>В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПОРТРЕТЕ</i>	566
<i>Д.А. Тылле</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	572
<i>А.С. Хайдрахманова</i>	
<i>РОЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ И ЭТИЧЕСКИХ НОРМ ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	577
<i>А.А. Цыганкова</i>	
<i>СОВРЕМЕННАЯ ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ЛЭПБУК» КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ</i>	581
<i>М.В. Шахова</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	586
<i>Е.А. Шунина</i>	
<i>РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕАССН</i>	591
<i>В.А. Юдаева</i>	
<i>ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</i>	598
<i>Н.С. Юровских</i>	
<i>АКТУАЛЬНОСТЬ И ПОЗИТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ</i>	604
<i>Н.С. Юровских</i>	
<i>ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	611

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

616

А.А. Аблицова

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ _____ **616**

В.Н. Алексеенко

*ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В КИНОТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
КИНОФИЛЬМА ТЕРМИНАТОР 2: СУДНЫЙ ДЕНЬ)* _____ **620**

А.А. Арефьева

*ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕФЛЕКСИВНЫХ ЗАДАНИЙ НА
СТАРШЕМ ЭТАПЕ* _____ **626**

Х. М. Асадова

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ _____ **632**

А.И. Асташенко

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ
_____ **637**

В.Н. Боева

*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ* _____ **644**

В.В. Борисова

*ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА
СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ* _____ **649**

А.В. Василюк

*ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА
ПРОФИЛЬНОМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ* _____ **654**

А. В. Габитова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВОЗВРАТНЫМ ГЛАГОЛАМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ **658**

Е.В. Галеева

*РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ* _____ **663**

Н.Г. Гасанова

*ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО
ЯЗЫКА В ШКОЛЕ* _____ **671**

О. А. Гончаревская

<i>ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" И "ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" НА БАЗОВОМ УРОВНЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</i>	676
<i>Е.К. Гордеева</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА</i>	681
<i>В.А. Горшанникова</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ</i>	686
<i>А.Г. Гошкодер</i>	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i>	691
<i>М.С. Гузялов</i>	
<i>ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	699
<i>Е.И. Ивашина</i>	
<i>ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ СТИМУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i>	705
<i>Г.Е. Иванова</i>	
<i>НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	712
<i>О.С. Исмагилова</i>	
<i>УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	719
<i>В.М. Кабакова</i>	
<i>RUSSIAN LABOR MARKET: THE IMPACT OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY ON EMPLOYEES' SALARY LEVEL</i>	726
<i>Т.Л. Казарян</i>	
<i>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ</i>	731
<i>Н.А. Корнев</i>	
<i>ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ (НА ПРИМЕРЕ МОУ СОШ № 33 Г.МАГНИТОГОРСКА)</i>	736
<i>Г.С. Кумарова</i>	

<i>ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНАЯ ИДЕЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА</i>	744
<i>Е.В. Лисицкая</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	751
<i>А.С. Лиштван</i>	
<i>ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ</i>	756
<i>Д.А. Лонкин</i>	
<i>ВИДЫ, ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ АРТИКЛЯ В ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ И ПОИСК АНАЛОГОВ АРТИКЛЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ</i>	762
<i>А.И. Лунцова</i>	
<i>К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	767
<i>А.Е. Миронова</i>	
<i>МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	772
<i>М.Ш.Мухаметдинова</i>	
<i>ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО – ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА – (CLIL) В ОБУЧЕНИИ ИЯ В РФ.</i>	779
<i>Д.А. Мухина</i>	
<i>ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</i>	786
<i>К.М. Назарова</i>	
<i>РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ И САМОМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР</i>	793
<i>К.А.Омеленчук</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА</i>	798
<i>А.А.Осипова</i>	
<i>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	803
<i>Д. Е. Перкина</i>	
<i>СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕОМАТЕРИАЛА</i>	810
<i>А.В. Перчаткина</i>	

<i>РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ</i> _____	816
<i>М.Т. Псянчина</i>	
<i>СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В РОМАНЕ</i> <i>С. ЧБОСКИ «ХОРОШО БЫТЬ ТИХОНЕЙ»</i> _____	822
<i>А.А. Рева</i>	
<i>ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ</i> <i>РОБОТОТЕХНИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i> _____	829
<i>Г.В. Сергеев</i>	
<i>ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</i> _____	835
<i>Н.А. Складорова</i>	
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ</i> <i>КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ</i> _____	843
<i>В.О. Смирнова</i> _____	
<i>ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ</i> <i>АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</i> _____	850
<i>В.С. Соколова</i>	
<i>ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА PR-ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ИЗОБРЕТЕНИЙ И ИХ</i> <i>ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ</i> _____	856
<i>М.С. Ткач</i>	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ CALL НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</i> _____	864
<i>М.С. Труфанова</i>	
<i>ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ</i> <i>СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА</i> _____	870
<i>В.А. Харлаева</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО</i> <i>ЯЗЫКА</i>	
<i>Л.Р. Сынбулатова</i>	
<i>ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ</i> <i>ШКОЛЕ</i> _____	883
<i>А.А. Умывакина</i>	
<i>О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИДИОСТИЛЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ</i> _____	891
<i>И.Р. Хабиров</i>	
<i>ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ</i> <i>ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ</i> _____	898
<i>Г.Р. Хафизова</i>	

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА АХАВА В РОМАНЕ Г. МЕЛВИЛЛА «МОБИ ДИК» _____	943
<i>К. С. Хайрутдинова</i>	
«BEWEGTE SCHULE» («ШКОЛА В ДВИЖЕНИИ») КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА _____	909
<i>А.И. Черняховская</i>	
ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ _____	916
<i>Д.И. Чурилова</i>	
ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ _____	921
<i>А. А. Шабашова</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ НОРМ _____	927
РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ _____	927
<i>А. А. Шавакулева</i>	
МЕСТО ПРОБЛЕМНО ПОИСКОВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ _____	934
<i>К.Я. Шепеленко</i>	
ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ _____	941
СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС _____	946
<i>Д. В. Шорохов</i>	
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ CLIL-ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ _____	951
<i>А.С. Юшкина</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ _____	958
<i>А.Ф. Ямалетдинова</i>	
ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ _____	964
<i>А.В. Заруцкая</i>	
ОСОБЕННОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА СЕРИАЛА «ХОД КОРОЛЕВЫ») _____	970
<i>Н.А. Шавкунов</i>	
АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХ УРАЛИЗМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОВ П.П. БАЖОВА) _____	976

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____ 983**

Г.Р. Алчинова

*СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БЕЗДОМНЫХ: ОБОБЩЕНИЕ РОССИЙСКОГО ОПЫТА,
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ _____ 983*

Н. Л. Большакова

*ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОСТАВИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ
РОДИТЕЛЕЙ _____ 989*

А.С. Давлетшина _____ 998

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ _____ 998
*ПО ПОСТИНТЕРНАТНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ _____ 998*

Е.В. Кечина

*ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНОЙ
СФЕРЫ: ЗНАЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СТРУКТУРА _____ 1006*

Ю.И. Левандовская

*РАСКРЫТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В МАГНИТОГОРСКОМ КВАНТОРИУМЕ НА
ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИАКВАНТУМА _____ 1012*

В.С. Никитина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА _____ 1018

К.Е. Нестерова

*АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ
ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ _____ 1022*

О.И. Познякова

*СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ МНОГОДЕТНОЙ
СЕМЬИ _____ 1027*

А.Б. Сайдильдинова

*СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ,
ПОСЕЩАЮЩИХ ОТДЕЛЕНИЕ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ _____ 1033*

Н.А. Стройкина

*РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖЕНЩИН,
РАБОТАЮЩИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ _____ 1038*

Н.А. Стройкина

ТРЕНИНГИ КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖЕНЩИН, РАБОТАЮЩИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ _____	1045
А.А. Шумакова	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ВЕДУЩИХ МИРОВЫХ СТРАН В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНВАЛИДОВ _____	1051
Г.Х. Цыгалов	
ТРУДНОСТИ СЕМЬИ НА ЭТАПАХ ДО И ПОСЛЕ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЮ __	1056
Э.А. Хуснулина	
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ SOFT SKILLS В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ _____	1061
ФИЛОЛОГИЯ _____	1066
Е.Р. Базарова _____	
ДЖАЗОВЫЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В РОМАНЕ ДЖЕКА КЕРУАКА «В ДОРОГЕ» _____	1066
В. А. Безбородова	
СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕМЕЦКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЯЗЫКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ _____	1074
С.А. Бутаков	
В ПОИСКАХ СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОГО НАЧАЛА: РАССКАЗ Г.Ф. ЛАВКРАФТА «ЦВЕТ ИЗ ИНЫХ МИРОВ» И ЕГО ЭКРАННАЯ АДАПТАЦИЯ Р. СТЭНЛИ _____	1079
А.О. Весельева	
ВЗГЛЯД НА РОССИЙСКУЮ ИМПЕРИЮ В РОМАНЕ ЛИ БАРДУГО «ТЕНЬ И КОСТЬ»	1087
В.Е. Гаврилина	
МОТИВ УСТАЛОСТИ ОТ ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ГРИГОРИЯ ЛЕПСА _____	1093
В. А. Гмызин	
ИДЕЯ СТРОИТЕЛЬСТВА «ПОДЗЕМКИ» - ГОРОДА БУДУЩЕГО (А. КУРЧАТКИН «ЗАПИСКИ ЭКСТРЕМИСТА») _____	1099
О. Г. Гофштейн	
ОБРАЗ ПОЭТА В ЛИРИКЕ В. К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА _____	1107
Давлатова А.С.	
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕМЫ СТРАНСТВИЙ В ЛИРИКЕ НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА _____	1113
Д.В. Дарвина	

<i>СИМВОЛИКА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»</i>	1119
<hr/>	
<i>А.А.Дудник</i>	
<i>ФУНКЦИИ «НАУЧНОЙ ДЕТАЛИ» В РОМАНЕ ЭНДИ УИРА «МАРСИАНИН»</i>	1178
<hr/>	
<i>М.С. Жавнерович</i>	
<i>ВОПРОС О «РЕКЛАМНОМ СЧАСТЬЕ» В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «GENERATION “П”»</i>	1135
<hr/>	
<i>Е.В. Калимуллина</i>	
<i>ФОЛЬКЛОРНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РУССКОЙ ПРОЗЕ XXI ВЕКА</i>	1142
<hr/>	
<i>М.Г. Кашиба</i>	
<i>СПЕЦИФИКА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ</i>	1148
<hr/>	
<i>А.А. Кондратьева</i>	
<i>ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ</i>	1152
<hr/>	
<i>Д.З. Каримова</i>	
<i>ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ А.А. АХМАТОВОЙ</i>	1156
<hr/>	
<i>У.Е. Коробейникова</i>	
<i>ЗАСТОЛЬНЫЕ ПЕСНИ ВАГАНТОВ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АНТИЧНОЙ ПОЭЗИИ</i>	1162
<hr/>	
<i>М. К. Костенков</i>	
<i>ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ «451 ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ» Р. БРЭДБЕРИ</i>	1169
<hr/>	
<i>А.П. Костромина</i>	
<i>СКАЗОЧНАЯ СЮЖЕТНАЯ СИСТЕМА В АНИМЕ «УНЕСЕННЫЕ ПРИЗРАКАМИ» Х. МИЯДЗАКИ (ПО В.Я. ПРОППУ)</i>	1175
<hr/>	
<i>Д. А. Литвинович</i>	
<i>ЛЮБОВЬ КАК ФЕНОМЕН В ЦИКЛЕ «ВСЁ НАЧИНАЕТСЯ С ЛЮБВИ» Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: МОТИВНЫЙ И МЕТАТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ</i>	1182
<hr/>	
<i>А.А. Логинова</i>	
<i>МАНГА МАСАСИ КИСИМОТО «НАРУТО»: СЁНЭН ИЛИ СЭЙНЭН</i>	1188
<hr/>	
<i>М.В. Лучкина</i>	
<i>ЛИТЕРАТУРНАЯ БАЛЛАДА И РОК-БАЛЛАДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ</i>	1192
<hr/>	
<i>К.М. Мусаямо</i>	
<i>ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ЦИКЛЕ «СТИХОВ О ПРЕКРАСНОЙ ДАМЕ» А. БЛОКА</i>	1196
<hr/>	
<i>А.-Н. Назирова</i>	

ОТРАЖЕНИЕ МОТИВА ГРУСТИ В ЛИРИКЕ И. АННЕНСКОГО _____	1200
<i>Г.О. Паремузян</i>	
ИГРОВОЙ ЭЛЕМЕНТ В РОМАНЕ У. ЭКО «ИМЯ РОЗЫ» _____	1206
<i>К.В. Попова</i>	
ВЗГЛЯД НА РОМАН Д. СЕТТЕРФИЛД «ТРИНАДЦАТАЯ СКАЗКА» СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ _____	1212
<i>С.А. Предеина</i>	
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР СТИХОТВОРЕНИЯ Б. ПАСТЕРНАКА «РОЖЕСТВЕНСКАЯ ЗВЕЗДА» _____	1218
<i>А.Н. Скалаух</i>	
КОНЦЕПЦИЯ ГУМАНИЗМА А. ШВЕЙЦЕРА «БЛАГОГОВЕНИЕ ПЕРЕД ЖИЗНЬЮ»: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ _____	1226
<i>Р.Т. Скворцова</i>	
ВИДЕОПОЭЗИЯ КАК АКТ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ЗРИТЕЛЕМ И АВТОРОМ ____	1233
<i>Т. И. Фарукишин</i>	
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА РАБОТ «ШКОЛА РОМАНИСТА WATIM: ИЮНЬ» _____	1241
<i>Т.И. Фахрисламов</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ _____	1248
<i>В.О. Федотов</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ УТОПИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСАНДРА ГРИНА _____	1256
<i>К.А. Хабиров</i>	
ОПЫТ ВИЗУАЛЬНОГО ПРОЧТЕНИЯ СВЕРХПОВЕСТИ ВЕЛИМИРА ХЛЕБНИКОВА «ЗАНГЕЗИ» _____	1262
<i>П.Е. Чебешева</i>	
А. БЛОК И В. СОЛОВЬЕВ (К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ «РЫЦАРСКОГО СЮЖЕТА» А. БЛОКА) _____	1267
<i>А.К. Шапарева</i>	
ФЕНОМЕН МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ _____	1272
<i>М.М. Юновидова</i>	
ИЗОБРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В РОМАНЕ И. ЕФИМОВА «НОВГОРОДСКИЙ ТОЛМАЧ» _____	1278
<i>И.Г. Яковлюк</i>	
ПРОБЛЕМАТИКА ПОВЕСТИ В. МАКАНИНА «ЛАЗ»: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ____	1283

<i>АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ</i>	1290
<i>Е.В. Авраменко</i>	
<i>ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ</i>	1290
<i>Т.Н. Досманова</i>	
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ</i>	1298
<i>Е.П. Ильгамова</i>	
<i>ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ ПСИХОСОМАТИКИ КАК СЛЕДСТВИЯ НАРУШЕНИЙ СЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ</i>	1304
<i>О.Н. Ишимова</i>	
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ</i>	1312
<i>М. В. Коновалова</i>	
<i>СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ПЕРИОД КАРАНТИНА</i>	1319
<i>И. Н. Кунаева</i>	
<i>НАРУШЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОММУНИКАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ</i>	1323
<i>О.С. Курбатова</i>	
<i>ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТР-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ</i>	1328
<i>Т.Н. Мекешикина</i>	
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</i>	1332
<i>Е.А. Орлова</i>	
<i>РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ</i>	1339
<i>Д. А. Пензин</i>	
<i>О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВЗАИМОСВЯЗИ ОПТИМИЗМА И ЮМОРА</i>	1343
<i>А.С. Сержант</i>	
<i>МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ</i>	1351
<i>А. С.-А. Халилова, Ю.В. Шестакова</i>	1362
<i>ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ</i>	1362
<i>Ю.В. Шестакова</i>	
<i>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ</i>	1368

Г.К. Шварц _____	1374
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР) _____	1374
Л.И. Шрамкова	
Я-КОНЦЕПЦИЯ ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ _____	1379
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИКИ.СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	1385
Р.И. Березенков, Ю.И. Ковальчук _____	1385
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ _____	1385
К.В.Голубева, С.А. Каденкова	
ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ _____	1390
СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	1390
Т.В. Калугина	
ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА _____	1397
О.В. Копанева	
КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ _____	1403
Д.А. Балаченков, М.А. Гаврилькова _____	1409
К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ _____	1409
Л.А. Григоренко	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ _____	1416
ПРОБЛЕМЫ ЖУРНАЛИСТИКИ, ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН _____	1422
Е.В. Арзамаскова	
К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ _____	1422
П.А. Атеева	
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____	1427
Н.А. Бухарбаева	

<i>РЕЙМСКОЕ ЕВАНГЕЛИЕ КАК ИСТОЧНИК УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА СЛАВЯН</i>	1433
<i>Д.В.Ведерко</i>	
<i>РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ШКОЛЬНЫЙ МЕДИАЦЕНТР»</i>	1439
<i>Г.Ж. Каирбекова</i>	
<i>СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМЫ «СЛОЖНОСОЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ» В УЧЕБНЫХ КОМПЛЕКСАХ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ</i>	1444
<i>Р.В. Короновская</i>	
<i>ФЕМИНИТИВЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВО-ИСТОРИЧЕСКИЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ</i>	1451
<i>О.Д. Майборода</i>	
<i>ЛОНГРИД КАК МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ФОРМАТ МЕДИАТЕКСТА</i>	1458
<i>А.С. Маклаков</i>	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</i>	1465
<i>К.Е. Морозов</i>	
<i>ЗАКОН «О РЕГУЛИРОВАНИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ</i>	1473
<i>Ю.В. Мухамедьярова</i>	
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ЖУРНАЛИСТА В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА</i>	1480
<i>А.С. Полякова</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЖУРНАЛИСТКОГО ТВОРЧЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ШОУ «вДудь»</i>	1487
<i>А.И.Стрелкова</i>	
<i>ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК ФРАГМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА</i>	1494
<i>А.А. Трушко</i>	
<i>СПЕЦИФИКА БЬЮТИ-ТЕКСТОВ В INSTAGRAM</i>	1500
<i>Д.В. Фокина</i>	
<i>РОЛЬ ПРАВОСЛАВНЫХ СМИ В ВОЦЕРКОВЛЕНИИ МОЛОДЁЖИ</i>	1506
<i>И.А. Чуенков</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОНЛАЙН-СМИ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ</i>	1513
<i>Е.Р. Шишова</i>	1519

<i>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ЖЕНЩИН: ТИПОЛОГИЯ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ</i>	1519
<i>В.С. Шляхтина</i>	
<i>ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛИСТИКИ В ШКОЛЕ</i>	1523
<i>Л.В. Яковлева</i>	1529
<i>МАССОВЫЕ ИЗДАНИЯ О КИНО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАДИСКУРСА</i>	1529
<i>С.В. Павлова</i>	
<i>ИНТЕРНЕТ-МЕМ "ПРИРОДА НАСТОЛЬКО ОЧИСТИЛАСЬ, ЧТО...", КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВЛИЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРИРОДУ</i>	1537
<i>ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	1545
<i>А.С. Андреева</i>	
<i>HISTORY OF INTERIOR DESIGN DEVELOPMENT</i>	1545
<i>А.М. Барышникова</i>	
<i>THE CHOICE OF STEEL GRADE AND TYPE OF HEAT TREATMENT FOR THE PRODUCTION OF SELF-TAPPING SCREWS</i>	1550
<i>А.М. Барышникова</i>	
<i>THE USE OF PROBLEM TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS</i>	1556
<i>Е.К. Войткова</i>	
<i>APPLICATION OF DIGITAL TOOLS FOR EDUCATIONAL PURPOSES</i>	1561
<i>Р. Г. Галимова</i>	
<i>ФОРМА ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</i>	1565
<i>К. С. Дёрина</i>	
<i>CONFLICT PREVENTION AT SMALL AND MEDIUM-SIZED ENTERPRISES IN RELEVANT WAYS</i>	1569
<i>К. С. Дёрина</i>	
<i>CURRENT WAYS AND MEANS OF DEVELOPING THE INVESTMENT ATTRACTIVENESS OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN</i>	1574
<i>А.В. Дзюба</i>	
<i>THE PROPERTIES TREE DEVELOPMENT FOR ASSESSING THE AUTOMOTIVE SHEET QUALITY</i>	1579
<i>А.Н. Колыбанов</i>	
<i>THE ASYMMETRIC ROLLING MATHEMATICAL MODELLING</i>	1584

<i>М.В. Минеева</i>	
<i>JEWELRY ENGRAVING AS ONE OF CREATIVE PERSONALITY INDIVIDUALIZATION MEANS</i>	1589
<i>Ю.Р. Мирсаяпова, К.Р. Хундрякова</i>	
<i>COMPREHENSION OF TASKS WHILE E-LEARNING</i>	1594
<i>Г. Х. Сальников</i>	
<i>INVESTIGATION OF THE CAUSES OF INCREASED WEAR OF ROLLER ROLLERS OF HOT ROLLING MILLS ON THE BASIS OF MATHEMATICAL MODELING WITH THE USE OF MODERN SOFTWARE SYSTEMS</i>	1598
<i>А.Д. Саутина</i>	
<i>WASTE RECYCLING</i>	1602
<i>О.В. Седлецка</i>	
<i>THE ECOLOGICAL PROBLEMS OF THE SOUTH URAL INDUSTRIOUS CITIES</i>	1605
<i>Е.А. Серпкова</i>	
<i>TIME MANAGEMENT AS A WAY OF PERSONAL DEVELOPMENT</i>	1608
<i>М.П. Штольберт</i>	
<i>RISK MANAGEMENT OF AN ENTERPRISE</i>	1612
<i>С.В. Яковлев</i>	
<i>TECHNOLOGICAL TESTS OF POLYPROPYLENE FILTER FABRIC LLC "FILTROTEX" (ART. 10498/135-W) ON PULP OF ZINC CONCENTRATE</i>	1617

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

Е.С. Абдуллина

магистрант группы ИИМ-20-3,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

А.Г. Иванов

кандидат исторических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

ИДЕОЛОГИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ИГИЛ¹

Аннотация: Статья посвящена анализу идеологии и организационной структуры ИГИЛ. Автор приходит к выводу о том, что политическую доктрину ИГИЛ составляет радикальный исламизм, а государство построено в форме халифата.

Ключевые слова: ИГИЛ, ислам, халифат, международный терроризм.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the ideology and organizational structure of ISIS. The author comes to the conclusion that the political doctrine of ISIS is radical Islamism, and the state is built in the form of a caliphate.

Keywords: ISIS, Islam, Caliphate, international terrorism

Рассматривая идеологические основы ИГИЛ, в первую очередь следует обратить внимание на само понятие слова «ислам». «Ислам» с арабского языка означает «смирение» и «придание себя Богу» [8]. Идеологи и адепты ИГ говорят

¹ Запрещенная в России организация

о том, что являются последователями истинного ислама, но так ли это на самом деле?

Ислам делится на несколько течений, которые отличаются учением и степенью радикализации. Истинному исламу издревле были чужды радикализм, агрессия и навязывание окружающим собственных религиозных норм [4, с. 11-13]. Традиционный ислам – это мирная религия, направленная в первую очередь на самосовершенствование человека и развитие в нем сострадания и милосердия.

Даже понятие «джихад», которое в современном медийном дискурсе имеет негативную коннотацию, на самом деле означает действие и усердие во имя торжества идеалов ислама. Этот термин используется для описания борьбы человека со своими пороками, а уже после победы над духовными пороками верующий имеет право начать борьбу за торжество идеалов религии [5, с. 9-10]. В традиционном исламе джихад мыслится крайней мерой противодействия угрозе истребления семьи, государства и религии.

Однако, идеология ИГИЛ радикальна [2, с. 28-29; 3, с. 36] и во многом из-за своей принадлежности к салафизму с характерным для него нетерпимым отношением к инаковерующим, инакомыслящим и к современной цивилизации в целом.

Сторонники ИГ делят людей на 3 категории:

- истинные мусульмане, т.е. адепты ИГ;
- неверные, к которым относятся не только немусульмане, но и мусульмане, не разделяющие теорию и практику ИГИЛ;
- враги ИГ [12].

Заметную роль в формировании политической доктрины ИГИЛ сыграл Абу Мусаб аз-Заркави. Он радикализировал понятие «джихад» и ввел в употребление термин «такфиризм». Последний предполагает возможность обвинить в неверии не суннитов, произвести суд над обвиняемыми и наказать их, даже смертной казнью, в обход шариатских судов [6, с. 121]. Кроме того, в идеологии ИГ придается особое значение суннам (традициям пророка). Эти традиции веры были вписаны в исламское правоведение ИГИЛ с заменой слов «по усмотрению» и «в порядке рекомендаций» на «должно» и «обязательно» [1,

с.156]. Таким образом, сунна, имевшая ранее рекомендательный характер, начинает иметь принципиальное значение для последователей ИГ. Несоблюдение этих норм преследуется жестоким наказанием.

Исламское государство организовано по типу халифата. Главой государства является халиф. При нем действует Шура - совещательный орган.

К высшим органам власти ИГИЛ относятся:

- Правовой совет, отвечающий за соблюдение норм шариата;
- Военный совет, ответственный за военное управление;
- Совет разведки, управляющий спецслужбами и отвечающий за личную охрану халифа;
- Исламское управление общественной информацией, которое занимается пропагандой и вербовкой новых сторонников [7].

Армия ИГИЛ состоит из вооруженных «джамаатов» (общин) соплеменников или земляков и добровольцев [9].

ИГ осуществляет административное, финансовое и пр. управление подконтрольными территориями [11, с. 35].

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что идеологические основы ИГИЛ составляет радикальный исламизм, а государство построено в форме халифата.

Список использованных источников и литературы:

1. Добаев И.П., Добаев А.И. «Исламское государство»: идеология, структура, политическая практика, каналы финансирования // Политология и этнополитика. Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2017. № 1. С. 154-159.

2. Иванов А.Г., Котик А.В. Роль Казахстана в Астанинском процессе мирного урегулирования гражданской войны в Сирии // Перспективы стабилизации/дестабилизации политической ситуации на Ближнем Востоке и Северной Африке. Сборник материалов конференции. - М.: ИАФРАН, 2019. С. 28-36.

3. Иванов А.Г., Хайруллин Т.Р. Роль Канады в свержении режима Каддафи в контексте ее стратегии в ближневосточном регионе // Российско-африканские отношения: история, достижения, вызовы и новые горизонты сотрудничества. Материалы XIX Всероссийской школы молодых африканистов. - М.: ИАФРРАН, 2020. С. 36-41.
4. ИГИЛ – угроза человечеству. Почему необходимо уничтожить терроризм. - М.: Буки Веди, 2016. - 40 с.
5. ИГИЛ – это не ислам! Сборник материалов в помощь имамам и государственным служащим / Сост. Старостин А.Н., отв. ред. А. Ашарин. - Екатеринбург, 2017. - 83 с.
6. Ильминская М.Ф. Феномен «Исламского государства»: идеология, политическая цель, причины успеха // Вестник РУДН. Серия Политология. 2014. №4. С. 118-128.
7. Исламское государство: истоки, структура, идеология ИГИЛ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doblest.club/enciklopediya/3-islamskoe-gosudarstvo>
8. Крупнов А.А. Аналитический доклад «Исламское государство»: пропаганда группировки и механизмы ее распространения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mgpr.omskportal.ru/ru/public/antiterror/info/statya/IG.html>
9. Ларина Е. Анатомия ИГИЛ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/polit/1879554.html>
10. Ранчинский В.П. Структура вооруженных сил и идеология Исламского государства Ирака и Леванта // Вестник Брянского университета. 2016. №1. С. 74-82.
11. Тесленко Е.С., Пеструилова Н.Н. Феномен «ИГИЛ» // Виктимология. 2015. № 1(3). С. 34-39.
12. Хасан Х. «Исламское государство»: идеологические корни и политический контекст межконфессиональной вражды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://carnegie.ru/2016/12/27/ru-pub-66552>

И. А. Гутник
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
А. В. Безруков.
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПОНЯТИЕ ДИАСПОРА. ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ОТНОШЕНИЙ АРМЯНСКОЙ ДИАСПОРЫ И РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ В КОНЦЕ XX– НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Аннотация: Статья посвящена деятельности армянской диаспоры и ее взаимоотношениям с республикой Армения в конце XX – начале XXI века. В статье автор дает попытку уточнить понятие диаспора. Раскрываются проблемы связи диаспоры с исторической родиной на данном этапе. Выделяются и описываются характерные особенности взаимоотношений диаспоры и республики.

Ключевые слова: диаспора, республика, общность, деятельность армянской общины.

Abstract: The article is devoted to the activities of the Armenian diaspora and its relationship with the Republic of Armenia in the late XX - early XXI century. In this article, the author gives an attempt to clarify the concept of diaspora. The problems of the connection between the diaspora and the historical homeland at this stage are

revealed. The characteristic features of the relationship between the diaspora and the republic are highlighted and described.

Keywords: diaspora, republic, community, activities of the Armenian community.

На современном этапе развития общества большую роль играет мобильность населения, которая обусловлена рядом факторов: это и военизированные конфликты, и распады государств, и экономическая дифференциация отдельных регионов. Все эти факторы приводят к изменению структуры миграционных потоков и повышают значимость национальных и этнических общностей и групп, к которым, в частности, относятся и диаспоры. Во многих демократических странах мира подобные общности не только мирно сосуществуют с коренным населением, но и имеют собственную самоорганизацию.

Термин «диаспора» имеет древнегреческое происхождение и переводится как «рассеяние». Крупный российский исследователь диаспор В. Дятлов кладет в основу своего определения диаспоры такие критерии, как рассеяние народа, сохранение им своей национальной идентичности и особое отношение к своей исторической родине (стране исхода). Диаспора, в его понимании, в первую очередь основывается на человеческих отношениях и связях между ее представителями, которые опираются на общее для всех происхождение [3, с. 11]. В свою очередь, В. Тишков рассматривает диаспору как культурную общность, связанную групповыми узами и солидарностью, подчеркнутым отношением к исторической родине [5, с. 441]. Близка к позиции указанных авторов и точка зрения американских исследователей Р. Брубейкера [1] и М. Эсмана [6], также выделяющих в качестве определяющих факторов собственно рассеяние и восприятие родины, связь с ней. В отличие от данной группы исследователей, Ж. Тощенко и Т. Чаптыкова [5] подчеркивают политико-институциональные аспекты функционирования диаспор. Данный подход

применим при функциональном анализе диаспор, что представляется важным в контексте рассмотрения отношений между диаспорой и Республикой Армения.

Особенно актуален вопрос существования диаспор, их ассимиляции и адаптации на новых территориях, а так же их отношений с родиной. Так, например, армянская диаспора, являющаяся одной из наиболее влиятельных диаспор, имеющая глубокие корни в странах своего пребывания, постепенно пройдя этап адаптации и аккультурации, начала интегрироваться в принимающие общества и государства, становясь одновременно активным участником социально-политических процессов, выдвигая свои требования и разрабатывая средства достижения поставленных целей [2, с. 3].

Армянская диаспора на протяжении полувека имела влияние на решение различных задач, стоящих перед конкретными общинами во многих государствах мира. Более того, результатом взаимодействия диаспоры с республикой Армения, было решение многих политических вопросов общенационального характера. Неоценима помощь, оказанная диаспорой Армении на протяжении всего периода проведения демократических преобразований, создания независимой государственности в условиях войны и блокады [2, с. 3]. Одним из примеров такой деятельности армянской общины может послужить ее требования от властей Израиля не продавать оружия Турции и Азербайджану, об этих требованиях сообщил офис главного уполномоченного по делам диаспоры в октябре 2020 года [7].

Наиболее тесной связь республики Армения и диаспоры стала в конце 1980-х годов, это было обусловлено демократизацией и либерализацией общественно-политической жизни СССР. В годы перестройки расширились контакты республики и диаспоры, примером может послужить проведение отделом истории и культуры зарубежных армянских общин Академии наук Армении в 1987 году конференции «Армянские общины в странах Запада и третьего мира» в Ереване. В ней приняли участие специалисты из Еревана, Москвы, США, Канады, Ливана и Ирана. Эта конференция стала связующим звеном в отношениях республики и диаспоры [3, с. 167].

В декабре 1988 года в республике Армения произошло разрушительное землетрясение. На трагедию в Армении откликнулись все армяне диаспоры, независимо от политико-идеологических пристрастий. Во всех армянских общинах началась кампания по сбору средств для приобретения медицинского оборудования, лекарств, одежды, продовольствия. В ряде стран с этой целью были основаны специальные структуры, например, во Франции был основан фонд «Азнавур Армении», в США «Объединённый армянский фонд» и др. [3, с. 168]. Однако, в конце 1988 года отношения Армении и диаспоры несколько ухудшились, причиной стало выступление партий диаспоры с заявлением, суть которого была в поддержке вхождения Нагорного Карабаха в состав советской Армении, диаспора призывала армян к сдержанности и спокойствию, боясь подорвать доверия к ним со стороны руководства советского союза.

После обретения Арменией независимости в 1991-м году, начался новый этап в её взаимоотношениях с диаспорой. В связи с экономическим кризисом, вызванным землетрясением 1988 года, войной в Нагорном Карабахе 1992-1994 года, транспортной и энергетической блокадой страны, отношения республики и диаспоры носили преимущественно гуманитарный характер. Однако, к началу XXI века приоритетным стал вопрос участия диаспоры в осуществлении программ развития – строительстве школ, больниц и дорог [3, с. 168].

Для оптимизации отношений между республикой Армения и диаспорой и выработки приоритетов, правительство Армении периодически организует форумы «Армения-диаспора». В 2007 году парламент Армении принял Закон о двойном гражданстве, дающий переезжающим в Армению армянам диаспоры возможность принимать армянское гражданство, не отказываясь от гражданства своих стран. В 2008 году было создано Министерство Диаспоры, которое по сей день осуществляет различные проекты [3, с. 170].

Делая вывод, можно утверждать, что одновременно с осознанием всей совокупности своих приоритетов и задач, диаспоры во многих государствах становятся связующими звеньями, своеобразными мостами между страной исхода и страной пребывания, пытаясь влиять на их внешнюю и внутреннюю

политику, либо для достижения своих групповых целей, либо способствуя решению общенациональных задач. Важность взаимодействия между Арменией и армянской диаспорой обусловлена тем, что армянская диаспора относится к числу наиболее влиятельных диаспор, имеющих глубокие корни в странах своего пребывания. Это значит, что диаспора может использовать весь свой потенциал в целях решения не только задач, стоящих перед конкретными общинами, но и взаимодействовать с республикой Армения в решении политических вопросов общенационального характера.

Список использованных источников и литературы:

1. Брубейкер, Р. «Диаспоры катаклизма» в Центральной и Восточной Европе и их отношения с роинами// Диаспоры. 2000. №3 С. 6-32.
2. Джангозян, С. Ю. Процесс развития отношений между Арменией и Диаспорой в условиях утверждения независимой государственности: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Ереванский гос. университет – Ереван., 2016. – 177 с.
3. Дятлов, В. И., Мелконян, Э. Л. Армянская диаспора: Очерки социокультурной типологии: Ер.: Институт Кавказа, 2009. – 207 с.
4. Тишков, В. А. Исторический феномен диаспоры // Этнографическое обозрение. 2000. № 2 С. 43-63.
5. Тишков, В.А. Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://static.iea.ras.ru/books/Tishkov-RekviempoEtnosu.pdf>
5. Тощенко, Ж. Т., Чаптыкова, Т. И. Диаспора как объект социологического исследования // Социс. 1996. № 12С. 33-42.
6. Esman M.J. Diasporas in the Contemporary World.PolityPress.Cambridge, 2009. – 210 p.
7. Офис главного уполномоченного по делам диаспоры РА [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://diaspora.gov.am/ru/news?page=5>

М. С. Закамалдина
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И. О. Колдомасов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИЙ КУРС США В ОТНОШЕНИИ АФГАНИСТАНА В ПЕРИОД 2001-2016 ГГ.: ЭВОЛЮЦИЯ СТРАТЕГИИ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению американо-афганского конфликта с 2001 по 2016 гг., процессам, повлиявшим на «демократизацию» Афганистана и итогам деятельности американцев в стране.

Ключевые слова: Афганистан, демократизация, Доктрина Буша, Б. Обама, «Аль-Каида», Х. Карзай.

Abstract: The article is devoted to the consideration of the American-Afghan conflict since 2001, the processes that influenced the "democratization" of Afghanistan and the results of the activities of the Americans.

Keywords: Afghanistan, democratization, Bush Doctrine, B. Obama, Al-Qaeda, Hamid Karzai

Исторически сложилось, что территория Афганистана была раздробленной и захолустной, но, несмотря на это, международные игроки всегда хотели получить на нее влияние. Это было обусловлено стратегической важностью территории, об этом говорит ее геополитическое расположение (соседство с Ираном, Пакистаном, близкая граница с Китаем). Нахождение там авиабаз и военного контингента значило формальный контроль над частью Ближнего Востока.

Ситуация с Афганистаном обострилась в результате нападения на континентальную часть территории США в 2001 г. Президент США Дж. Буш-младший объявил, что «террор и тирания» являются главными угрозами американского образа жизни.

«Доктрина войны с террором» дала Штатам возможность инициировать и возглавить «крестовый поход» против экзистенциальной угрозы. Эти принципы легли в основу «освободительной риторики», которая в свою очередь сопровождала операцию «Несокрушимая свобода» в Афганистане в 2001 г. Решения о возмездии принимались спешно и зачастую не до конца обдуманно. Конгресс США без промедления дал президенту полномочия для развязки военных действий без формального объявления войны.

В новом внешнеполитическом курсе администрации Дж. Буша-младшего замечался ряд особенностей. Во-первых, этот курс отличался радикальным характером и решительностью в действиях. Во-вторых, Вашингтон занял позицию монополистов права на истину, соответственно выработывался односторонний подход к сотрудничеству. В-третьих, в отношении некоторых ключевых вопросов США заняли позицию игнорирования, так как ставка на вооруженное насилие не допускала компромисса. Все террористы и причисляемые к ним лица были поставлены вне закона.

Война в Афганистане задумывалась как молниеносная операция, поэтому Пентагон особо интересовала преимущественно разведывательная информация о целях и возможных союзниках в Афганистане. Американцы переоценили

достаточность информационных ресурсов в афганской операции, и это привело к постановке недостижимых целей.

События изменились на рубеже 2001 и 2002 гг., когда Усама бен Ладен и лидеры группировки «Талибан» укрылись на границе с Пакистаном. Это заставило Белый дом изменить свой первоначальный план и санкционировать долгосрочную операцию в Афганистане. США оказались втянуты в дорогостоящий процесс создания нового режима в стране. После проведения операции «Несокрушимая свобода» движение Талибан было отстранено от власти и практически утратило боеспособность. На пост временного руководителя страны при содействии американских дипломатов был избран пуштунский диссидент Хамид Карзай.

В перспективе у США были масштабные планы по преобразованию «большого Ближнего Востока», а если быть точнее, то «демократизированного» Афганистана. Эта цель была утопична по нескольким причинам: новое правительство не справлялось, уровень наркоторговли начал расти, армия формировалась медленно; во-вторых, США сделали ставку на союз со странами, которые параллельно вели переговоры с террористами, - Пакистаном и Саудовской Аравией. Для Пакистана был важен вопрос территории, им нужно было сохранить свое влияние в «зоне племен», а Эр-Рияд строил планы создать в Афганистане суннитскую теократию. Третьей причиной, которая создавала сложности для США, стала военная. После успеха «Несокрушимой свободы» талибы не оставили свои цели, с 2003 по 2005 гг. они вели сложную партизанскую войну.

С весны 2006 г. начинается один из самых сложных периодов борьбы за Афганистан. С 2005 по 2006 гг. число нападений на армию США увеличилось почти в 3 раза, если в 2005 г. инцидентов было 1558, то в 2006 г. - уже 4542. Также возросло число суицидальных терактов: в период с 2001 по 2007 гг. их было зафиксировано не более двадцати, а в 2007 г. - более пятидесяти[2]. Такая ситуация очень напоминала положение СССР после четырёх-пяти лет пребывания в Афганистане. США также, как Советский Союз, «завязли» в

борьбе с партизанами, что было обусловлено несколькими причинами. К 2007 г. войска США и НАТО расположились на всей территории Афганистана, фактически заняли те районы, в которых никогда не были, что означало необходимость работать на неизвестной земле, в тяжелых погодных условиях, испытывая постоянные проблемы с поставками оружия, продовольствия и т.д.

На фоне неудач у многих стран НАТО усиливались сомнения в конечном успехе операции в Афганистане. На саммите НАТО в Риге в ноябре 2006 г. и на встрече министров обороны в Севилье в феврале 2007 г. Германия, Франция, Италия отказывались увеличивать свои контингенты в Афганистане.

Стоит упомянуть, что в период с 2003 г. Соединённые Штаты вели еще и войну с Ираком. К 2006 г. четко установилась ситуация недостаточности ресурсов для ведения военных операций в двух точках одновременно. Все вышперечисленное позволяет сделать вывод, что к 2008 г. ситуация складывалась для США не лучшим образом. Войска США контролировали около 3-5% территории Афганистана. Цель «демократического строительства» поставила Вашингтон в уязвимое положение. При этом падали рейтинги популярности главы Афганистана также, как и президента США Дж. Буша-младшего и конгресса.

Смена власти в США в 2009 г. дала начало переменам в подходе Белого дома к завершению войны в Афганистане. Ситуация в Афганистане, а точнее перспектива мирного урегулирования заняла ключевое место в предвыборной гонке Б. Обамы и Дж. Маккейна. Итоги президентских выборов позволили обнулить неудачи бывшего президента в Афганистане и прийти к новым внешнеполитическим задачам. В своей инаугурационной речи в 2009 г. Б. Обама назвал новую цель афганской войны – «постепенно выковыывать с трудом давшийся мир» [3].

Приоритеты администрации Б. Обамы в Афганистане можно разделить на краткосрочные, которые были рассчитаны до 2009 г., среднесрочные до 2011 г. и долгосрочные до 2013 г. У каждого этапа были свои задачи и конкретные шаги: так, чтобы не допустить эскалации войны, было решено ввести 30000 человек

военного контингента на юг Афганистана в апреле и октябре 2009 г. До 2011 г. считалось важным создание эффективной армии и полиции и передача им властных полномочий. И, в конечном итоге, до 2013 г. нужно было достичь прочного мира с талибами, а также с Пакистаном, и утвердить территориальные границы.

Все эти задачи показывают, что проблема была в первую очередь в неэффективности управления. У США не было «надежного партнера во власти» в Кабуле. Хамид Карзай, ставленник США, был «чужим среди своих» в правительстве. Несмотря на то, что он не допустил возвращения короля М. Захир-Шаха в страну, ему не удалось установить в Афганистане мир и добиться признания даже среди своих соплеменников-пуштунов. Правительство Кабула было слишком ограничено в возможностях, эффективно работало только в больших городах и в посольствах.

Большой проблемой в Афганистане был и остается наркотрафик. До 2009 г. борьба с наркотиками рассматривалась командованием НАТО как внутренняя проблема, которую необходимо было поручить полиции Афганистана, но еще в 2006 г. в Лондоне было заключено международное Соглашение по Афганистану, где было определено, что курировать борьбу с производством опиума берется Британия. В феврале 2009 г. проблема стала объясняться, как угроза мировой безопасности и была передана в ведение НАТО.

Стратегия Б. Обамы в целом базировалась на трех основных положениях по обеспечению безопасности: усиление контингента войск, создание боеспособной афганской армии и борьба с талибами.

В 2009 г. в округе Сват талибы провозгласили свою власть, силой отстранив гражданскую администрацию. Стоит отметить, что талибы неофициально находились там с 2002 г. Правительство Пакистана уже не было способно уже повлиять на ситуацию и признало власть талибов.

Здесь происходит новый виток в политике, который условно можно назвать «переговоры и примирение с талибами». Такая инициатива исходила от

Х. Карзая, который предложил интегрировать в рамках «политического примирения» боевиков, которые добровольно соглашаются сложить оружие.

Длющийся более трех десятилетий афганский конфликт на рубеже 2011-2012 гг. переживал новый этап своей истории, который условно можно назвать «освобождение от афганского бремени». Планировалось, что войска НАТО покинут территорию к 2014 г. [4]. После начала вывода войск мулла Омар как идеолог движения «Талибан» выступил с заявлением к гражданам, где заявил о «победе» над иностранными силами.

В июне 2013 г. было объявлено о начале вывода войск из Афганистана, президент Х. Карзай указал в речи, что отныне все военные операции и контроль будет производиться силами афганских частей. Функции НАТО при этом ограничивались лишь советами и проведением обучения солдат. Это соглашение было подписано между США и Афганистаном в 2014 г. Согласно документу, в стране оставалось около 13 тысяч солдат НАТО, из которых 80% были американцами [1]. В январе 2015 г. боевики возобновляют свою деятельность посредством террористических актов. В свою очередь, войска армии НАТО проводили мероприятия по борьбе с боевиками.

Американский сценарий действий в Афганистане был нарушен новой проблемой - группировкой террористов ИГИЛ, которые в январе 2015 г. объявили, что начинают свою деятельность в Афганистане. Ответом на это событие стало заявление США о продлении нахождения своих сил на афганской территории.

Афганский конфликт начала XXI века стал продолжением многолетней внутривнутриполитической борьбы, начавшейся еще в 1970-х гг. У этого политического конфликта было много этапов, которые характеризовались эскалацией, постепенным снижением напряжения, нахождением путей демократического решения и военными столкновениями. Надежды на модернизацию потерпели неудачу, произошел обратный процесс, общество погружалось в архаический образ жизни. Эта архаизация привела в конечном итоге на первостепенные позиции примитивный, но сверхприбыльный промысел - выращивание

опиумного мака. США помимо внешнего игрока стали внутренним участником политической, экономической и социальной сфер жизни.

Цели и итоги, которые ставили перед собой президенты США в афганском вопросе можно оценивать по-разному. Например, президент Дж. Буш мл. называл главной задачей ввода войск в Афганистан борьбу с террором, и у него это получалось до того момента, когда талибы вновь начали военные вылазки. Пребывание военного контингента растягивалось на долгие годы, а политика Буша подвергалась массовой критике. Ситуация изменилась при новом президенте Б. Обаме. Своей целью он ставил вывод войск из Афганистана и продолжение пути установления мира в этой стране. Цели абсолютно разные, и можно сказать, что из-за политики предыдущего президента исходит новая цель в Афганистане: Б. Обама отмечал важность установления мира в абсолютно чужой стране, но это вело к еще большему участию во внутренних делах Афганистана, следовательно, присутствие американцев там затягивалось и не закончилось на сегодняшний день.

Список использованных источников и литературы:

1. Recknagel Char. Explainer: Key Points In U.S.-Afghan Bilateral Security Agreement [Текст] / Char. Recknagel // Radio Free Europe. – 2014. – 30 сент.
2. Во сколько обошлась США война в Афганистане? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bbc.com/russian/features-51687498>.
3. Инаугурационная речь Барака Обамы [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus.azattyq.org/a/1373293.html>
4. Скосырев, В. США избавляются от афганского бремени [Текст] / В. Скосырев // Независимая газета. – 2013. – 19 июня.

А. С. Затковская
студентка группы Ипоб-18-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Е. Любецкий
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

РОЛЬ РЕЖИМА МИКЛОША ХОРТИ В ХОЛОКОСТЕ НА ТЕРРИТОРИИ ВЕНГРИИ

Аннотация: В статье рассматриваются причины и процесс депортации еврейского населения с территории Венгрии, а так же исследуется роль Миклоша Хорти и правительства в дискриминации венгерских евреев.

Ключевые слова: Холокост, Второй еврейский закон, депортация, антисемитизм, диктаторское правительство, антиеврейские меры, Освенцим, Вюстергиерсдорф.

Abstract: The article examines the reasons and process of the deportation of the Jewish population from the territory of Hungary, as well as examines the role of Miklosh Horthy and the government in discrimination against Hungarian Jews.

Keywords: Holocaust, Second Jewish Law, deportation, anti-Semitism, dictatorial government, anti-Jewish measures, Auschwitz, Wüstergiersdorf.

В настоящее время существует множество сил, которые разжигают межэтнические конфликты и отрицают геноцид евреев в период Второй мировой войны. Антисемитизм был широко распространён не только на территории фашистской Германии, но и в Венгрии. К сожалению, данному вопросу не было уделено должного внимания со стороны отечественных историков. Цель работы - выявить причины Холокоста в Венгрии, а также объяснить цепь событий, которые привели к истреблению евреев в последние годы Второй мировой войны.

Методологическая основа исследования строится на применении принципа научности и историзма. При разработке методологии настоящего исследования нами были использованы ретроспективный метод, метод критического анализа, сравнительный метод, нарративный метод.

В отечественной исторической науке холокост на территории Венгрии рассматривался только в рамках изучения режима Хорти. В зарубежной историографии сегодня существует ограниченное количество работ, где исследуется вопрос о преследовании евреев в Венгрии [1]. Американский исследователь Холокоста Рэндольф Брэм проанализировал политику геноцида в Венгрии в годы войны [3]. Изучению судеб евреев во время и после депортации занимался Ричард Ховарт [4].

Источниковую базу исследования составили источники личного происхождения. В основу нашей работы легли свидетельства, дневники бывших заключенных, письма и открытки, опубликованные организацией Яд Вашем (Иерусалим).

Принятие в годы Второй мировой войны в Венгрии расовых законов привело к одной из крупнейших депортации еврейского населения в этой стране. Необходимо подчеркнуть, что антисемитизм присутствовал в Венгрии еще до немецкой оккупации. Государство отменило статус равного гражданства, запретило смешанные браки между евреями и неевреями, ограничило им право получения высшего образования, запретило занимать государственные должности. Все трудоспособное еврейское население Венгрии выполняло принудительные работы. Всё это было направлено на систематическую

изоляция евреев от венгерского общества для "очищения" страны. С приходом к власти Миклоша Хорти дискриминация евреев усилилась. Так называемый «Второй еврейский закон» [6], принятый парламентом в 1939 году, передал законодательную власть в отношении еврейской эмиграции в руки правительства, а не парламента, и провозгласил официальную политику принудительной еврейской эмиграции.

Процесс депортации осуществлялся в несколько этапов. Когда фашистские элементы в Венгрии стали популярными, диктаторское правительство Хорти заключило союз с Германией. В стране был принят антисемитский закон, по которому 100 000 мужчин-евреев были мобилизованы на принудительные работы [5]. Второй этап переселения наблюдался в 1941 г. до оккупации Венгрии. Власти депортировали на Украину около 20 000 евреев, не имевших венгерского гражданства. Многие люди были убиты местными украинцами. Большинство депортированных оказались в Каменце-Подольском, где немецкие и украинские националисты убили их вместе с местными евреями. Всего было убито более 23 000 человек, что сделало казнь в Каменце-Подольском первой операцией массового уничтожения евреев. Сама фаза истребления людей в Венгрии началась немного позже, после вторжения Германских войск в марте 1944 г. До тех пор Хорти отказывался уступать давлению Гитлера по выдаче евреев. Для них были созданы гетто, в которые переселили большую часть еврейского населения Венгрии. Так, например, было создано центральное гетто в Пеште (центр Будапешта), в тесные кварталы которого загнали почти 100000 евреев [3]. Власти депортировали евреев, захваченных во время рейдов, а также тех, кто выполнял принудительные работы (17 800 человек) на железнодорожной станции Йожефварош. Большинство из них погибли суровой зимой 1944 года, когда они были вынуждены работать на земляных укреплениях вдоль западной границы. К началу лета 1944 года некоторая часть евреев знала, что их ждет печальная судьба. Большинство же просто занимались своими повседневными делами, не задавая лишних вопросов. Нееврейское население не возражало и не препятствовало властям. Они оставались равнодушны к политике. Многие

становились свидетелями серии жестоких антиеврейских мер. Венгерская элита знала, что депортированных евреев убивают.

Главой специальной антиеврейской оперативной группы был назначен Адольф Эйхман в чьи обязанности входило наблюдение за уничтожением евреев. Главное управление имперской безопасности (РСХА) Германии выбрало наиболее эффективное решение по депортации - железнодорожные перевозки. Конечным пунктом назначения был выбран Освенцим.

Первые перевозки в Освенцим из Венгрии начались в начале мая 1944 года и продолжались даже при приближении советских войск. Венгерское правительство полностью отвечало за транспортировку евреев до северной границы. Первый поезд прошел через железнодорожную станцию Кошице 14 мая 1944г. Обычно в день отправлялось по три или четыре поезда, в каждом из которых находилось от 3000 до 4000 человек [4]. В общей сложности около 12000 венгерских евреев доставлялись в места уничтожения каждый день. Для перевозок использовались пассажирские и товарные вагоны. Чаще всего, во время депортаций власти не предоставляли людям еду и воду, даже в тех случаях, когда транспортировка до места занимала несколько суток. Санитарно-гигиенические условия не соблюдались. В таких условиях многие люди умирали в пути. Вагоны сопровождал конвой, который был вооружен и при любой попытке побега расстреливал заключенных.

Основная фаза депортации евреев из Венгрии началась 14 мая и продлилась до 9 июля 1944 года. За это время в Освенцим прибыло 142 поезда [1]. Общее количество депортированных составило около 420 тысяч человек [1]. Если добавить перевозки с апреля и несколько меньших с конца лета и осени 1944 года, то общее количество депортированных из Венгрии людей возрастет примерно до 430 тысяч [2]. В Освенциме в газовых камерах погибло 325 - 330 тысяч человек [5].

Депортация венгерских евреев была не только в Освенцим. Так, например, в сентябре 1943 г. министр вооружений и военного производства Альберт Шпеер и высшее руководство Германии начали переговоры по проекту "Великан". В результате была создана Силезская промышленная компания для проведения

строительства предприятий по производству военного оружия. В ноябре были образованы коллективные лагеря для принудительных работ.

В 1944 г. для строительства лагеря Вюстергиерсдорф было отправлено около 10 000 венгров из Освенцима [10]. Вюстергиерсдорф был лагерем, где работала квалифицированная рабочая сила, поэтому туда отбирали инженеров и строителей. Подневольные рабочие должны были рубить штольни в горах [7]. Так же занимались прокладкой железной дороги, разгружали фургоны с провизией, песком и камнями. Многие истощенные заключенные позже отправились обратно в Освенцим [8]. Сегодня задокументированы депортации 857 заключенных, а также 14 казней после неудачных попыток побега. По оценкам, в общей сложности на территории Вюстергиерсдорфа погибло 5000 человек [9].

Таким образом, мы видим, что около 600 000 венгерских евреев погибли в результате их преследований в годы Второй мировой войны, а значит преступное венгерское правительство Хорти должно было понести заслуженное наказание. Однако, после окончания войны 77-летний диктатор не был предан суду как военный преступник. Важно, что сегодня в Венгрии снова живут евреи, но понесенные потери во время Холокоста по-прежнему болезненны и невосполнимы.

Список использованных источников и литературы:

1. Альтман И. А. Холокост и еврейское сопротивление на оккупированной территории СССР / И. А. Альтман - Владимир: Книж. Тип., 2003. - 319 с.

2. Бешоновская И.К. Показатель против нацизма: документы Венгрии к истории преследований евреев / И. К. Бешоновская // balassikiado.hu [website]. - URL: http://www.balassikiado.hu/BB/NET/Vadirat_1jav.pdf

3. Брэм Р. Холокост в Венгрии / Р. Брэм// mek.oszk.hu [website]. - URL: http://mek.oszk.hu/11500/11506/pdf/11506_2.pdf

4. Ховарт Р. История Национального комитета по опеке венгерских депортированных / Р. Ховарт // netzulim [website]. - URL: https://www.netzulim.org/R/OrgR/Library/Birman-Valenberg/Birman_Raul.pdf

5. ChavaHirsh Видео свидетельство / HirshChava // Yadvashem [website]. - URL:
<https://documents.yadvashem.org/index.html?language=en&search=global&strSearch=%20deportation%20of%20Hungarians&GridItemId=10888470> (дата обращения: 29.01.2021)
6. DezsőJakubovics Свидетельские показания / JakubovicsDezső // Yadvashem [website]. - URL:
<https://documents.yadvashem.org/index.html?language=en&search=global&strSearch=Isaak%20Gottesmann%20&GridItemId=3545588> (дата обращения: 13.09.2020)
7. Dora Perl Справка из Федерации депортированных венгров от 23 марта 1944 // Perl Dora// Yadvashem [website]. - URL:
<https://documents.yadvashem.org/index.html?language=en&search=global&strSearch=%20deportation%20of%20Hungarians&GridItemId=10700449> (дата обращения: 28.01.2021)
8. GiselaGittelСвидетельские показания /GittelGisela // Yadvashem [website]. - URL:
<https://documents.yadvashem.org/index.html?language=en&search=global&strSearch=%20deportation%20of%20Hungarians&GridItemId=10275093> (дата обращения: 09.01.2021)
9. Миклош Хорти Письмо Гитлеру от 10.01.1942 о выводе вооруженных сил венгрии с территории СССР, федеральной лояльности Венгрии и ее участии в весенней кампании / Хорти Миклош // bibl.u-szeged.hu [website]. - URL:
http://www.bibl.u-szeged.hu/bibl/mil/ww2/doksi/hm_level1.html (дата обращения: 23.09.2020)
10. Раввин Вайсмандель Письмо в штаб-квартиру Не-Налутс в Женеве / Вайсмандель Раввин // jewishvirtuallibrary [website]. - URL:
<https://www.jewishvirtuallibrary.org/rabbi-announces-deportation-of-hungarian-jewry> (дата обращения: 28.09.2020)

А.Е. Кириллов
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Г. Иванов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ И РАСШИРЕНИЕ НАТО НА ВОСТОК В 1990-2000-Е ГГ.

Аннотация: Статья посвящена анализу эволюции подходов России к расширению НАТО на восток в 1990-2000-е гг. Автор приходит к выводу о том, что отношение Москвы к расширению Североатлантического альянса на восток менялось от нейтральной позиции до позиции жесткого противодействия с демонстрацией готовности применять оружие для защиты своих стратегических интересов.

Ключевые слова: Российская Федерация, НАТО, внешняя политика, дипломатия.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the evolution of Russia's approaches to NATO eastward expansion in the 1990s-2000s. The author comes to the conclusion that Moscow's attitude to the expansion of the North Atlantic Alliance to the east has changed from a neutral position to a position of tough opposition with a demonstration of readiness to use weapons to protect its strategic interests.

Key words: Russian Federation, NATO, foreign policy, diplomacy.

Расширение НАТО на восток в конце 1990 - начале 2000-х гг. стало серьезной геополитической проблемой для России [3, с. 35].

В отечественной литературе по международным отношениям распространено представление о том, что после краха СССР руководство Североатлантического альянса присоединением новых стран-участниц Центральной и Восточной Европы стремилось минимизировать влияние Москвы и установить свой контроль над регионом.

Первый круг расширения НАТО на восток состоялся в 1999 г., когда в состав блока вошли Венгрия, Польша и Чехия [2, с. 13].

Вопрос об их вступлении стал обсуждаться еще в начале 1990-х гг., что обусловило противоборство в правительстве Б.Н. Ельцина двух группировок, которые по разному относились к перспективам расширения НАТО на восточном направлении. Доминировавшие на первом этапе так называемые «западники» во главе с министром иностранных дел А.В. Козыревым доказывали, что у России нет ни сил, ни причин препятствовать вступлению Чехии и Польши в НАТО. Напротив, нейтральная позиция Москвы, как им казалось, позволит завоевать доверие Запада и начать выстраивать с ним диалог в новых реалиях. Постепенно набравшие силу сторонники сначала директора СВР (1991-1996), а затем министра иностранных дел (1996-1998) Е.М. Примакова полагали, что расширение НАТО на восток является прямой угрозой для РФ, поскольку военная инфраструктура враждебного со времен холодной войны военно-политического блока приблизится к границам страны.

Руководство НАТО не собиралось принимать во внимание протесты слабой России и вступление Венгрии, Польши и Чехии в альянс в 1999 г. стало свершившимся фактом.

Ответными мерами РФ стали в основном укрепление военного потенциала Калининградской области, ставшей эксклавом, и развитие военного сотрудничества с Беларусью.

Второй круг расширения НАТО на восток состоялся в 2004 г. Тогда странами-частницами альянса стали Латвия, Литва, Эстония, Болгария, Румыния, Словакия, Словения [1, с. 177].

Наиболее ощутимым для России стало вступление в НАТО стран Прибалтики, что сделало возможным прямое соприкосновение вооруженных сил РФ и Североатлантического альянса. В.В. Путин, по словам некоторых наблюдателей, воспринял очередной этап расширения НАТО на восток, как «личное предательство» со стороны лидеров США и Великобритании, с которыми Москва шла на сближение в начале 2000-х гг. Российская сторона, стремясь не допустить вступления в НАТО Грузии и Украины, пыталась усилить там свое влияние. Так, на президентских выборах 2004 г. на Украине Кремль активно поддерживал В.Ф. Януковича, который выступал за сотрудничество с РФ в рамках Единого экономического пространства. Однако, «оранжевая революция» сделала президентом ориентировавшегося на Запад В.А. Ющенко [2, с. 12]. «Революция роз» в Грузии 2003 г., «оранжевая революция» на Украине 2004 г. и расширение НАТО на восток вызвали у российского руководства опасения утраты всего постсоветского пространства и определили новый виток конфронтации с Брюсселем [5].

В апреле 2008 г. На саммите НАТО в Бухаресте Грузия и Украина «проявили политическую волю к членству» и высказали желание войти в состав альянса. Еще до начала саммита Москва неоднократно заявляла о недопустимости включения в блок государств, население которых неоднозначно относится к членству в НАТО. В частности, за два месяца до саммита министр иностранных дел РФ С.В. Лавров прямо предупредил посла США У. Бёрнса, что принятие Украины «может разделить Украину, приведя к насилию и, возможно, гражданской войне и вынудив Россию рассмотреть вопрос вмешательства» [2, с. 13-14]. Под давлением России главы государств и правительств стран-членов НАТО заявили в Бухаресте, что Грузия и Украина станут членами союза, когда «будут соответствовать предъявляемым требованиям к членству в этой организации» [1, с. 176].

Очередное обострение отношений по линии Россия – НАТО было связано с Югоосетинским военным конфликтом августа 2008 г. В ответ на вооруженные действия Грузии Москва встала на защиту Южной Осетии, продемонстрировав готовность защищать сложившееся в регионе статус-кво и отстаивать собственные интересы на постсоветском пространстве любыми доступными средствами [4, с. 76-77]. 22 августа 2008 г. последовал разрыв взаимодействия РФ с НАТО [6]. Последнее было восстановлено только с началом так называемой «перезагрузки».

Таким образом, подходы России к расширению НАТО на восток эволюционировали от нейтральной позиции, когда страна была максимально ослаблена внутренними проблемами, у руля находились прозападные элиты и речь шла о включении в состав блока стран, находящихся на периферии интересов РФ, до позиции категорического неприятия и жесткого противодействия, когда в Североатлантическом альянсе обсуждалась возможность расширения за счет государств постсоветского пространства. Показательно, что риторика российской стороны постепенно сменялась демонстрацией готовности применять оружие для защиты стратегических интересов.

Список использованных источников и литературы:

1. Гиниятов Ф.М. Расширение НАТО на восток и позиция России // Вестник экономики, права и социологии. 2012. № 1. С. 176-178.
2. Завада А.А. Расширение североатлантического Альянса (НАТО) на восток и политика Российской Федерации (90-е гг. XX в.) // Общество: политика, экономика, право. 2017. № 9. С. 12-16.
3. Иванов А.Г. Внешняя политика США в начале XXI века: учебное пособие. – Магнитогорск : МаГУ, 2012. – 148 с.
4. Иванов А.Г., Котик А.В. Российско-казахстанские отношения после 2014 года: проблемы и противоречия // Сборник статей по итогам работы IV-й

Международной научно-практической конференции 27 апреля 2018 года «Трансформация международных отношений в XXI веке: вызовы и перспективы» / Науч. ред. М.А. Кукарцева; ред. И.Л. Бендерский. М.: Дипломатическая академия МИД России, 2019. С. 74-78.

5. Независимость по двойным стандартам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2007/11/16/kosachev.html>

6. РФ временно прекратила сотрудничество с НАТО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.km.ru/glavnoe/2008/08/22/arkhiv/rf-vremenno-prekratila-sotrudnichestvo-s-nato>

А. В. Котик

магистрант группы ИИМ-19-03

институт гуманитарного образования,

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. Носова,

г. Магнитогорск,

Научный руководитель:

М. Н. Потемкина

доктор исторических наук, профессор,

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. Носова,

г. Магнитогорск

**ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ПАТТЕРНЫ СТРАТЕГИЙ ВЫЖИВАНИЯ
УЗНИКОВ НАЦИСТСКОГО КОНЦЛАГЕРЯ РАВЕНСБРЮК (ПО
ВОСПОМИНАНИЯМ ВЫЖИВШИХ УЗНИКОВ)**

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу основных стратегий выживания узников нацистского концлагеря Равенсбрюк. На основе материалов эго-документов выделяются такие психосоциальные паттерны, характерные для узников «лагеря смерти» Равенсбрюк, как формирование «я-идентичности» (личной) и «мы-идентичности» (групповой), а также феномена ожесточения.

Ключевые слова: концентрационный лагерь Равенсбрюк, психосоциальные паттерны, стратегии выживания, «я-идентичность», «мы-идентичность».

Abstract: Current article is devoted to analysis the main strategies of survival of prisoners of NZ camp Ravensbruck. On the basis of ego-documents, author marksspecial psychosocial patterns which were typical for the prisoners of NZcamp Ravensbruck: «I-identity» and «we-identity» and also a phenomenon of the bitterness.

Keywords: NZ camp Ravensbruck, psychosocial patterns, strategies of survival, «I-identity», «We-identity».

Равенсбрюк – концентрационный лагерь Третьего рейха, который находился на территории современной Германии. Его отличительной чертой является тот факт, что большая часть узников являлась женщинами. По оценке Еврейской виртуальной библиотеки, в 1939-1945 гг. в Равенсбрюк было отправлено, по разным данным, от 132 тыс. [10] до 159 тыс. человек [5]. Точное число жертв Равенсбрюка подсчитать сложно – исследователи выдвигают различное число жертв – между 20 и 30 тыс. человек (данные Мемориального музея Холокоста в США) [10] и между 30 и 90 тыс. человек (данные журналистки С. Хельм, автора работы «If This is a Woman», анализирующей работу Равенсбрюка). [9]. Одной из особенностей концлагеря Равенсбрюк составляла его «женская» ориентированность – большая часть заключенных являлась женщинами. Среди заключенных были представительницы различных национальностей – немки, евреи, русские, поляки, украинцы и др. Первым упоминанием в советской печати об описании зверств нацистов в Равенсбрюке стала заметка выжившей в Равенсбрюке Л. Марченко «В Равенбрюке [так в тексте. – прим. автора], под Берлином, гитлеровцы сжигают советских людей!», опубликованная в газете 1-го Украинского фронта «За честь Родины!» Вот как Л. Марченко описывает свое пребывание в лагере смерти, который она называет одним из самых страшных концлагерей:

«Меня остригли, сняли одежду и вместо нее выдали халат из белых из синих полосок с номером на спине. Отныне я потеряла своё имя и свою фамилию, точно так же, как и другие обитатели этого жуткого лагеря. Отныне я стала номером. На рукаве моего унижительного платья был изображен красный треугольник, означавший, что я «политический преступник».

Весь распорядок дня в этом дьявольском изобретении гитлеровского режима был подчинен железному правилу – унижить человеческое достоинство, доставить страдания, умертвить. Все заключенные обязаны были вставать в 3

часа 30 минут ночи, после чего выстраивались в ряд и без движения стояли час. Это называлось «апель». После завтрака, представлявшего собой кружку горячей воды с кусочками хлеба, все отправлялись на работу. Работа была разная: часть заключенных работала на предприятиях, многие закапывали мертвых, а те, для которых работы не хватало, просто перетаскивали камни с места на место. Лишь в 6 часов вечера голодные и измученные люди, не раз испытывавшие на себе удары плетки, возвращались к себе в бараки. И снова – «апель»» [4].

Публикация Л. Марченко во фронтовой газете должна была усилить настрой красноармейцев, показать, что пора отомстить за преступления против советских граждан. Неудивительно, что подобный тон в духе знаменитой статьи И. Г. Эренбурга «Убей немца!» присутствовал во фронтовых публикациях. В то же время следует подчеркнуть, что в данной публикации (монологе) Л. Марченко можно увидеть механизм отнятия собственного «я»/собственной идентичности. Можно согласиться со С. Аристовым, который отмечает в своём исследовании, что лагерная идентичность заключенных менялась под давлением лагерного начальства. Она могла остаться долагерной либо трансформироваться в такую форму, при которой заключенный начал идентифицировать себя с лагерной группой [1]. Удовлетворение базовых потребностей, сохранение собственной идентичности/собственного «я» превалировали над идейными соображениями, хотя обратные случаи в Равенсбрюке имелись. Так, узница концлагерей Аушвиц-Биркенау и Равенсбрюк М. Фритц пишет в своих воспоминаниях о австрийке Г. Ленхен. Последняя была больна сыпным тифом, что, впрочем, не мешало организовать акцию защиты двух австриячек, которым угрожала смерть. Заключенные были спасены, а позднее, им удалось по поддельным документам покинуть «лагерь смерти» и отправиться в нейтральную Швецию [8]. Т.е., превалирование идейного над личным, «мы-идентичность» над «я-идентичность» имело место в Равенсбрюке. Личное уступило место коллективному.

На основе вышесказанного можно вывести следующие стратегии выживания:

1. «Мы-идентичность»/коллективная – образование общелагерной групповой идентичности, главной задачей которого должно было стать спасение себя и своей личности в условиях постоянного жестокого давления со стороны лагерного персонала и эсесовцев;

2. Сопротивление – идейные ценности противодействия нацизму как человеконенавистнической идеологии стояли выше обеспечения базовых потребностей. Схожа с «мы-идентичность»/коллективной стратегией, но отличается тем, что идейность может стоять выше чем собственная жизнь;

3. Личное выживание – нередко связано с коллаборационизмом и «местным самоуправлением» лагеря. С учетом того факта, что обеспечение базовых потребностей зачастую стояло выше, чем солидарность и самоорганизация заключенных. Впрочем, наличие вышеприведенных исключений позволяет сказать о том, что данный тип был менее распространен, чем первые два.

Как и в многих нацистских лагерях смерти, над заключенными в Равенсбрюке активно практиковались незаконные медицинские эксперименты. Среди врачей СС, «работавших» в лагере, заключенные получили презрительное клеймо «кролики». Это можно назвать «дегуманизацией» заключенных со стороны нацистского военного аппарата, включая и СС – они – не «люди», а – «животные». Подобные бесчеловечные действия формировали ожесточение и стремление среди узников Равенсбрюка. И это находило отражение в советской печати. Так, в статье «Лагерь «Равенсбрюк» – второй Майданек», опубликованная в советской армейской газете «За Родину!» 18 мая 1945 г., включала в себя перечисление преступлений, совершенных нацистами в Равенсбрюке – включая акт организации распорядка дня в данном лагере смерти и описание преступлений, совершенных нацистскими преступниками. В условиях завершения войны осознание того, что возмездие врагу будет

неизбежным. Например, в параграфе «Проведение над людьми экспериментов» можно встретить следующее:

«Лагерь использовался фашистскими врачами для «экспериментальной работы». Молодых девушек в лагере называли кроликами. В их организм вводились культуры гнойных бактерий, у девушек удаляли часть надкостницы и часть костного мозга.

Операции проводил «профессор» Бергард со своим «ассистентом» Штруммбергом и врачами СС лазаретов.

18 ноября 1944 года был проведен эксперимент, пересадки подпочечника двум русским девушкам: Рукавицыной Тамаре и Катовской Вере. Спустя 10 дней у Рукавицыной начался гнойный процесс.

В 1943 году были оперированы 76 польских и 10 девушек других национальностей. Около 70 процентов из них стали нетрудоспособными, а остальные были расстреляны с целью сокрытия следов преступления. В начале 1945 года в лагере производили массовую кастрацию детей и взрослых» [3].

Неудивительным представляется тот факт, что для формирования крайне негативного образа врага советской пропаганде не нужно прилагать особых усилий – сама нацистская Германия своими действиями поспособствовала этому. На этом фоне, формирование коллективных стратегий выживания в Равенсбрюке, описанных в предыдущем параграфе, стало крайне важным для того, чтобы выжить в условиях смерти, находящейся совсем неподалеку. А незаконные и медицинские эксперименты, попадающие под преступления против человечности, ещё более ожесточают заключенных. Отсюда и формирование соответствующих психосоциальных паттернов – шаблонов поведения в экстремальной и чрезвычайной ситуации постоянной угрозы жизни –. Негативная мотивация ненависти к лагерному персоналу и бойцам СС была в этом плане абсолютно справедливой со стороны заключенных Равенсбрюка. И она была оправдана. В показаниях М-К. Вайян-Кутюрье на Нюрнбергском процессе можно встретить следующее:

«Из Освенцима нас отправили в лагерь Равенсбрюк. Там нас поместили в блок «НН», то есть «НахтундНебель». В этом блоке вместе с нами находились польские женщины; некоторых называли «кроликами», потому что их использовали в качестве подопытных существ. Из партий польских женщин отбирали здоровых девушек со стройными ногами и производили над ними операции: у одних удаляли из ноги часть кости, другим делали впрыскивания, для чего именно, я не знаю. Среди подвергавшихся операциям была большая смертность.

Тех, кто отказывался идти в лазарет, где им должны были производить операцию, силой отправляли в карцер, где их оперировал приехавший из Берлина профессор. Он производил операции в военной форме, не принимая никаких антисептических предосторожностей, не надевая халата и не вымыв рук. Среди этих «кроликов» были такие, которым удалось выжить, и они испытывают страшные страдания до настоящего времени» [7, с. 537-538].

На этом фоне, ожесточение, негативная мотивация к лагерному персоналу, стихийная солидарность заключенных являлась одной из форм не только стратегии выживания, но и формирования сопротивления, пускай и в ограниченной форме. Саботаж, отказ от работы был чреват отправкой в бункер или вовсе газовой камерой. И хотя массовые казни в Равенсбрюке уступали подобным в Аушвиц-Биркенау и Освенциме, но печальной картины массовых незаконных смертей это никак не отменяет.

По воспоминаниям советского военного врача А. Никифоровой, проведенной год заключения в Равенсбрюке, на территории лагеря постоянно проводились уничтожения неблагожелательных, с точки зрения нацистов, людей:

«... Если еврейки арестовывались беременными, им либо делали аборт, либо выжидали наступления родов, а затем погружали новорожденного в ведро с водой. Акушерка, назначенная на эту операцию (осужденная за уголовное преступление), говорила, что требовалось двадцать минут, чтобы утопить младенца.

Как-то на протяжении двух месяцев еврейских детей оставляли в живых, но однажды все матери с ребятишками были вызваны на медпункт; там их ждал грузовик. На следующий день мы узнали, что их удушили газами.» [6., с. 93]

Нельзя не отметить, что активную роль в преступлениях СС в Равенсбрюке играл вспомогательный женский персонал. Женщины активно участвовали в селекции и избиениях заключенных, но не в казнях и кремации их тел [2, с. 380]. По данным Еврейской виртуальной библиотеки, в 1942-1943 гг. в Равенсбрюке служило около 3,5 тыс. женщин-надзирательниц СС [10]. Во многом показания четырех выживших узниц Равенсбрюка на Нюрнбергском процессе позволили привлечь к ответственности нескольких женщин-врачей, учествовавших в преступных медицинских операциях – в частности, И. Грезе (приговорена к смертной казни и повешена) и Г. Оберхойзер (была приговорена к 12 годам заключения за военные преступления и преступления против человечности) [11, pp. 148-150]. Можно сказать, что женский контингент охранников являлся важным, но все-таки второстепенным ресурсом для преступлений СС.

В завершение данной работы стоит напомнить, что Равенсбрюк представлял из себя особый лагерь смерти. Смертность в нем была одной из самых высоких среди нацистских концлагерей. В Равенсбрюке содержались заключенные самых разных национальностей – евреи, поляки, русские, украинцы, цыгане и др., как пишет С. Аристов, один из ведущих русскоязычных специалистов по системе нацистских концлагерей, 80% заключенных в Равенсбрюке составляли политические заключенные [1]. Свидетельства выживших узниц позволяют лишний раз убедиться в преступных и человеконенавистнических планах нацистского руководства. Кроме того, на основании опыта узников/узниц концлагерей представляется возможным узнать о выработке стратегий выживания – личной, «мы-идентичность»/коллективная и сопротивление. Формирование подобных стратегий выживания позволяло узникам Равенсбрюка формировать сплоченные лагерные группы, где собственное «я»/собственная идентичность уступала место групповой – с целью сохранения собственной жизни и спасения других заключенных. Из этого

исходит и формирование соответствующих психосоциальных паттернов заключенных Равенсбрюка: ожесточение, анти-суггестивность, саботаж работы и сознательное снижение производительности труда в лагере. Жестокость лагерного режима не мешала узникам сохранять собственную идентичность/собственное «я», равно как и формировать новую, лагерную личность. Сохранение исторической памяти о преступлениях нацистской Германии, в частности, памяти о бессудном истреблении ни в чем невинных людей в «лагере смерти» Равенсбрюк, является важным делом в коммеморативных практиках наследия Второй Мировой войны в целом и Великой Отечественной войны в частности.

Список использованных источников и литературы:

1. Аристов, С. Жизнь вопреки. Стратегии выживания в нацистском женском концлагере Равенсбрюк (1939-1945 гг.) [Электронный ресурс] / С. Аристов. – М., Common place, 2018. – Режим доступа: <https://bookmate.com/books/N4bCqQbt>
2. Вахсман, Н. История нацистских концлагерей [Текст] / Н. Вахсман. – М., Центрполиграф, 2015. – 698 с.
3. «Лагерь «Равенсбрюк» – второй Майданек» [Электронный ресурс] / За Родину! 18 мая 1945 г., № 117, с. 2. – Режим доступа: <https://historyrussia.org/sobytiya/osvobozhdenie-kontslagerej-zaksenkhaufen-ravensbryuk.html>
4. Марченко, Л. «В Равенбрюке, под Берлином, гитлеровцы сжигают советских людей!» [Электронный ресурс] / Л. Марченко // За честь Родины! 7 февраля 1945 года, № 33 (990), с. 2. – Режим доступа: <https://historyrussia.org/sobytiya/osvobozhdenie-kontslagerej-zaksenkhaufen-ravensbryuk.html>
5. Непобедимая сила слабых: концентрационный лагерь Равенсбрюк в жизни и судьбе бывших заключенных. Сборник статей, воспоминаний [Текст] /

Подред. Н. П. Тимофеевой и Р. Сааведра Сантес. – Воронеж, ВГПУ, 2008. – 351 с.

6. Никифорова, А. А. Это никогда не должно повториться! [Текст] / А. А. Никифорова. – М., Воениздат, 1958. – 149 с.

7. Нюрнбергский процесс [Текст]: в 8 т. Т. 5. / Науч. редактор Н. С. Лебедева. – М.: Юридическая литература, 1991. – 672 с.

8. Фритц, М. Ад. 565 дней в Аушвице-Биркенау [Электронный ресурс] / М. Фритц. – Режим доступа: http://militera.lib.ru/memo/other/fritz_m/09.html

9. Helm, Sara. The hidden horrors of Ravensbruck, a concentration camp for woman [Электронный ресурс] / S. Helm. – Режим доступа: <https://www.thestar.com/news/insight/2015/03/14/the-hidden-horrors-of-ravensbrck-a-concentration-camp-for-women.html>

10. Ravensbruck concentration camp: history and overview [Электронный ресурс] / Jewish Virtual Library. – Режим доступа: <https://www.jewishvirtuallibrary.org/history-and-overview-of-ravensbr-uuml-ck>

11. Wieviorka, Annette. Women and the post-war Nazi trials [Электронный ресурс] / A. Wieviorka and Jeanne Armstrong // Clio (English Edition), No. 39, Gendered laws of war (2014), pp. 146-151.

Т. С. Лушина
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М. Н. Потемкина
Доктор исторических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТРАГЕДИЯ ХОЛОКОСТА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПОЛЬШИ

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы к политике исторической памяти в современной Польше. В частности, внимание уделяется характеристике консервативного направления исторической политики, возглавляемой консервативной партией «Право и справедливость». Деятели «ПиС» считают, что Холокост остается глубокой травмой в истории Польского государства, но при этом признание и перекладывание части ответственности на поляков в данном событии является недопустимым. Вследствие чего, в современной Польше продолжается активная дискуссия по поводу роли поляков в Холокосте. Исследование выполнено на основе анализа польской прессы.

Ключевые слова: Холокост, историческая память, историческая политика, Польша.

Abstract: The article examines various approaches to the politics of historical memory in modern Poland. In particular, attention is paid to the characterization of the conservative direction of historical politics, headed by the conservative party "Law and

Justice". The PiS activists believe that the Holocaust remains a deep trauma in the history of the Polish state, but at the same time, the recognition and shifting of part of the responsibility onto the Poles in this event is unacceptable. As a result, in modern Poland an active discussion continues about the role of Poles in the Holocaust. The research was carried out on the basis of the analysis of the Polish press.

Keywords: Holocaust, historical memory, historical politics, Poland.

Изменение восприятия национальной истории часто происходит под влиянием внешних факторов. За конструирование, сохранение и восприятие прошлого опыта народа отвечает коллективная историческая память. Для воздействия и закрепления в сознании людей оценок тех или иных событий представителями правительства или иными социальными группами применяется «политика памяти» или «историческая политика». Для Польши, как страны Восточной Европы, историческая политика является качественно новым феноменом. На формирование исторической памяти Европы влияет система ценностей и современная политическая обстановка. На польскую историческую память повлияло несколько событий распад социалистической системы и последующая европейская интеграция с принятием культурных европейских ценностей.

Для Польши, как европейской страны, оккупированной нацистской Германией, Великая Отечественная война оставила неизгладимый след в историческом сознании народа. В частности, осталась болезненной темой в истории масштабная нацистская политика уничтожения представителей различных этнических и социальных групп на польской территории [3].

Интерес к исторической политике в Польше произошел к 2000-м гг., в период образования консервативной политической партии «Право и справедливость» и опубликования книги польского историка Я.Т. Гросса «Соседи». Исследование Я. Т. Гросса повествует о существовании антисемитских настроений поляков в период Второй Мировой войны. Книга вызвала широкий резонанс, и поляризовало польское общество. Обсуждение

книги происходило на страницах газет, на радиостанциях и даже в политических кругах. Так, образовавшаяся партия «ПиС» противопоставляет себя либеральному направлению. Главной политической целью партии стало создание сильного государства, связанного с определенными позитивными историческими традициями. Это традиции почитания борьбы поляков за независимость против немецких и советских оккупантов в годы Второй Мировой войны, против советского правительства в Польше. «ПиС» считает, что Холокост является частью трагической истории Польши, в которой не было участия поляков. Представители «ПиС» настаивают на том, что историческая политика должна способствовать укреплению Польского государства, а трагические события, как Холокост, должны сохранять память о жертвах и страданиях польского народа. В исторической памяти Польши не должно остаться воспоминаний об антисемитизме и пособничестве поляков в Холокосте.

При моделировании исторической политики консервативными представителями в польских СМИ события Холокоста освещаются с позиции жертвы. Аргументом служит тот факт, что во время Холокоста погибали не только евреи, но и польские жители. Происходило формирование образа тяжелой национальной судьбы Польши, ставшей соучастником или главной жертвой Холокоста. Поскольку страна пережила вторжение Красной Армии в сентябре 1939 г., была зажата меж двух «тоталитарных» режимов, самая первая подверглась разгрому и оккупации во время Второй Мировой войны, построение лагерей смерти происходило на ее территории. Вследствие чего геноцид поляков проявлялся даже сильнее в виду вышеперечисленных факторов.

Например, в 2018 г. в газете *Gość Niedzielny* была размещена статья польского поэта Войцеха Венцеля в защиту поляков, пострадавших в Холокосте. «Чтобы позволить немцам (например, нацистам) истребить евреев, поляки заранее обдумали поражение в Сентябрьской кампании, устроили особую резню своей интеллигенции, сознательно оказались в границах Третьего рейха и злонамеренно оказались в концентрационном лагере Освенцим в качестве его первых узников» - писал о непростой судьбе поляков Войцех Венцель [1].

Для укрепления положительного образа поляков в Холокосте в медиадискурсе нередко появляются сообщения о героических спасениях поляками евреев. Так, в речи премьер-министра Матеуша Моравецкого на выставке, посвященной полякам спасающим евреев, в польском консульстве в Нью-Йорке нет никаких упоминаний об ответственности поляков в Холокосте. Он лишь отметил, что выставка должна быть показана в большем масштабе [2].

Таким образом, сторонники «ПиС» ставят задачу рассмотрения Трагедии только с выгодной позиции и скрывают участие польского руководства в этом процессе. Поскольку иное восприятие наносило бы удар по престижу Польши в международном сообществе и способствовало бы расколу в польском обществе.

В заключении можно отметить, ревизионизм в исторической памяти негативно повлиял на изучение Холокоста. Консервативное направление отвергает объективное изучение Трагедии и навязывает собственный образ истории, который потом используется в виде аргумента на международной арене. Несмотря на все попытки консерваторов в обращении к позитивному образу польской истории, в Польше в конструировании исторической памяти активное участие принимают их оппоненты – либеральная часть польского народа.

Список использованных источников и литературы:

1. Pejzaż z wielbłądem [Электронный ресурс] / Wojciech Wencel // Gość Niedzielny. - 2018. - 22 февраля. - Режим доступа: <https://www.gosc.pl/doc/4520161.Pejzaz-z-wielbladem>

2. Wystawa w Nowym Jorku o Polakach ratujących Żydów w czasie Holokaustu [Электронный ресурс] / Kultura.Gazeta.pl. - 2017. - 6 апреля. Режим доступа: <https://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/1033237,wystawa-nowy-jork-polacy-zydzi-holokaust.html>

3. Потемкина М. Н. Реализация международного проекта «Память о Холокосте – путь к толерантности» в МГТУ им. Г. И. Носова. // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 3. С. 86 - 90.

Д.В. Малухин
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.Н. Потемкина
доктор исторических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ОТНОШЕНИЕ К ТРАГЕДИИ ХОЛОКОСТА ИРАНСКОГО
РУКОВОДСТА И ОБЩЕСТВА ВО ВРЕМЯ ПРЕЗИДЕНСТВА МАХМУДА
АХМАДИНЕЖАДА (2005-2013)**

Аннотация: Статья раскрывает позицию Исламской Республики Иран по вопросу Холокоста во время президенства Махмуда Ахмадинежада. В данный период прослеживается новый виток напряженности в отношениях с Израилем, использование исторического ревизионизма и антисемитизма на государственном уровне.

Ключевые слова: Иран, Холокост, Махмуд Ахмадинежад, ревизионизм.

Abstract: The article reveals the position of the Islamic Republic of Iran on the Holocaust during the presidency of Mahmoud Ahmadinejad. During this period, a new round of tension in relations with Israel can be traced, the use of historical revisionism and anti-Semitism at the state level.

Keywords: Iran, Holocaust, Mahmoud Ahmadinejad, revisionism.

Актуальность проблемы исследования связана с тем, что в течении последних лет, вновь начинается появляться интерес к теме позиции Ирана по

вопросу отрицания Холокоста во время президентства Ахмадинежада. Об этом свидетельствует не только новые обвинения в ревизионизме, но и возникающие в процессе осмысления прошлого обсуждения и дискуссии. Пожалуй, для подтверждения актуальности заявленной темы стоит обратиться к тому, что на основании политики Ирана в президентства Ахмадинежада 23 января 2020 года Вице-президент США Майк Пенс на Всемирном форуме памяти Холокоста назвал страну – главным источником антисемитизма в мире.

Целью нашего исследования является изучить, как и почему факты исторического прошлого используются в политических целях не только отдельными политическими деятелями, но и целыми государствами.

Источниковая база исследования представлена в основном текстами выступлений политиков в ООН, документами Генеральной ассамблеи ООН, официальной идеологической доктриной ИРИ и материалами, базирующимися на публикациях в СМИ. Сложность поиска источников заключалась в отсутствии публикаций в переводе на русский язык. Основной массив информации по данной проблеме представлен на персидском и английском языке, что, несомненно, усложняет доступность информации.

Методологической основой работы являются теоретические методы научного исследования - анализ и синтез. С помощью метода аналогии был определен основной месседж политики отрицания Холокоста выстроенной президентом ИРИ, который соотносится с пересмотром Ираном не только израильской, но и общемировой исторической политики и политики памяти в отношении трагедии Холокоста.

Стоит начать наше исследование с того, что данный вопрос уже неоднократно рассматривался исследователями из Института Ближнего Востока, наиболее интересной в данном вопросе является статья В.И Месамеда «Иран и Холокост» в которой рассматривается политика президента Ахмадинежада в отношении «еврейского вопроса». Наиболее важной также является, и статья И. А Альтмана «Отрицание Холокоста в мире» в которой автор размышляет о причинах политики отрицания Холокоста в Иране в годы

правления Махмуда Ахмадинежада. Несомненно, стоит отметить и то, что уже много лет проводится конференция «Историческая память: Противодействие отрицанию Холокоста» организованная «Центром и Фондом Холокост», на которой затрагивается вопрос касательно «Иранского ревизионизма».

Рассматривая хронологические рамки исследования, вопрос переосмысления Холокоста в Иране появился около 15 лет назад. Он приобрел невиданную динамику с приходом к власти в 2005 г. президента Махмуда Ахмадинежада. Нечасто озвучивавшиеся в предшествовавший период, когда у власти в Иране стояли более либеральные политики, различные антисемитские заявления начали звучать от Махмуда Ахмадинежада в первые же месяцы после его прихода к власти.

Уже в октябре 2005 года, всего через пару месяцев после вступления в должность, Ахмадинежад заявил о том, что Израиль должен быть стерт с лица земли, продолжил, что в Палестине сейчас на подходе новая волна ненависти, способная уничтожить Израиль. А уже с 2006 года призывы «стереть Израиль с карты мира», вырезать из тела Ближнего Востока «сионистскую опухоль», «не верить в Холокост» стали главным элементом выступлений Ахмадинежада, особенно на сессиях Генеральной Ассамблеи ООН .

По сути, они напоминали антисемитские тезисы из нацистской Германии, что наносило и продолжает наносить вред международному престижу Ирану.

Обратимся к некоторым самым показательным высказываниям Махмуда Ахмадинежада на эту тему в Организации Объединённых наций:

– «Если подобные утверждения о массовых убийствах евреев в Европе являются правдой, и по этой причине теперь поддерживается сионистский режим, почему тогда палестинский народ должен платить за это? Все западное общество в решении палестинской проблемы стоит на стороне лишь сионистского режима, и это приносит огромный вред всему исламскому миру. Европейцы никогда не смогут стать посредниками в решении палестинской проблемы» [21 с.100].

– «Холокост – это всего лишь миф и легенда. Моя позиция достаточно ясна: если Холокост существовал, тогда Европа должна извлечь уроки, и Палестина не должна платить за него. Если же Холокоста не было, тогда евреи должны на [1, с. 100].

В некоторых моментах Махмуд Ахмадинежад ссылаясь на Имама Хомейни:

– «Мусульмане не должны отвечать за уничтожение евреев в Европе в годы Второй мировой войны и расплачиваться своими территориями за так называемый " Холокост», который, по нашему мнению, является проблемой надуманной и специально раздувается сионистскими средствами массовой информации» [2, с. 41].

Однако, если комплексно рассмотреть подобные заявления, то в отрицании Холокоста Ахмадинежадом прослеживались главный месседж: последовательные попытки связать уничтожение европейского евреев в годы Второй мировой войны с проблемами израильско-палестинского взаимодействия. Стоит отметить, что возможно главная причина широко распространяющейся в нулевых в Иране идеи отрицания Холокоста, в том, что иранским властям необходимо было представить аргументы набирающей силу мировой критике по поводу иранской концепции уничтожения Израиля, а также продемонстрировать свое утверждение о том, что Израиль использует идею Холокоста для некоего угнетения палестинцев. При этом в самой трагедии Холокоста по мнению иранского руководства пострадали более иные социальные группы, такие как цыгане. Однако подобная политика весьма ограничена, потому что в расчет не идет соотношение цыганского и еврейского населения Европы на тот момент, что свидетельствует нам и о принижении иранской стороной реальных жертв холокоста.

На мой взгляд, все эти заявления Махмуда Ахмадинежада не имели ничего общего с реальной ситуацией. Подобные заявления от Ахмадинежада звучали лишь с целью провоцировать Израиль на ответные действия. При этом Махмуд еще и полагал, что подобным популизмом сможет как поднять свой

политический рейтинг, так и укрепить позиции Ирана на международной арене. Как раз тут, можно подчеркнуть, что в начале 2000 годов США и Европа ужесточили ряд санкций к Ирану из-за ядерной программы, что привело к падению уровня жизни в стране. В подобных условиях и ростом протестных оппозиционных движений, иранскому руководству было необходимо найти внешнего врага, тем более такого как Израиль, конфликт с которым идет все годы после установления в стране исламского режима. Кроме того, ужесточением своей антисемитской риторики Ахмадинежад добивался решения задачи, которую ставила религиозная элита Ирана – достичь радикализации в стране, что будет способствовать консервации власти.

В те годы, тема Холокоста освещалась и на специальных конференциях. Как пример международная конференция «Исследование Холокоста: глобальное видение», проведенная в Тегеране 11–12 декабря 2006 г. На конференции был создан Всемирный фонд по изучению Холокоста и избран его Центральный совет. Основной месседж конференции заключался в пересмотре уроков Холокоста.

Однако никакой научной значимости данная конференция не имела, вместо ученых и исследователей на ней были представлены различные лидеры ультранационалистов, которые отстаивали «маргинальные идеи» о ревизионизме истории в отношении государства Израиль.

Стоит также сказать, что именно после этой конференции, были приняты различные резолюции, осуждающие любое отрицание Холокоста, Организацией Объединенных Наций [2, с. 41] и Европейским Союзом.

Таким образом можно сделать вывод, относительно того, что в период правления Махмуда Ахмадинежада в ИРИ был взят курс на исторический ревизионизм. Маргинальные исторические теории выдавались за действительность, а политика отрицания Холокоста и антисемитизм стали на несколько лет главным популистскими лозунгами, которые прикрывали действительно важную проблему ближнего востока – Иранскую ядерную программу. Стоит также отметить, что Махмуд Ахмадинежад пытаясь найти

внешнего врага вынес антисемитизм за рамки политического заявления, а возвел его на уровень государственной идеологии, спекулируя на пересмотре израильской политики памяти, связывая подобные идеи с доктриной высказанной Имамом Хомейни.

Однако данная политика была связана лишь с политикой президента Ахмадинежада и не отражала настроения иранского общества. Об этом свидетельствует тот факт, что президентских выборов 2013 года, с избранием нового президента политика иранского руководства по отношению к Холокосту резко изменилась. Новый президент, Хасан Рухани в интервью CNN заявил, что Холокост является историческим фактом, назвал его преступлением против евреев [2, с. 42] Вскоре после этого иранское телевидение сделало попытку показать, что страна не является антисемитской, выпустив очень дорогой телесериал под названием «Zero Degree Turn». В сериале рассказывается о реальной истории иранского дипломата в Париже, который дал евреям иранские паспорта, чтобы спастись от нацистов - что является некой иранской версией Списка Шиндлера.

Список использованных источников и литературы:

1. Альтман, И. А. Отрицание Холокоста в России // Историческая память: Противодействие отрицанию Холокоста: Материалы V Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия» / Сост. И.А. Альтман. М.: Российский Евразийский Конгресс, Центр и Фонд «Холокост»: МИК, 2010. С. 182.

2. Дружиловский, С. Ирано-израильские отношения в свете развития иранской ядерной программы / С. Дружиловский // Азия и Африка сегодня. – 2007. – №2. – С. 39-42.

3. Потемкина, М.Н. Реализация международного проекта "Память о холокосте - путь к толерантности" в МГТУ им. Г.И. Носова // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 3. С. 86-90.

Е.В. Мосенцова
студентка группы ИИМ-19-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Е. Любецкий
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СТАНОВЛЕНИЕ НАТО И ЕВРОПЕЙСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Аннотация: В статье рассматривается роль формирования НАТО в процессе европейской интеграции. Автор приходит к выводу о том, что ключевую роль в создании западноевропейской коллективной безопасности сыграли США. Именно военно-экономическая интеграция стала первым этапом на пути формирования Европейского Союза.

Ключевые слова: ЗЕС, НАТО, США, СССР, Европейская интеграция

Annotation. The article examines the role of the formation of NATO in the process of European integration. The author comes to the conclusion that the key role in the creation of Western European collective security was played by the United States. It was the military-economic integration that became the first stage on the way to the formation of the European Union.

Keywords: Western European Union, NATO, USA, USSR, European integration

После окончания Второй мировой войны в Европе возник политический вакуум. Великобритания хоть и являлась страной-победительницей, осталась «банкротом», который больше не мог управлять своей империей. Франция страдала от политической нестабильности и была неспособна вернуть свое прежнее положение на международной арене. Германия потеряла свою самостоятельность и была поделена на зоны оккупации.

США и Советский Союз предлагали свое виденье, как заполнить этот вакуум. Москва начала выстраивать пояс социалистических государств. В свою очередь американское руководство сосредоточилось на поддержке правительств, которые опасались расширения влияния социализма.

В феврале 1948 года в Праге произошел государственный переворот, и Чехословакия оказалась за Железным занавесом. В такой кризисной ситуации европейские лидеры осознали необходимость создания механизмов коллективной безопасности [6].

17 марта 1948 года Великобритания, Бельгия, Нидерланды, Люксембург и Франция подписали Брюссельский пакт о создании Западноевропейского союза. Первые три статьи были посвящены социально-экономическому и культурному партнерству, основное внимание уделялось формированию системы коллективной обороны. Согласно договору, если какая-либо из сторон станет объектом вооруженного нападения в Европе, то другая сторона обязана оказывать военную и иную помощь. Брюссельский пакт стал попыткой проведения собственной оборонной политики, что не устраивало Белый Дом[1].

США настаивали на объединении стран Западной Европы с целью формирования нового военного союза, который бы обеспечил превосходство в начавшейся холодной войне. 12 марта 1947 г. Президент Г. Трумэн обратился с речью к обеим палатам Конгресса о необходимости вмешательства в дела европейских государств. «Доктрина Трумэна» продемонстрировала отказ Белого Дома от политики изоляционизма и намеренность взять функцию лидерства в регионе [4].

В мае 1948 года сенатор-республиканец Артур Х. Ванденбург предложил администрации Трумэна присоединиться к новому европейскому оборонному пакту, который будет соответствовать уставу Организации Объединенных Наций, но не под контролем Совета Безопасности, в котором Советский Союз имел право вето. С помощью создания новой организации Вашингтон планировал увеличить помощь в восстановлении оборонного потенциала Западной Европы. Белый Дом одобрил резолюцию Ванденбурга и начал официальные переговоры с ЗЕС [3].

Европейские страны предпочитали индивидуальные гранты, но Вашингтон отказался предоставлять помощь отдельным государствам и настаивал на оказании поддержки на основе региональной координации. Кроме того, участники Брюссельского пакта потребовали, чтобы членство в альянсе было ограничено членами ЗЕС и Соединенными Штатами. Белый Дом и здесь отказался удовлетворить требования европейцев, отметив, что в Североатлантический альянс должны войти такие страны как Канада, Исландия, Дания, Норвегия, Ирландия и Португалия. Правительства западноевропейских стран осознавали, что ЗЕС не способен отразить удар со стороны Советского Союза, поэтому придется пойти на все условия, выдвинутые Вашингтоном[5].

Первое время союз существовал как политико-правовой феномен, поскольку не сложилось единой политической и военной администрации. Тем не менее, взрыв первой атомной бомбы Советского Союза в сентябре 1949 года и начало Корейской войны в июне 1950 года – ускорили создание интегрированной военной структуры НАТО.

Около 400 млн. долл. было потрачено на то, чтобы Греция и Турция вошли в НАТО, но цена этой помощи гораздо выше – потеря самостоятельности этих стран во внешней политике. США удалось купить лояльность, разместить на их территории свои военные базы, в том числе и ядерные ракеты на Инджирлике[2].

Таким образом, формирование НАТО стало одним из инструментов строительства единой Европы. Именно после создания военно-политического блока активно развернулись интеграционные процессы в экономической, а затем

и политической сферах. Многомиллиардная поддержка Вашингтона военного потенциала западноевропейских стран НАТО, позволила проявить невиданную военно-политическую солидарность этих стран.

Список использованных источников и литературы:

1. Брюссельский пакт 1948 г. (перевод и комментарий к.ю.н. Калиниченко П.А.) – URL: <https://eulaw.edu.ru/spisok-dokumentov-po-pravu-evropejskogo-soyuza/bryu-sselskij-pakt-1948-g-perevod-i-kommentarij-k-yu-n-kalinichenko-p-a/>
2. Греция и Турция: 60 лет в НАТО. – URL: <https://www.nato.int/docu/review/2012/Turkey-Greece/RU/index.htm>
3. Дипломатия Второй мировой войны глазами американского посла в СССР Джорджа Кеннана. – URL: <http://militera.lib.ru/memo/usa/kennan/index.html>
4. Речь Трумэна на заседании Конгресса 12 марта 1947 г. – URL: <http://www.coldwar.ru/truman/doctrine.php>
5. Североатлантический договор. Вашингтон, Федеральный округ Колумбия, 4 апреля 1949 г. – URL: https://www.nato.int/cps/ru/natohq/official_texts_17120.htm
6. Советский фактор в Восточной Европе 1944-1953 гг. Документы. – URL: <https://bookree.org/reader?file=740372>

Д.В. Поленов
студент группы Ипоб-20-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Н. Макарова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ ХОЛОКОСТ В РОМАНЕ ДЖОНА БОЙНА
«МАЛЬЧИК В ПОЛОСАТОЙ ПИЖАМЕ» И В ОДНОИМЕННОМ
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ**

Аннотация: Статья посвящена художественному воспроизведению и восприятию Темы Холокоста на основе фильмов и книг в период 1950 – 2020 гг. В частности, на примере романа Джона Бойна «Мальчик в полосатой пижаме» и в одноименном фильме. В работе представлены мнения критиков, а также ученых работающих с темой Холокоста.

Ключевые слова: история, история Холокоста, художественная литература, кинематограф.

Annotation. The article is devoted to the artistic reproduction and perception of the Holocaust Theme based on films and books in the period 1950-2020. In particular, on the example of John Boyne's novel "the Boy in striped pajamas" and in the film of the same name. The paper presents the opinions of critics, as well as scientists working with the topic of the Holocaust.

Keywords: history, history of the Holocaust, fiction, cinema.

XX век отразился на судьбах многих людей жестокими испытаниями и преступлением против самой человечности. Вторая мировая война не обошла стороной ни одну семью. А то что творилось нацистами, а именно Холокост, до сих пор вселяет ужас и скорбь в сердца миллионов людей. Ведь Холокост - не точка на карте и не одна дата. Это жестокие убийства, мучения и садистские эксперименты над людьми на протяжении многих лет.

Традиционно тема Холокоста привлекает внимание историков и социологов. Внимание проблеме Холокоста, уделяли также в художественной литературе и кинематографе.

На сегодняшний день существуют сотни произведений в которых формируется разное восприятие геноцида в истории XX века.

Холокост в художественных произведениях тема актуальная. Это связано со стремлением авторов сохранить память того ужасного периода, для новых поколений. Зачастую художественные фильмы и книги создаются по воспоминаниям очевидцев, которых с каждым годом становится все меньше [1].

Об актуальности данной темы говорил и президент РФ В.В. Путин в своем выступлении на международном форуме в Кракове в 27 января 2005г.: «Холокост показал, как легко «срывается предохранитель», удерживающий цивилизацию от зверства. Зверства неизбежно ведущего к гибели человечества...Сегодня мы обязаны заявить, что современная цивилизация находится перед лицом не менее страшной угрозы» [2].

В качестве объекта исследования нами была избрана книга Дж. Бойна «Мальчик в полосатой пижаме» и экранизация данного произведения режиссёром Марком Херманом.

Целью исследования является изучение отражения темы холокоста в романе Джона Бойна «Мальчик в полосатой пижаме» и в одноименном художественном фильме [3], [4].

Первые произведения о данном явлении появились в 1950-е годы. Тогда было снято 6 художественных фильмов², раскрывающих тему Холокоста. Одним из выдающихся стал фильм «Дневник Анны Франк» снятый в 1959 году. Данная история является одной из самых документально заверенных и повествует о девочке Анне, которая прячется на чердаке со своей семьей и описывает те лишения и испытания, выпавшие на доли ее семьи и нации в своем дневнике. В следующие годы количество фильмов увеличивалась.

Так в 1960-х гг. было снято 11 художественных фильмов о Холокосте³ и проблемах связанных с ним. В 1970-х гг. количество кинокартин, посвященных данной теме достигло 21⁴. 1980-е гг. подарили миру 30 фильмов⁵. В 1990-е гг. было снято более 50 кинокартин⁶ по данной теме. В период 2000 - 2020 гг. в кинопрокате появилось более 70 произведений⁷.

Некоторые критики говорят о том, что тема Холокоста давно себя исчерпала, но приведенные данные лишь подтверждают то, что среди кинозрителей она остается актуальной. Об этом говорит и количество премий «Оскар» за данные фильмы. На 2011 год их насчитывается 26, а на сегодняшний день более 30.

²Фильм 1956г. «Ночь и туман» - режиссёр Ален Рене/Франция; фильм 1950г. «Далёкий путь» - режиссёр Альфред Радок/Чехословакия; фильм 1958г. «Звёзды» - режиссёр Конрад Вольф/Германия, Болгария; фильм 1956г. «Пение в ночи» -режиссёр Макс Носсек/США; фильм 1958г. «Подпольщики» - режиссёр Никос Кундурос/Греция.

³ Фильм 1964г. «Растовщик» - режиссёр СидниЛюмет/США; фильм 1963г. «Пассажирка» - режиссёр Анджей Мунк, Витольд Лесевич/Польша; фильм 1960г. «Капо» - режиссёр ДжиллоПонтекорво/Италия, Франция, Югославия; фильм 1961г. «Нюненбергский процесс» - режиссёр Стэнли Крамер/США; фильм 1960 г. «Ромео, Джульетта и тьма» - режиссёр Иржи Вайс/Чехословакия; фильм 1966г. «Холодные дни» - режиссёр Андраш Ковач/Венгрия; фильм 1965г. «Хроники одного убийства» - режиссёр ХоакимХаслер/Германия; фильм 1963г. «Эшелон из рая» - режиссёр ЗбынекБриних/Чехословакия.

⁴Фильм 1978г. «Герника» - режиссёр Эмир Кустурица/Чехословакия; фильм 1979г. «Давид» - режиссёр Петер Лилиенталь/Германия; фильм 1972г. «День, когда клоун плакал» - режиссёр Джерри Льюис/США.

⁵Фильм 1989г. «Архитектор судного дня» - режиссёр Питер Козн/Швеция; фильм 1980г. «Архив смерти» - режиссёр РудиКуриц/Германия; фильм 1989г. «Благодаря той войне» - режиссёр Орна Бен-Дор Нив/Израиль; фильм 1983г. «Возвращение в Вену» - режиссёр Йозеф Айхгольцер, Рут Бекерманн/Австрия; мини-сериал 1988-1989г. «Война и воспоминание» - режиссёр Дэн Кертис/США.

⁶Фильм 1994г. «Балаган» - режиссёр АндресФайель/Германия, Израиль; фильм 1997г. «В тени Рейха: Нацистская медицина» - режиссёр Джон Михальчик/США; фильм 1995г. «Воспоминания спасшегося» - режиссёр Кари Антолис/США; фильм 1999г. «Высшая правда» - режиссёр Роланд Зузо Рихтер/Германия, США; фильм 1995г. «Дневник Анны Франк» - режиссёр АкинориНагаока/Япония.

⁷ Фильм 2001г. «Аминь» - режиссёр Коста-Гаврас/Франция, Германия, Румыния; фильм 2014г. «В лабиринте молчания» - режиссёр Джулио Риччиарелли/Германия; фильм 2011г. «В темноте» - режиссёр АгнешкаХолланд/Польша, Германия, Канада.

Более того, говоря о фильмах и книгах как о материальном объекте, эксперты иногда выражают протест из-за этического пренебрежения, выражающегося в стремлении продюсеров «наживаться» на трагедии [5].

Об этом заявил Норман Финкельштейн (родители которого долгое время провели в лагерях) в своей книге «Индустрия холокоста». По его словам «Холокост был использован для вымогательства денег; многие «спасшиеся» являются фальшивкой, и слишком много денег используются для мероприятий по почтению памяти геноцида нацистов» [6].

Говоря о киноиндустрии, следует привести следующий пример: Меир Готтлиб, президент студии «Samuel Goldwyn Films», подчеркивал, что: «холокост – это 6 миллионов невероятных судеб, а Голливуд всегда жаждет хорошей истории».

Если речь идет о литературных произведениях о Холокосте, то мы говорим уже о сотнях произведений, лучшими из которых, по мнению читателей, является «Мальчик в полосатой пижаме» Дж. Бойн и «Выбор». О свободе и внутренней силе человека» Е.Э. Эдит

Опираясь на мнение критиков и признание зрителей и читателей, нами было выбрано произведение «Мальчик в полосатой пижаме». Это связано, в том числе и с тем, что произведение Е.Э. Эдит вышло на широкую публику только в 2019 г. и проводить анализ, основываясь на мнении аудитории, в данный момент просто не имеет смысла. Кроме того роман Дж. Бойна получил большинство престижных наград, в числе которых премии за книгу (Irish Book Awards, Bisto Book of the Year) и премии за фильм (Премия британского независимого кино и международный кинофестиваль Чикаго).

Выход книги ознаменовался шквалом отзывов не только простых читателей, но и популярных литературных изданий. Говоря о соответствии книги по отношению к ужасам творившихся в концлагерях, Дж. Бойн заметил, что «невозможно приукрасить все».

После выхода фильма мировая общественность бушевала. Многие кинокритики и ученые, работающие над темой Холокоста, назвали произведение «По меньшей мере фактически не точным»[1].

Критический консенсус одного из престижных сайтов говорил о следующем «Трогательный и запоминающийся семейный фильм, в котором рассказывается о Холокосте необычным образом, и в котором заключен жестокий финальный поворот». Но, несмотря на достаточно неплохой отзыв, мнения критиков на сайте разнятся. По результатам 135 рецензий, рейтинг фильма составил 63%. Один из самых критичных комментариев по поводу фильма дал Манохла Даргис в газете «The New York Times». По его мнению, фильм «тривиален, затушеван, подделан, использован в коммерческих целях, для трагедии о нацистской семье».

Бюджет фильма составлял 12,5 миллиона долларов. Кассовые сборы не просто оправдали эту сумму, но и увеличили ее в более чем три раза (40 416 563\$). В первые дни широкого проката фильм уже собрал более миллиона долларов, а продолжительность кинопоказа составила 11 недель.

Весь комплекс отличий романа и его экранизации можно сгруппировать следующим образом. Первая группа отличий касается незначительных деталей. Например, несовпадения в книге и фильме по поводу внешнего облика главного героя в конце повествования. Согласно роману, за день до трагической смерти Бруно, у него были найдены вши и его коротко подстригли. В фильме для того, чтобы мальчик не отличался от заключенных, Шмуль дал ему шапку, надев которую можно было спрятать волосы. В книге, Бруно заходит в комнату и наблюдает, что его служанка, Мария, упаковывает его вещи и он злится. Он кричит и бежит к матери, которая объясняет, что они должны собирать вещи и немедленно двигаться. Он задается вопросом, сделал ли он что-то плохое, и они уезжают. В экранизации родители Бруно устраивают вечеринку и празднуют повышение его отца. Мы не видим спешки в сборе вещей и переживаний героя из-за его поступков. Существует также различие по расположению концлагеря. По сюжету книги, лагерь находится на расстоянии 20 метров и видно как там:

«бегают люди в смешных полосатых пижамах». Более того Бруно может свободно гулять и выходить далеко за пределы своего дома. В кинокартине мы видим, что лагерь находится очень далеко и его едва видно через кроны деревьев. А Бруно запрещено выходить за пределы двора.

Вторая группа отличий книги и фильма связана в первую очередь с попыткой режиссёра сделать фильм более правдоподобным. В частности, речь идет о моменте, где главный герой Бруно, помогает еврейскому мальчику Шмулюв поисках его отца на территории концлагеря. В фильме мы узнаем о том, что забор находится под напряжением и главный герой приносит с собой лопату, чтобы сделать подкоп. В романе же мальчик просто поднимает сетку и пролазит. В данном случае режиссер воссоздал картину более исторически действительной, так как заключенных ограничивали отнюдь не простой сеткой.

Ключевым различием, вызвавшим шквал критики среди литераторов, стало обучение Бруно и его сестры на дому. Согласно книге, учитель, нанятый отцом мальчика, преподавал детям историю современной Германии. Упор сюжета идет на то, что показать безразличие Бруно к истории и его желание играть в рыцарей и читать про приключения. В фильме, мы замечаем стремление учителя навязать мнение о том, что немцы избранная раса, а все проблемы Германии существуют из-за евреев. В фильме режиссер показывает нам смену характеров главных персонажей на протяжении всего сюжета. К примеру, сестра Бруно, постепенно становится одержима идеей фашизма. Сначала она читает книги, после расклеивает постеры с Фюрером по комнате и выкидывает куклы. Сам Бруно начинает меняться, задаваясь вопросом «А хороший ли его папа?», «Так ли хорошо живется людям в лагере?». Мы видим смену мировоззрения по отношению к евреям и в том числе к Шмулю. В книге изменений нет. Дж. Бойн позиционирует Бруно и в начале и в конце романа как непорочного, так и не узнавшего что происходит на самом деле. В этом и есть основная задумка режиссёра и упущение писателя: попытка оживить героев и наделить их «способностью меняться».

Список использованных источников и литературы:

1. Центр и Фонд «Холокост». Режим доступа: <http://holocf.ru/> (дата обращения 6.11.2020).
2. Войтенко Е.А. Холокост на юге России в период Великой Отечественной Войны: дис. канд. ист. наук: 07.00.02. - Ставрополь, 2005.
3. Мальчик в полосатой пижаме [Текст] /Джон Бойн - Москва: Фантом-Пресс, 2016. - 288 с.
4. Мальчик в полосатой пижаме [2008] [Электронный ресурс] исторический художественный фильм режиссёра Марка Хермана, снятый по одноименному роману Джона Бойна; режиссер Марк Херман; продюсер Дэвид Хейман; автор сценария Джон Бойн; в главных ролях Эйса Баттерфилд, Дэвид Тьюлис, композитор Джеймс Хорнер; Электронные видео данные (1файл : 1:34:29 ч). 6.8.2019. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=kRwTMWALFcY>, свободный.
5. Быть евреем: секреты и мифы, ложь и правда [Текст]/ Борис Меерзон - Санкт-Петербург: Алетейя, 2013 - 439 с.
6. Индустрия Холокоста. Кто и как наживается на страданиях евреев [Текст] / Норман Финкельштейн - отдельное издание изд. - Москва: Русский вестник, 2002. - 176 с.

А.А. Тоцев

*Студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

Научный руководитель:

*И.О. Колдомасов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск*

ПРИЧИНЫ СОЗДАНИЯ ФРАНКО - РУССКОГО СОЮЗА В КОНЦЕ XIX ВЕКА

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению сворачиванию русско-германских экономических отношений, а так же проявлению новых предпосылок для формирования франко-русского союза.

Ключевые слова: Россия, Германия, «таможенная война», дипломатия, франко-русский союз.

Abstract: Russian Russian-German economic relations decline, as well as the emergence of new prerequisites for the formation of the Franco-Russian union, are considered in the article.

Keywords: Russia, Germany, the "customs war", diplomacy, the Franco-Russian alliance.

В 1870-е гг. внешнеполитическая ситуация в Европе изменилась: Россия и Германия вступают в полосу экономических противоречий, что приводит к поиску новых кредитных источников для русской экономики. Кроме того, Россия не хотела дальнейшего усиления Германии и препятствовала ее возможной агрессии во Франции.

В 1875 г. Россия решительно выступила против планов Германии напасть на Францию. Во время визита Александра II и А. М. Горчакова в Берлин, Бисмарку было твёрдо заявлено о поддержке Россией Франции в её возможном конфликте с Германией. Тогда же произошёл и известный дипломатический казус, вошедший в учебники дипломатии. А. М. Горчаков, покидая Берлин, «послал всем русским посольствам и миссиям следующую телеграмму: «Император покидает Берлин уверенный в господствующих здесь миролюбивых намерениях. Сохранение мира обеспечено» [1]. Телеграмма попала в печать с искажённым (очевидно, преднамеренно) содержанием: «теперь мир обеспечен», что явно подразумевало вмешательство России. Бисмарк был в бешенстве, он отныне считал Россию главным противником Германии в Европе [2].

Положение усугубила и начавшаяся русско-германская «таможенная война». С 1876 г. российское правительство, защищая свою промышленность, начинает поднимать ввозные пошлины на продукцию германской промышленности. В 1884-1885 гг. они были повышены снова. Германии это очень не понравилась, и она предприняла ответные меры. В первую очередь, был нанесен удар по финансовому положению Российской империи [2]. Германское правительство запретило Имперскому банку принимать в качестве залога русские ценные бумаги.

Одновременно в германской «рептильной» прессе начали печататься многочисленные статьи, рассказывающие об удручающем положении русских финансов, о ненадёжности русских ценных бумаг, о неустойчивости рубля. Цель была понятна - дискредитация русских финансов и ухудшение экономического положения России, что неизбежно вынудит её обратиться к Германии [3]. Русские ценные бумаги, как по команде, начали стремительно обесцениваться и

падать в цене на германских фондовых рынках. Эта ситуация создавала русскому правительству серьёзные проблемы, особенно учитывая то, что в Германии тогда было размещено более 80% всех русских правительственных займов [4]. Следующим чувствительным ударом по российскому торговому обороту послужило то обстоятельство, что почти одновременно с закрытием для России германского рынка займов рейхстаг в 1887 г., уступая настояниям германских сельхозпроизводителей, принял новый аграрный тариф, который поднял пошлины на российскую зерновую продукцию сразу на 66 %.

Сам император Александр III относился к Германии подозрительно, как-то на полях посольского донесения он назвал Бисмарка весьма непристойным эпитетом. За союзнические отношения с Францией выступали генералы Скобелев и Обручев, начальник генерального штаба русской армии. В России имелось и сильное общественное течение в пользу русско-французского союза, возглавляемое редактором «Московских ведомостей» националистом М. Н. Катковым [5]. 17 января 1887 г. сотрудник российского МИДа, сторонник сближения с Германией, Ламсдорф писал: «По-видимому, интриги М. Н. Каткова или какие-нибудь другие пагубные влияния опять сбили нашего государя с пути. Его величество высказывается не только против тройственного союза... но даже против союза с Германией. Ему будто бы известно, что союз этот непопулярен и идёт в разрез с национальными чувствами всей России» [1].

Таким образом, политика германского правительства привела не к тем результатам, которые ожидали в Берлине. Россия не стала идти на уступки Германии, а нашла себе новый рынок займов во Франции, за которым необходимо следовало и политическое сближение стран [6].

Для получения новых кредитов русское правительство вышло на французский денежный рынок, и, с помощью французского правительства, в ноябре 1888 г. получило от группы Ротшильда синдицированный заём, за ним следовали и другие заимствования [7]. Таким образом, французский финансовый капитал, вытесняя немецкий, стал основным кредитором русского

правительства. Следствием необдуманных германских протекционистских мер явилось и резкое падение объёмов русско-германской торговли.

Если в 1875 г. 24 % всего германского экспорта направлялось в Россию, в 1885 г. эта цифра снизилась до 10 %, а четыре года спустя - до 8 %. В 1875 г. русский импорт из Германии составлял 42 %, в 1880 г. - даже 49 %, а уже в 1885 г. он снизился до 39 %, а в 1889 г. составлял только 33 % [8]. Таким образом, политика экономического давления Германии на Россию, обернулась против самой Германии. Фактически получилось так, что Германская империя, сама выстроила фундамент русско-французского союза, предотвращению которого она стремилась с 1871 г.

К середине 1880-х гг. были восстановлены русско-французские дипломатические отношения на уровне послов. С большим вниманием отнеслись в Париже к подбору нового посла [9]. Им стал профессиональный дипломат А. Лабуле, видимо, не без дальнего прицела: в Париже понимали, что прежде, чем искать пути к заключению союза с Россией, необходимо наладить дипломатические отношения [9]. В конце ноября 1886 г. император говорил послу о желании улучшить отношения с Францией, о сложной международной обстановке и необходимости взаимодействия: «Мы нуждаемся в вас, и вы нуждаетесь в нас. Я надеюсь, что Франция это поймет».

К началу 1890-х гг. стремительно усиливающаяся Германия превратилась в важнейшего субъекта международных отношений, определяющий ситуацию в Европе. Растущие аппетиты молодой и динамичной державы потребовали от других ключевых игроков сосредоточить свое внимание на нейтрализации этой угрозы [10]. Наиболее жесткая позиция в данном вопросе была характерна для французской политической элиты. Поражение во франко-прусской войне 1870–1871 гг., выплата унижительной контрибуции в 5 млрд. франков и утрата Эльзаса и Лотарингии создавали во Франции благоприятную почву для реваншистских настроений.

Однако при этом Франция нуждалась в сильном союзнике, способном уравновесить германское превосходство. Единственной страной, подходящей на эту роль, в последней трети XIX в. была Россия.

В 1879 г. Германия и Австро-Венгрия заключили союзный договор, направленный против Франции и России. В 1882 г. к ним примкнула Италия, образовав Тройственный союз. Создавалась совершенная иная расстановка политических сил в Европе [11]. В ответ на это Россия и Франция начали долгие и трудные переговоры о военном союзе, которые тянулись до 1891 г.

Германо-английский договор о Гельголанде и африканских владениях еще более насторожил Петербург в отношении дальнейшей ориентации германской внешней политики. В России видели, что Германия ищет сближения с Англией, и даже были уверены в том, что Англия или уже присоединилась к Тройственному союзу, или собирается это сделать [2]. Демонстративное заигрывание членов Тройственного союза, возобновленного в мае 1891 г., с Англией только усиливало опасения правящих кругов России [5]. Знаковое событие произошло 25 июля 1891 г. – в Кронштадт прибыла французская военная эскадра с президентом Франции на борту. «Царь с обнажённой головой слушал исполнение французского национального гимна «Марсельезы», которая запрещалась в России... царскому правительству пришлось опубликовать специальное разъяснение: царь приветствовал не слова, а лишь восхитительный мотив «Марсельезы» [5]. 9 августа 1891 г. министр иностранных дел России Н. Гирс писал русскому послу во Франции А. П. Моренгейму о беседе с французским послом де Лабуле: «... мы пришли к формулированию двух нижеследующих пунктов:

1. Для того чтобы определить и освятить связующее их сердечное согласие... оба правительства объявляют, что они будут совещаться между собой по каждому вопросу, способному угрожать сохранению общего мира;

2. В случае, если бы этот мир оказался действительно в опасности... если бы одной из двух сторон угрожало нападение, обе стороны улаиваются

вступать в соглашение относительно мер, которые в таком случае оба правительства должны... предпринять... [12].

После ответного письма министра иностранных дел Франции Рибо русскому послу в Париже А. П. Моренгейму стало ясно, что франко-русский союз близок к завершающей стадии. «Заключение русско-французского союза 1891-1893 гг. привело к распаду Европы на две враждующие между собой военные коалиции. Вне военных группировок оставалась Англия, правящие круги которой продолжали строить свою политику на использовании противоречий между остальными европейскими державами» [2].

Таким образом, изучив причины создания франко-русского союза в конце XIX в. можно сделать вывод, что главной причиной явилось поражение Франции во франко-прусской войне, которое вызвало ее дипломатическую изоляцию. Российские дипломаты воспользовались ситуацией и устроили переговоры с французскими послами, чтобы заручиться взаимовыгодной поддержкой. Сопутствующей причиной можно назвать и тот факт, что Германия продолжала развивать милитаристскую политику, что вызвало беспокойство других крупных государств.

Список использованных источников:

1. Гирс, Н. К. Письмо министра иностранных дел России Гирса послу России в Париже Моренгейму [Электронный ресурс] / Н. К. Гирс. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/FOREIGN/francrus.htm>
2. Гирс, Н. К. Письмо министра иностранных дел России Гирса послу Франции в С.-Петербурге Монтебелло [Электронный ресурс] / Н. К. Гирс. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/FOREIGN/francrus.htm>
3. Конвенция между Россией и Англией по делам Персии, Афганистана и Тибета С.-Петербург, 18 августа 1907 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://istmat.info/node/36548>
4. Манфред, А. З. Образование русско-французского союза [Электронный ресурс] / А. З. Манфред. – Режим доступа:

<https://na5ballov.pro/lib/evropa/6233-manfred-az-obrazovanie-russko-francuzskogo-soyuza.html>

5. Поливанов, А. А. Из дневников и воспоминаний по должности военного министра и его помощников. 1907 – 1916 г. [Электронный ресурс] / А. А. Поливанов. – Режим доступа: http://militera.lib.ru/db/polivanov_aa01/index.html

6. Сенокосов, А. Г. Эволюция Антанты как военно-политического союза (1891 – 1923) [Электронный ресурс] / А. Г. Сенокосов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-antanty-kak-voenno-politicheskogo-soyuza-1891-1923-1/viewer>

7. Энгельс, Ф. Внешняя политика русского царизма [Электронный ресурс] / Ф. Энгельс. – Режим доступа: https://scepsis.net/library/id_772.html

8. Моренгейм, А. П. Письмо посла России в Париже Моренгейма французскому министру иностранных дел Рибо [Электронный ресурс] / А. П. Моренгейм. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/FOREIGN/francrus.htm>

9. Коковцев, В. Н. Из моего прошлого. Воспоминания. [Электронный ресурс] / В. Н. Коковцев. – Режим доступа: <https://www.sakharov-center.ru/asfcd/auth/?t=book&num=1725>

10. Проект военной конвенции от 5/17 августа 1892 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://istmat.info/node/34522>

11. Рыбаченок, И. С. Союз с Францией во внешней политике России в конце XIX в. [Электронный ресурс] / И. С. Рыбаченок. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001664961>

12. Милюков, П. Н. Воспоминания [Электронный ресурс] / П. Н. Милюков. – Режим доступа: http://az.lib.ru/m/miljukow_p_n/text_0050.shtml

А.Е. Трофимов
студент группы ИПОб-18-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.В. Попов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИЗМЕНЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА САЛАДИНА В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ ИСТОЧНИКАХ XII-XIII ВВ.

Аннотация: В статье рассматриваются ранние западноевропейские источники (XII-XIII вв.) о Саладине с целью выявления времени изменения образа Саладина в христианском мире.

Ключевые слова: Саладин, крестовые походы, образ мусульман, средние века.

Abstract: The article examines early Western European sources (XII-XIII centuries) about Saladin in order to identify the time of the change in the perception of Saladin in the Christian world.

Key words: Saladin, crusades, image of Muslims, middle ages.

Саладин (1138-1193 гг.) – султан Египта и Сирии, мусульманский лидер второй половины XII века и один из главных противников христиан во времена Третьего крестового похода. Изначально в произведениях католических авторов

отношение к нему было закономерным: уже в ранних хрониках его называют «Страшнейшим врагом нашим» (*hostisnosterimmanissimus*) [4, с. 1003], «Жестоким правителем» (*provotistyrannide*) [4, с. 952]. Менее через 200 лет в «Божественной Комедии» Данте поместил Саладина в лимб, место, где после смерти обитают души тех, кто по независящим от них причинам не смог обрести спокойствие в раю [1, с. 27]. Значительно позже в романе Вальтера Скотта «Талисман» мусульманский лидер показан как благочестивый рыцарь, действующий осмотрительно и благоразумно [3]. Возникает вопрос, когда столь опасный противник христиан обрел положительный образ в Европе. Таким образом, целью данной работы является попытка определить время, с которого европейские авторы изменили свое отношение к Саладину.

Первым обширную характеристику Саладину дает Гийом Тирский в «*Historia rerum in partibus transmarinis gestarum*» [4]. Автор посвятил немало внимания событиям, предшествующим Третьему крестовому походу, в которых участвовал мусульманский правитель. Образ мусульман в этой хронике исследовала С. И. Лучицкая [2]. Она пришла к выводу о том, что Гийом Тирский отзываясь о Саладине исключительно негативно, не отрицая при этом его военные заслуги. Главное, что позволяет лидеру мусульман побеждать – это удача (*fortuna*), которая благоволит ему всегда. Гийом Тирский приписывает Саладину такую черту, как гордыня (*suberia*), что в христианском мире воспринимается как грех. Нельзя отрицать, что в создании образа Саладина большую роль играл политический фактор, общая нелюбовь к мусульманам, царившая в западноевропейском обществе. Однако, несмотря на это, Гийом Тирский в некотором смысле даже восхищается деятелем джихада. По его словам, Саладин – «дельный воин» (*armis strennus*), «муж деятельный, предприимчиво, действующих во всех делах» (*vir impiger, et per omnia strenuum agens principem*) [2, с. 278-284].

В другой хронике, «*Itinerarium Regis Ricardi*» [5], Саладин также воспринимается негативно. Здесь автор хроники изображает Саладина жадным человеком: «Он один утверждал тех, кому править, но и этого ему не хватало из-

за жадности» [5, с. 29]. Также в хронике указывается на то, что мусульманский лидер смог завоевать власть только благодаря удаче: «Это был лишь каприз судьбы, которая требовала быстрых изменений. Он поднялся из низов, правитель, бывший ранее рабом» [5, с. 29].

Оценка личности Саладина и его действий резко меняется в западноевропейской поэтической традиции, и он начинается ассоциироваться с благочестивым рыцарем, нравственным идеалом средневековья. Как же среди «рыцарей» оказался Саладин? Огромную роль для этого сыграла французская поэма под названием «L'Ordenede Chevalerie» [7]. Она появилась примерно в 1220 г., спустя несколько десятилетий после окончания Третьего крестового похода. Приведем приписанные Саладину слова из поэмы в момент, когда он встречается с Хью из Тиберии: «Хью, вы обязаны своей верой вашему Богу, вы знаете его закон, так сделайте же и меня мудрым, ибо я жажду правильной дороги, у меня есть желание стать мудрым и рыцарем» [7, с. 132]. Итак, в этом фрагменте ясно указывается на то, что Саладин возжелал принять христианство. Конечно, это событие вымышленное, однако важно понимать, зачем автор указывает на это: христианский король Ричард не может принять поражение от мусульманина, только от человека единого с ним по вере. Это является одной из попыток объяснения неудачи крестового похода.

Положительная оценка Саладину дана и в другом французском произведении – «Recitsd' unmenest relde Reimsautreiziemesiecle» [8]. Оно записано в 1260-х годах неизвестным автором. В произведении продолжается тенденция романтизации Саладина, говорится об обращении его в христианство, что не соотносится с реальными событиями. В нем присутствует множество фактических ошибок и неточностей – например, свидание Элеоноры Аквитанской и Саладина. Здесь же критикуется мать Ричарда, автор пишет о ней следующее: «Очень злая женщина, которая является жертвой истории» и упоминает об ее браках. Автор также указывает на интимную связь между Элеонорой и Саладином [8, с. 8-9]. Очевидно, история является выдумкой, ведь на момент рассматриваемых событий ему было около 10 лет. Также связь

Саладина и Элеоноры Аквитанской рассматривается в произведении как одна из причин неудач крестового похода. Автор дает положительные оценки мусульманскому правителю: «Саладин, мудрый и щедрый человек...» [8, с. 7]. Особое внимание заслуживает отрывок, описывающий пленение Ги Де Лузиньяна Саладином. Французскому рыцарю в произведении приписаны следующие слова: «Моя вина в том, что земля за морями была потеряна, а христианство опозорено». Как можно догадаться, ответ Саладина вряд ли соотносится с действительностью: «Это неправда. Это вина твоих баранов, которые предали тебя, украли мое золото и серебро. Я тебя очень хорошо знаю, ты добрый и храбрый рыцарь, так буду же щедр с вами. Я дам тебе двадцать рыцарей вместе с лошадьми, с оружием и едой, и вы вольны делать то, что хотите.» [8, с. 22] Этот отрывок показывает благочестие Саладина, хоть и вызывает вопросы подлинности. Важно понимать, что «*Minstrel of Reims*» не только превозносит Саладина, но и порицает христиан: Первый крестовый поход оказался удачным только потому, что они выполняли божью волю, все остальные потерпели неудачи из-за божьего воспрепятствования. Автор дает понять, что он осуждает крестовые походы, сделки, заключаемые с мусульманскими аристократами и так далее. Т.е. еще появляется еще одна причина для мифологизации – создание образа благочестивого «другого». Нельзя найти более удачной личности для этого, чем Саладин. Ведь он действительно совершил множество благочестивых поступков по отношению к христианам: возможность паломничества христиан в Иерусалим, освобождение тюрем, а также сотня других актов милосердия, которые способствовали мифологизации мусульманского правителя и приобретению им положительного образа в Европе [6, с. 222-225].

Таким образом, образ Саладина в западноевропейском обществе изменился уже в XIII веке. Активнее всего этому способствовали рассмотренные французские произведения. Если говорить о причинах, побудивших христианских авторов оправдывать лидера джихада и оценивать его положительно, то среди них можно выделить: неудовлетворенность

результатами крестовых походов и желание оправдать свои собственные поражения.

Список использованных источников и литературы:

1. Данте. А. Божественная комедия [Текст] / А. Данте; пер. с итальянского Д. В. Минаева. - М: Эксмо, 2017. –630 с.
2. Лучицкая, С. И. Образ другого: мусульмане в хрониках крестовых походов [Текст] / С. И. Лучицкая. - СПб: Алетейя. - 2001. - 412 с.
3. Скотт В. Талисман [Текст] / В. Скотт; пер. с англ. П. А. Оболенского. – М: Альфа-книга, 2011. – 432 с.
4. A History of Deeds Done Beyond the Sea [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://inlnk.ru/rP5z0> (Дата обращения: 31.01.2020)
5. Itinerarium Peregrinorum et Gesta Regis Ricardi [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://inlnk.ru/qdYP2> (Дата обращения: 31.01.2020)
6. Jubb, M. The Legend of Saladin in Western Literature and Historiography [Текст] / М. Jubb. - New York: Edwin Mellen Press Ltd, 2000. - 284 с.
7. L'Ordene de Chevalerie [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://inlnk.ru/rZgzR> (Дата обращения: 31.01.2020)
8. Récits d'un ménestrel de Reims au treizième siècle [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://inlnk.ru/qVNzM> (Дата обращения: 31.01.2020)

И.А. Шумеляк

студент группы ИПОп-17-4

институт гуманитарного образования

Магнитогорский государственный технический университет им Г.И. Носова

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

А.В. Безруков

кандидат исторических наук, доцент

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

г. Магнитогорск

ПРЕДПОСЫЛКИ КРИЗИСА В СОЮЗНОЙ ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ЮГОСЛАВИЯ

Аннотация: Статья посвящена причинам и предпосылкам этнической кризиса на территории Союзной Федеративной Республики Югославия (СФРЮ).

Ключевые слова: Кризис, этносы, Югославия, сербы, хорваты гражданская война, распад.

Abstract: The article is devoted to the causes and prerequisites of the ethnic crisis in the territory of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia (SFRY).

Keywords: Crisis, ethnic group, Yugoslavia, serbs, croatians, civil war, breakup.

За всю свою историю Балканский полуостров прошел через многие испытания. Здесь еще с древних времен концентрировались различные этнические группы. Так ученный из Белградского государственного университета И.Изакевич описывал в своих трудах, конфликты южных славян, переселившихся на Балканы примерно в VI–VIIвеках. Конфликты на Балканах

были всегда, и дело здесь не только в различном этно-конфессиональном составе населения, но и отпечатках различных государств, которые когда-либо захватывали и вели свою политику на полуострове. За пример можно взять Австро-Венгерскую и Османскую империи – два государства, которые по мнению многих сербских и хорватских ученых внесли свою лепту в разобщение южных славян. Особенно много камней летит в огород Османской империи, которая по мнению сербов допустила исламизацию боснийцев, албанцев и косоваров. Разобщение христианской же церкви, произошло из-за австрийцев, которые обратили хорватов и словенцев в католичество, в то время как сербы и черногорцы остались с православной церковью. Все эти факторы никак не могли способствовать формированию единой дружной славянской семьи, какой ее видел Иосип Броз Тито в Югославии.

Изначальные причины распада Югославии как раз и кроются в истории, а все экономические кризисы и Конституция 1974 года лишь были фитилем к этой бомбе замедленного действия. Так к 1918 году, когда у южных славян и появилось свое государство – Королевство сербов, хорватов и словенцев, роль гегемона на себя взяли сербы. Этот факт возмутил хорватов, которые боролись за главенство в регионе. Эти противоречия были еще в XIX веке, когда в освободительную борьбу любого балканского народа против Османского ига, на стороне противника выступили другие балканские народы. Сербь припоминали это хорватам и боснийцам, те же в ответ говорили о значительном влиянии сербов и погромам на территории Хорватии и Боснии и Герцеговины. И здесь стоит отметить роль сербов в конфликтах. Сербь как этнос, очень властолюбивый и старающийся навязать всем свое мнение. И в принципе они имели на это право – так как в эпоху Средневековья династия Неманичей добилась огромных успехов в завоеваниях, и исходя из этого сербы считали, что, если эти земли были в составе Сербского королевства, значит они должны принадлежать им по праву. С такими позициями невозможен был союз южных славян, но как факт после Первой Мировой войны на карте мира появляется их единое государство.

Следующая же война, Вторая Мировая война, наглядно показала всю вражду и ненависть славянских народов Балкан друг к другу. Формирования хорватских усташей, которые занимались этническими чистками всех «нехорватов», сербских четников, которые провозглашали лозунги «о Великой Сербии». Все народы Балкан подвергались к геноциду и ничего не предвещало единому государству, но на первую роль выходит коммунисты с Тито во главе.

Роль Иосипа Броза Тито для единения Югославии неоспорима. Объединить все народы Балкан под знаменем коммунизма, безусловно, огромное достижение и маршал Тито по праву называется «югославским отцом народов». Но в то же время его нежелание после Второй Мировой войны решать этнические проблемы на местах как например смешение всех народов по всей республике, а именно переселение православных сербов к католикам хорватам, дало конфликту новый виток напряжений – это приводило к религиозным конфликтам и языковым, например, в Союзной Республике Хорватия в 1968 году, с протестом против принятия единого языка для всей республики на улицы Загреба вышли студенты и националисты. Так же проблемной сферой была экономика. В СФРЮ существовал дотационный режим, по которому более развитые республики (Сербия, Хорватия, Словения) выделяли 2 % своего ВВП более бедным (Босния и Герцеговина, Македония и автономный край Косово). Например, для самой экономически-благополучной Словении, обузой были вложения в Боснию и Герцеговину и уже к концу 70-х годов XXвека, дотационный бюджет стал недосчитываться нескольких миллионов динаров. Огромные займы, которые брал Тито у западных стран для своего «югославского чуда» больно ударили по югославской экономике, долг которой к 1982 году исчислялся в 18.7 млрд. долларов. Все это, а также умалчивание и насильственное подавление всех акций протеста приводило к конфликтам, безработице, бедности, массовому оттоку высококвалифицированных специалистов на Запад и росту национальных движений.

Как итог летом 1991 года начинается распад СФРЮ с отделением Хорватии и Словении, а впоследствии и других республик. Распад проходил не

мирным способом, за исключением проведения мирного референдума о выходе из федерации Македонии. Во всех республиках люди стали братья за оружие и оказывать сопротивление Югославской национальной армии, а в последствии и делиться по этническому принципу. Именно несовместимость народов Балканского полуострова в создание единого государства и разрывы в экономике привели к проблемам, которые «вспыхивают» и в наши дни – неокончательная договоренность всех государств о военных преступлениях и ситуация в Косово.

Список использованных источников и литературы:

1. Куминова, М. Р. К вопросу о деструкции Югославии, причинах и предпосылках распада [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-destruktsii-yugoslavii-prichinah-i-predposylkah-raspada/viewer>
2. Романенко, С. А. Между «пролетарским интернационализмом» и «славянским братством». Российско-Югославские отношения в контексте этнополитических конфликтов в Средней Европе [Текст] / С. А. Романенко. – М.: Твердый переплет, 2011. – 23 – 38 С.
3. Никифоров, К. В., Филимонова, А. И., Шемякин, А. Л. Югославия в XXвеке. Очерки политической истории. [Текст] / К. В. Никифоров, А. И. Филимонова, А. Л. Шемякин. – М.: Индрик, 2011.
4. Городецкая, Н. Б. Югославия накануне системного кризиса (1960-1970-е) [Текст] / Н. Б. Городецкая // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2013. - № 3. – С. 155 – 162.
5. Демьянович, Ю. Э. Этнорелигиозные противоречия в Югославии: исторический и современный контекст [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/214448>
6. Пономарева, Е. Г. Как была разрушена Югославия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://svom.info/entry/361-kak-by-la-razrushena-yugoslaviya/>

7. Пономарева, Е. Г., Дикевич, В. Крах югославской федерации [Текст]
/ Е. Г. Пономарева, В. Дикевич // Бизнес и политика. – 1996. – № 5. – С. 42 – 43.

А.Ф. Янжигитова

студент группы ИПОб-18-5

институт гуманитарного образования

Магнитогорский государственный технический университет им Г.И. Носова

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

А.В. Безруков

кандидат исторических наук, доцент

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

г. Магнитогорск

ЭТНОГЕНЕЗ БАШКИРСКОГО НАРОДА. ТЕОРИИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ БАШКИР

Аннотация: В данной статье будут рассматриваться различные теории происхождения башкирского народа. Сложность антропологического состава, родоплеменной структуры, материальной и духовной культуры башкирского этноса привела к формированию разных точек зрения о проблеме происхождения башкирского народа. Дискуссия о происхождении башкир ведется между учеными до сих пор.

Ключевые слова: Башкирский этнос, тюркская теория, финно-угорская теория, иранская теория.

*Abstract:*In this article, various theories of the origin of the Bashkir people will be considered. The complexity of the anthropological composition, tribal structure, material and spiritual culture of the Bashkir ethnic group has led to the formation of different points of view on the problem of the origin of the Bashkir people. The discussion about the origin of the Bashkirs is still ongoing among scientists.

*Key words.*The Bashkir ethnic group, a Turkic theory, Finno-Ugric theory, the Iranian theory.

Первое упоминание о башкирском народе было сделано арабским путешественником Ибн-Фадланом. Как упоминал сам Ибн-Фадлан, башкиры – это тюркский народ, который живет на территории Южного Урала, занимает территорию с запада до берегов Волги и соседствует с печенегами.

Как мы знаем, башкиры расселялись с IX–X вв. в Приуралье, и поскольку, ареалом их расселения были окраины степей, это мешало европейским и арабским путешественникам контактировать с башкирским этносом.

Как упоминалось выше, только Ибн-Фадлан в 922 году составил описание башкир Приуралья, опирающееся на его собственные наблюдения. В остальных же случаях сведения о башкирах были заимствованы из сочинений, не дошедших до нас ранних путешественников.

Первой мы рассмотрим финно-угорскую теорию происхождения башкирского народа.

Сравнение башкир с угорскими племенами уходит еще в средневековую эпоху.

В чем заключается смысл этой теории? Изучая венгерские хроники, средневековых авторов, а именно Юлиана, Карпини, Рубрука и используя данные сравнительного языкознания, исследователи пришли к выводу, что мадьяры считаются одним из главных племен, сформировавших этнос башкир.

Важно упомянуть, что башкиры – это прежде всего коренной народ Южного Урала, а их этническая принадлежность – угры. Башкиры были соседним племенем с булгарами. В Средневековье на территорию современного Башкортостана переселились туркмены, сарты, кыпчаки, бурзяне (принадлежат монгольскому этносу). Из-за этого башкирские народы стали именовать себя «Баш Унгар» в переводе главный угор. Постепенно «баш унгар» преобразовался в «башкорт». Позже башкиры и вновь пришедшие народы начали разговаривать на башкирском языке и стали именоваться башкирами.

Стоит упомянуть, что в I–IV веках племена венгров жили у рек Иртыш и Обь. Именно оттуда они перекочевали на запад. И это продолжалось пару веков на Южном Урале около рек Яик, Идель и Сакмар. И как раз на это время приходится тесное общение между башкирскими племенами. И в последствии

до XVI века племена башкир стали называть себя эстяк. На сегодняшний день эта теория считается устаревшей.

Далее мы рассмотрим тюркскую теорию. По данной теории, именно тюркским племенам, которые мигрировали в I тыс. на Южный Урал, башкиры обязаны своими этническими признаками. Она основывается на источниках среднеазиатских и арабских путешественников, где есть упоминания о башкирах, как о тюрках (Ибн-Фадлан, Шарифа Идриси, Рашид ад-Дина и др.). «Мы оставались у печенегов один день. Потом отправились и остановились у реки Джайх (Яик), – пишет Ибн-Фадлан. – Потом мы ехали несколько дней и переправились через реку Джаха (Чаган), потом после нее через реку Ирхиз (Иргиз), потом через Бачаг (Моча), потом через Самур (Самар), потом через Кинел (Кинель), потом через реку Сух (Сок), потом через реку. Каджалу (Кундурча), и вот мы прибыли в страну народа турок, называемого аль-Башгирд подчеркнуто мною. – Р.Я.» [6].

Придерживался данной теории В. М. Флоринский. Он утверждал, что на происхождение башкир от тюрков указывают их этнографические признаки: одежда (длинные куртки и рубахи); пища (в основном мясо). Что и отличало их от финских народов (одежда с коротким рукавом и отсутствие мясной пищи).

Рассмотрим еще одну теорию происхождения башкир – иранскую. Основные доводы этой теории основаны на том, что индоиранские племена – это один из главных элементов формирования башкирского этноса в раннем железном веке, а центр их расселения в III в. до н. э. – IV в. н. э. – Южный Урал. В основу теории лег анализ палеоантропологии, антропологии древних жителей Южного Урала, произношение звуков и т. д.

В 2017 - 2018 годах учеными-генетиками был исследован геном останков людей, которые проживали в степной полосе Евразии. Исследователи сравнили его с генотипом современных башкир.

В результате данных исследований было доказано родство башкир с саками железного века, проживавшими на территории Тянь-Шаня и Казахстана.

В истории башкир данные исследования открыли новую неизвестную страницу. И благодаря полученным генетическим исследованиям, появилась

версия о связи этнонима «башкорт» с волком, которому поклонялись древние саки и башкирский народ как потомок древних саков смог сохранить свои традиции культа почитания волков в их этнониме.

Мы рассмотрели несколько теорий происхождения башкирского этногенеза, и достойны внимания все. Точнее, их можно объединить в одну теорию – многокомпонентности происхождения башкир. Но при преобладании древнего населения Урала, которые некоторые исследователи считают индоиранским, дать более точный ответ не может никто. Но при этом активно ведутся исследования этногеномики башкир.

Список литературы и источников:

1. Бикбулатов, Н. В. Мурзабулатов, М. В. Башкиры Т.1 [Текст] / Н. В. Бикбулатов, М. В. Мурзабулатов. Уфа.: Башкирская энциклопедия, 2005. – С. 379.

2. Кузбеков, Ф. Т. История культуры башкир [Текст] Ф. Т. Кузбеков. – Уфа.: Китап, 1997.

3. Кузеев, Р. Г. Происхождение башкирского народа: этнический состав, история расселения [Текст] Р. Г. Кузеев. М.: Наука, 1974. – 576 С.

4. Путешествие Ибн-Фадлана на Волгу. Перевод, комментарии и редакция академика И.Ю.Крачковского. М.-Л., 1939. С. 66).

5. Руденко, С. И. Башкиры. Исторический очерк [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.studmed.ru/rudenko-si-bashkiriy-istoriko-etnograficheskie-ocherki_963bc8b50c8.html

6. Рычков, П. И. История Оренбургская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003326416>

7. Усманов, Х. Ф., Гвоздикова, И. М. Кузеев, Р. Г. История Башкортостана с древнейших времен до 60-х годов XIX века [Текст] / Х. Ф. Усманов, И. М. Гвоздикова, И. М. Кузеев. – Уфа.: Китап, 1996. – 520 С.

8. Янгузин Р. З. Этногенез башкир [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://gendocs.ru/v41237/янгузин_р._3._этнография_башкир_история_изучения

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

Е.В. Аркаев

Студент группы ИИНа-20-1,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

М. Н. Потёмкина

доктор исторических наук, профессор,

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

г. Магнитогорск

УРОВЕНЬ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ И ТРАВМАТИЗМА В 1941-1942 ГГ. НА КИРОВСКОМ ЗАВОДЕ ГОРОДА ЧЕЛЯБИНСКА

Аннотация: Статья посвящена вопросам, связанным с ростом заболеваемости и повышением уровня травматизма на Кировском заводе Челябинска в первые годы Великой Отечественной войны. В статье определены категории рабочих, подвергнутых наибольшему риску, а также раскрыты причины негативной тенденции.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, травматизм, промышленность, охрана труда, рабочие.

Abstract: The article is devoted to issues related to the growth of morbidity and the increase in the level of injuries at the Kirov plant in Chelyabinsk in the early years of the Great Patriotic War. The article defines the categories of workers exposed to the greatest risks, and also reveals the reasons for the negative trend.

Keywords: The Great Patriotic War, injuries, industry, labor protection, workers.

Охрана и защита труда рабочих на промышленных предприятиях в довоенные годы обуславливалась в большей мере не столько гуманными, сколько идеологическими и экономическими факторами. Советский рабочий, представитель правящего класса, должен своими глазами увидеть заботу о себе, явственно понять, что новое государство способно решить его проблемы. В то же время для предприятий и государства в целом значимыми были экономические показатели – повышение выработки и сокращение простоев, в том числе и по причине больничных. Также необходимо было сохранять трудовые кадры, в условиях обилия низкоквалифицированных рабочих. Смена международной обстановки не только не сменила вектор отношений к рабочим, но даже, напротив, усилило его. Временная нетрудоспособность рабочих снижала производительность завода в целом, что в контексте военного времени, наносило ущерб обороноспособности страны – первостепенной задаче советского государства. Рассмотрение уровня заболеваемости и травматизма на Кировском заводе, позволит определить тенденции, характерные для других промышленных предприятий страны.

Свердловский институт Охраны Труда по заданию Всесоюзного Научно-Исследовательского Института в цветной и черной металлургии и горно-рудной промышленности во второй половине 1942 года совершил проверку организации условий труда, в ходе которой было выявлено, что статистически общая заболеваемость по Кировскому заводу сопоставима с показателями других промышленных предприятий города и Урала [1, л. 1]. На 100 работников предприятия за первое полугодие 1942 года число случаев заболеваемости составляло 28,8, в то время как число дней нетрудоспособности – 231 день, что было сопоставимо с показателями завода «Калибр» (48,1 случай, 255 дней нетрудоспособности) или Электродного (28,7 случаев, 235 дней). В то же время, комиссия отмечала общий рост заболеваемости в подотчетный период на Кировском заводе по сравнению с аналогичным периодом 1941 года. Количество заболевших в 1942 году на 100 сотрудников выросло практически в два раза с 25,1 случая в 1941 году до 48,7. Такое количество нетрудоспособных работников

и длительность их нетрудоспособности были равнозначны полному простоя завода в течение 1-1,5 дней [1. л. 10].

Интересно сравнить средний уровень травматизма в довоенный период с представленным. В 1934-1937 годы на заводах Урала и Сибири число травм среди металлургов на тысячу человек колебалось от 162 до 172. В 1936 году на Челябинском тракторном заводе (будущем Кировском заводе – Е. А.) показатели были более печальным: на тысячу человек пришлось 270 травм [2, с. 46]. Таким образом, уровень травматизма в сравнении с предвоенным временем практически удвоился (180 %).

Социальное страхование предусматривало большое количество болезней, предусматривающих временную потерю нетрудоспособности. По большинству и них в 1942 году наблюдалась тенденция к возрастанию, за исключением таких недугов как ангина и женские заболевания. Рост заболеваемости на заводе представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Рост заболеваемости на Кировском заводе в первом полугодии 1942 года

Наименование заболевания	Рост заболеваемости в процентах
Остро-кишечные заболевания	270 %
Грипп	240 %
Прочие заболевания	180 %
Бытовые травмы	180 %
Фурункулез	140 %
Заболевания глаз	140 %
Производственные травмы	110 %

Среди прочих заболеваний специалисты отмечали значительный рост числа рабочих с проблемами надкостной клетчатки голеностопного сустава, причины распространения не были установлены, так как не были определены возбудители и факторы риска заболевания [1, л. 19].

В результате проверки было установлено, что длительность временной нетрудоспособности возрасла. Наибольшее количество дней временной

нетрудоспособности наблюдалось у рабочих следующих цехов: литейный и кузнечный цехи, цех механической обработки деталей и цех сборки машин [1, л. 14].

Согласно архивным данным, заболеваемость в этих цехах росла за счет остро-кишечных заболеваний, гнойничковых заболеваний кожи, травматизма, а также «прочих заболеваний, среди которых важное место занимал геморрагический дерматит», упомянутый ранее. Важно отметить, что на Кировском заводе в первом полугодии 1942 года не было статистически зафиксировано ни одного случая «профессиональных отравлений и заболеваний», однако экспертная комиссия отнеслась к таким данным скептически: «...возникает справедливое сомнение, насколько статистическое благополучие в этом вопросе отражает истинную действительность» [1, л. 17].

Комиссия определила, что рост заболеваемости на заводе обусловлен разными причинами. Распространение простудных заболеваний связано с работой в плохоотапливаемых или неотапливаемых помещениях цехов, взаимодействием рабочих с холодным металлом и использованием надворных уборных [1, л. 16].

Причины появления гнойничковых заболеваний крылись как в наличии производственных факторов, так и в отсутствии санитарно-технических мероприятий и лечебно-профилактической работы, а также в связи с несоблюдением правил личной гигиены рабочими. Отсутствие ограждений для предупреждения у станков разбрызгивания охлаждающих веществ, неисправное состояние оборудования, засоренность рабочих мест отходами производства, недостаточный контроль над качеством используемых жидкостей относились к производственным факторам. К санитарно-техническим причинам распространения гнойничковых заболеваний относилось отсутствие душевых кабин и даже умывальников в новых цехах, а также мест для хранения одежды. В тех же цехах, где душевые были, не было организовано правильное их использование с учетом специфики отдельных профессий. Несоблюдение мер лично гигиены и индивидуальной защиты виделось в необеспеченности

специальным мылом и мылом для рук, использованием в душе смеси технической и питьевой воды, ограниченное использование спецодежды по причине ее отсутствия, кроме того одежда рабочих не подвергалась систематической очистке и стрике. На заводе фактически отсутствовали лечебно-профилактические работы. В здравпункте отсутствовали не только мази и пасты от ожогов, но и раствор бриллиантовый зеленый [1, л. 17-19].

Рост числа заболеваний органов зрения был связан с раздражением глаз пылью, осложнений предыдущих травм и ожогами ультрафиолетовой радиацией при сварке из-за отсутствия защиты [1, л. 21].

Острые кишечные заболевания, эпидемия которых распространилась по всей территории завода, определялись рядом факторов, основным из которых было низкое качество питьевой воды. Зачастую из-за перебоев с питьевым водоснабжением рабочие использовали для утоления жажды некипяченую техническую воду. Существовал проблемы с доставкой газированной воды. Отсутствовало понимание, что тара для перевозки питьевой воды должна быть чистой и подвергаться систематическому очищению. Еще одной причиной распространения кишечных заболеваний была некачественная работа столовой, сотрудники которой не обладали должными знаниями о санитарных нормах, как и большинство руководителей, а также использование в рационе плохо сочетаемых для усваивания блюд (например, селедка и молоко). Не менее важным, по мнению экспертов, являлось поддержание порядка в уборных [1, л. 19-21].

Общей причиной повышения числа заболевших комиссия определила недостаточный отдых рабочих и ошибки руководства [1, л. 21-23].

Таким образом, на Кировском заводе города Челябинска в 1941-1942 годы наблюдался высокий прирост заболевших, причины которого обусловлены как объективными – необходимость повышения производительности труда в условиях военного времени, недостаточная обеспеченность товарами первой необходимости, так и субъективными факторами – некомпетентность руководства в вопросах санитарно-гигиенических норм и безопасности труда.

Усилия руководства были в большей степени сосредоточены на мобилизации новых рабочих и повышение производительности труда, потому значимость создания безопасных условий труда понижалась. Однако стоит отметить стремление государства не оставлять без внимания проблему.

Список использованной литературы и источников:

1. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. 792. Оп. 14. Д. 55. Состояние охраны труда и техники на Кировском заводе
2. Постников, С. П. Социокультурный облик промышленных рабочих России в 1900-1941 гг. [Текст] / С. П. Постников, М. А. Фельдман. – М.: Российская политическая энциклопедия, 200. – 376 с.

Ш.Э. Бонин
Магистрант группы ИИМ-20-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Г. Пашиковская
Кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

LES FEMMES ET LA PRESSE ÉCRITE FÉMININE EN URSS ET EN FRANCE :HISTOIRE COMPARATIVE

Abstract: The article deals with a comparative analysis of the French and Soviet female magazines published in 1945-1991. The research is based on the gender approach. It provides the analyses of main historical periods of the development of the press, types of information aimed at the women audience and the ways of distribution of female press in the USSR and France. It is analysed how the political situation in both countries influenced the development of female magazines and their distribution. It is concluded that there has been an evolution of the press in both states at a different time of the history as well as a different role in the country.

Keywords: female press, France, USSR, gender history, women

La presse féminine est une source importante sur l'histoire de la formation du rôle moderne de la femme dans la société et en particulier sur le processus d'émancipation. Une analyse comparative de la presse soviétique française nous permettra de mettre en évidence les spécificités nationales de ce processus. Le but de

cet article est de passer en revue l'histoire de la presse féminine en URSS et en France et les canaux de sa diffusion.

D'abord, nous devons définir le terme de presse écrite, ce que cela veut dire et ce à quoi il fait référence. La presse écrite désigne l'ensemble des journaux. Ce terme englobe tous les moyens de diffusion de l'information écrite, que ce soit les journaux quotidiens, hebdomadaires et autres publications périodiques ainsi que les organismes professionnels contribuant à la diffusion de l'information écrite. La presse écrite féminine est l'ensemble des titres de presse écrite spécifiquement destinés à un lectorat féminin. Ces magazines sont souvent liés à des thèmes bien orientés tels que la famille, la décoration, la mode, la cuisine, l'astrologie, thèmes qui participent à l'élaboration stéréotypée du rôle de la femme.[5]

La presse écrite féminine est souvent une presse magazine, un média « moderne » apparu entre les deux guerres plus particulièrement dans les années 1930. Au fil du temps, les modes de vie évoluent, donc le rôle social de la femme dans société, incitant les éditeurs à orienter leurs publications spécialisées en fonction des âges, des catégories professionnelles et des sujets d'intérêts, par exemple.

Tout d'abord, nous passerons en revue l'histoire de la presse française. La presse écrite féminine est née au XVIIIème siècle avec le mouvement d'émancipation des femmes lors des premières questions évoquées sur l'égalité entre les hommes et les femmes. Le premier journal féminin –« Le Journal des Dames » - fondé en 1797 était avant tout accès sur le thème de la mode.

Au XXème siècle, la presse féminine se popularise en France durant l'Entre-deux-guerres lorsque les femmes ont commencé à être davantage impliquées dans la société. Dès la Première Guerre mondiale, beaucoup de femmes ont dû remplacer « le travail des hommes » alors sur le front, en allant à l'usine. [2] Cette période est un symbole historique important car il représente la voie d'une émancipation ayant permis une première autonomie financière dans la société, comme par exemple le droit de vote aux femmes signée le 21 avril 1944 « *Les femmes sont électrices et éligibles dans les mêmes conditions que les hommes* ».

Les années suivant la Seconde Guerre mondiale marquent une grande évolution dans la presse féminine. A la veille de la Seconde Guerre mondiale, nous observons déjà plusieurs magazines féminins comme *Confidence*, *Marie Claire*, *Marie France* ou encore *Le Petit Écho de la Mode*. Cependant, l'importante émancipation progressive des femmes dans la société s'observe durant cette période et intéressent les directeurs de journaux, qui veulent alors conquérir le lectorat féminin.[3] La presse féminine développe un triptyque de rôle : l'information, la distraction et le conseil de la femme française. Elle prend un essor spectaculaire en France avec la modernisation et surtout le lancement d'une multiplicité de journaux féminins.

Avec le temps, de plus en plus de magazines sont apparus et s'orientent vers de lectorat féminin plus ou moins ciblé. Il existe déjà en 1945 plusieurs types de magazines pratiques, familiaux, populaires du cœur, magazines modernes. Prenons un exemple : « *Le Petit Écho de la Mode* », un des plus anciens magazines de presse féminine français était un magazine de pratiques familiales, un magazine plutôt classique par rapport à « *Marie Claire* », plus moderne car en avance sur la société. Le prix d'achat variant des magazines oriente le lectorat, classe plus ou moins populaire comme « *Confidence* ». L'essor de la presse magazine féminine française dans les années 1960 et 1970 ne fait qu'augmenter lorsque les professionnels de la publicité et de la commercialisation se tournent alors vers ce type de presse magazine.

Nous allons maintenant passer en revue l'histoire de la presse féminine soviétique. Pour comprendre, nous devons replacer la presse soviétique, quelque elle soit, dans le contexte d'un siècle de guerres et de liberté d'expression « organisée » dans un but précis : la propagande idéologique. Sous un régime totalitaire, la liberté d'expression est réduite. La propagande est née d'un coup d'État - la Révolution d'Octobre - des bolcheviks. La presse écrite tout comme la radio et la photographie, c'est à dire les médias, sont alors conçus pour la propagande, au service du régime communiste de l'Union Soviétique. [1] Nous observons des différences au cours de la période soviétique : la presse écrite féminine de la dictature totalitaire Stalinienne n'est pas la même que sous Khrouchtchev ou encore Gorbatchev. La presse soviétique est publique car il n'y a pas de médias privés. La propriété privée n'existe pas dans la

politique communiste, qui a donc le monopole sur les médias et donc l'idéologie. La presse soviétique présente le passé et le présent selon la gloire du régime politique communiste et glorifie la construction d'une société égalitaire.[7]

Les magazines féminins soviétiques sont organisés par thématiques sur le travail et la ville domestique. Il y a alors très peu de journaux féminins soviétiques. Ces journaux sont publics et donc soumis à la propagande. Jusqu'à la période politique libérale de « reconstruction » de M. Gorbatchev, en 1986, la presse soviétique pourrait être définie d'un mot : unanimité.[1] Quelque soit le lectorat de la presse, la même idéologie est diffusée.[7] La plupart des journaux soviétique devaient contenir un volume obligatoire d'information officielle, tiré de la presse centrale, ce qui nivelait et uniformisait leur contenu, conditionnant à une pensée. La presse soviétique en général tout comme la presse féminine sont généralement des organes de presse appartenant à des structures étatiques et donc n'avaient pas le rôle d'informer la société mais le rôle de convaincre, selon le point de vue capitaliste. Chaque unité de l'État avait son organe de presse par exemple la Pravda était l'organe officiel du Parti Communiste de l'URSS, Izvestia était celui des députés du peuple, « *Komsomolskaïa Pravda* » était le journal de la jeunesse soviétique communiste, « *Novy Mir* » le journal littéraire. Les principaux changements sur les médias soviétiques dont la presse féminine en URSS s'observe lorsque lors de l'arrivée au pouvoir en 1995, période de la Pérestroïka.

Au début du XXème siècle, le développement du succès de la presse écrite est porté par le déploiement du chemin de fer et l'alphabétisation liée à l'école obligatoire, c'est à dire une élévation du niveau d'instruction. En France, comme en URSS, ils existent différentes publications de la presse écrite en fonction du rythme de parution : les magazines quotidien, hebdomadaire, mensuel etc. Les magazines de presse féminine française sont en majorité des magazines hebdomadaire ou mensuel et majoritairement mensuel en URSS, pouvant s'expliquer par une superficie la plus importante au monde, plusieurs fuseaux horaires.

Bien qu'ils existent des zones de diffusions régionale ou locales pour les journaux, la presse spécialisée féminine est principalement nationale pour les deux États. En opposition avec l'URSS et son communisme, la France est un pays

d'économie de marché, un pays capitaliste dans lequel « le magazine est une presse qui est d'abord centrée sur son lecteur, elle part du lecteur pour revenir à lui avec un contenu dans lequel il doit se reconnaître au travers de préoccupations, de goûts, de styles ou d'émotions qu'il recherche. » Le magazine de presse féminine française doit donner de l'information, dans lequel le contenu doit être original, attirant mais aussi séduire le lecteur car la concurrence est très importante. C'est un lectorat de marché. [2] Contrairement à la France, les lois communistes ne créent pas un statut juridique d'infériorité entre l'homme et la femme. La presse féminine soviétique a pour rôle principale de soutenir le parti politique et d'orienter l'idéologie des citoyens patriotes. La presse féminine soviétique se rapproche de la presse française dans les années de la Péréstroïka. [6]

Les atteintes à la liberté de la presse se manifestent par une entrave au pluralisme et l'indépendance des rédactions par des pressions fiscales, financières, politiques ou encore la concentration des médias. La censure est une atteinte à la liberté de la presse.

En URSS, la censure est mise en place dès le début du bolchévisme et perdure jusqu'à la Péréstroïka. Des structures telle que « Glavlit » (*Главное управление по охране государственных тайн в печати при Совете Министров СССР*) créé en 1922, remplacé ensuite par ГУОТ organisant la censure de la presse soviétique. En 1986, la presse soviétique connaît des changements principaux lorsque la politique « *Glasnost* » est mise en place, une politique de liberté d'expression et de publication d'informations. La presse amène alors des sujets tabous sur le devant de la scène comme la terreur stalinienne, la corruption ou encore la prostitution. La liberté d'expression devient alors illimitée vers 1989 et de nombreuses éditions indépendantes émergent comme par exemple « La Femme d'affaires ». La censure est abolie officiellement le 1-er août 1990 et pour la première fois, les débats de l'Assemblée du Soviet Suprême sont retransmis à la TV. La presse devient le canal important de la diffusion des informations.

En France, la liberté de la presse est garantie par la loi du 29 juillet 1881 : « L'imprimerie et la librairie sont libres ».

L'étude de l'histoire des magazines féminins soviétiques et français nous a permis de tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, il faut noter qu'après la Seconde Guerre mondiale, une nouvelle période de développement de la presse a commencé dans les deux pays, caractérisée par l'essor de la presse féminine. Deuxièmement, la variété des revues, le nombre et le sujet de ces revues diffèrent dans les deux États. Le développement de la presse soviétique a été fortement influencé par la censure et la presse féminine elle-même a joué un rôle de propagande particulier. La presse féminine française s'est largement développée sous l'influence de l'économie de marché et dans des conditions de liberté d'expression.

Список использованных источников и литературы:

1. Boiry P., Lebedev T. La communication en Russie postsoviétique [Texte]. Paris : L'Harmattan, 1999. P. 54
2. Duval J. La presse et ses lecteurs [Resource électronique] // Encyclopædia Universalis [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.universalis-edu.com/authentication/>
3. Histoire de la presse [Resource électronique]. Режим доступа: <https://cahier-de-prepa.fr/mp1-janson/download?id=986>
4. L'industrie française en 1991 [Resource électronique] – Режим доступа: https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/41137/1/IE_industrie_1991.pdf
5. Marillonnet J. Images de mode et images de femmes: des représentations de la presse magazine féminine aux représentations d'un public féminin [Resource électronique]. – Режим доступа: https://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/marillonnet_j#p=0&a=top
6. Riasanovsky N. V. Histoire de la Russie des origines à nos jours [Texte]. Paris : Robert Laffont. Bouquins. 2014. P. 641

7. Verneuil C. Histoire des médias au XX-e siècle (1900-2010) [Resource électronique].Режимдоступа:https://www.editions-ellipses.fr/PDF/9782729855901_extrait.pdf

8. WerthN. Histoire de l'Union soviétique de Lénine à Staline (1917-1953) [Texte] / Collection « Que sais-je ? ». Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 2017.P.103.

9. Werth N., Histoire de l'Union Soviétique de Khrouchtchev à Gorbatchev (1953-1991) [Texte]/ Collection « Que sais-je ? ». Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 2013. P. 114.

10. Смеюха В. В. Женские журналы СССР в 1945–1991 гг.: типология, проблематика, образная трансформация [Электронный ресурс] // Женщина в российском обществе. 2012. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhenskie-zhurnaly-sssr-v-1945-1991-gg-tipologiya-problematika-obraznaya-transformatsiya>

Д.Б. Ваганова
студентка группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Н. Макарова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СОЗДАНИЕ И ЗАПУСК ОБЪЕКТОВ ГОРОДСКОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ МАГНИТОГОРСКА 1929-1941 ГГ.

Аннотация: В статье рассматривается процесс создания и запуска объектов городской инфраструктуры города Магнитогорска в период 1929-1941 гг. На начальном этапе строительства жители сталкивались с проблемами канализационного снабжения, отсутствия водопровода и электрификации. Автор приходит к выводу о том, что в рассматриваемый период были заложены основы благоустройства городского пространства Магнитогорска.

Ключевые слова: благоустройство, городская среда, комфорт проживания, Магнитогорск.

Annotation. The article deals with the process of creating and launching urban infrastructure facilities in the city of Magnitogorsk in the period 1929-1941. At the initial stage of construction, residents faced problems with sewage supply, lack of water supply and electrification. The author comes to the conclusion that during the period under review, the foundations of the improvement of the urban space of Magnitogorsk were laid.

Keywords: landscaping, urban environment, comfort of living, Magnitogorsk.

Благоустройство жилого пространства в городе является необходимой мерой для обеспечения человека базовыми для жизни и рабочей деятельности условиями. Социальная среда исходит от архитектуры города, которая создает условия для проживания людей, формирует определенный психологический климат для комфортной жизни и эффективного труда городских жителей [8, с. 160]. Благоустройство включает в себя следующие компоненты. Во-первых, городскую инфраструктуру: проведение электрификации, водоснабжения, транспортных магистралей, культурных и социальных учреждений, находящихся на доступном для населения расстоянии. Во-вторых, организацию эстетической и санитарной стороны проживания населения: уборка мусора, озеленение, очистка жилищ и улиц города. Базовые компоненты инфраструктуры в совокупности оказывают влияние на качество жизни и состояние жителей города.

Массовое заселение территории возле горы Магнитной, началось после того, как стройка Metallургического Комбината на Урале стала одной из самых масштабных в СССР конца 1920-х гг. Уже в начале 1930-х гг. в Магнитогорске были выявлены следующие проблемы, касающиеся инфраструктуры [15, с. 140]:

1) Проблема с культурной, социальной и досуговой инфраструктурой: школы, детские сады, ясли, дома творчества, училища, кинотеатры, театры и т. д.

2) Проблема транспортной инфраструктуры Магнитогорска.

3) Проблема коммунальной инфраструктуры Магнитогорска: водопровод, канализация и т. д.

В газете «Магнитогорский рабочий» мы можем найти упоминания о том, что жители города высказывали свою озабоченность нехваткой важных элементов городской инфраструктуры. В статье «Разбить тупое равнодушие» [14], от 28 апреля 1931 г. рассмотрен важный вопрос о том, что отсутствие в городе детских садов и мест для организации досуга, и

времяпровождения детей заставлял женщин отказываться от работы на производственных объектах в пользу присмотра за детьми. На необходимость строительства объектов городской инфраструктуры, таких как: школы, библиотеки, театры, красные уголки, кино, детские сады, бани, прачечные и т. д., указывал и автор статьи «Создадим единый план культурно-массовой работы». Согласно данным, размещенным в газете, на момент 8 марта 1933 г. в Магнитогорске работало 90 дошкольных учреждений с охватом в 5665 человек [14]. При этом в работе с детьми задействовано большое количество работников, из которых 150 человек проходили профессиональную переподготовку, а 85 готовились к повышению квалификации [14]. Таким образом, проблема с размещением дошкольников в учреждения на 1933 г. была практически решена.

О необходимости строительства в городе культурных учреждений писали в 1932 г., отмечая необходимость организации кинопоказов и кино вечеров для рабочих и детей. Выходом для многих жителей Магнитогорска стала собственная организация культурного досуга в рамках собственного жилого пространства. Об этом коротко написано в заметках: «За оздоровление барака» [3] и «Включились в поход» [2]. В этот период бараки превращались в отдельный вид социального пространства, в котором устанавливались собственные порядки и культурная жизнь. Вопросам организации культурного и социального пространства в бараках посвящен ряд публикаций в «Магнитогорском рабочем» изданных в период с 1931-1941 гг.: «Культурно-бытовые вопросы у нас на втором плане», «Магнитогорску нужно концертное бюро», «Театр имени Пушкина в 1940 году» и др.

Помимо самостоятельной организации досуга, магнитогорцы активно принимали участие в строительстве объектов городской инфраструктуры на добровольной основе. В статье «Родители помогают в постройке школы» [12] отмечалось, что родительский комитет 5-ого участка, на котором и было начато строительство учебного заведения, принял решение «активно участвовать в строительстве школы, путем проведения ряда субботников и работы по нарядам» [12]. Подобная ситуация наблюдалась и на других участках, что свидетельствует

о том, что жители были замотивированы в улучшении инфраструктуры и благоустройстве собственного жилого пространства. Неоднозначно обстояли дела с социальной инфраструктурой в области здравоохранения. До 1939 г. в Магнитогорске находился один госпиталь, который предоставлял специализированные медицинские услуги населению. Это негативно сказывалось на эпидемиологической обстановке в целом и положении населения в частности. В январе 1940 г. был открыт Родильный дом и ряд поликлиник [6, с. 105].

Одновременно с промышленным строительством вокруг отдельных частей предприятия на левом берегу Урала начинали появляться собственные поселки, состоящие преимущественно из бараков. Магнитогорск в этот период растянулся на более чем 20 км с Севера на Юг [4, с. 160]. Необходимо было решать вопрос транспортного сообщения между разными частями города, для чего началось строительство трамвайных линий в городе. Первый трамвай в городе Магнитогорске появился только в 1935 г., но заявление о начале масштабного трамвайного строительства в городе появляются уже в мае 1934 г. в статье «Начинаем строить трамваи» [9]. В публикации отмечалось, что автобусного движения в Магнитогорске недостаточно для покрытия нужд населения и город нуждается в более мощной и фундаментальной транспортной инфраструктуре [9]. К 1935-1936 гг. Магнитогорск располагал одной из самых больших и развитых сетей трамвайных путей в стране. В этот период на второй план выдвигалась проблема обеспечения города асфальтированными дорогами и автомобилями. Об этом упоминалось и в публикациях «Магнитогорского рабочего», что нашло отражение в ряде статей: «Так ли должен работать транспорт?», «Магнитогорску – хорошие дороги», «96 миллионов пассажиров» и т. д. Наличие подобного рода публикаций на протяжении всего периода 1934-1941 гг. указывает на то, что в городе существовала определенная проблема с организацией транспортной инфраструктуры и дорожного сообщения [7, с. 32].

Последней и наиболее важной проблемой стала организация работ коммунальных служб внутри города и строительство объектов для

коммунальной службы. В первую очередь, это касалось водопровода и канализации. Проблема очищения городского пространства в период 1931-1936 гг. становилась одной из наиболее важных: издавались приказы Городского совета, направленные на решение данной проблемы, были организованы массовые проверки жилых участков на предмет организации мусора и утилизации отходов [15, с. 141]. Нашла отражение данная проблема и на страницах газеты «Магнитогорский рабочий». Так в номере от 25 апреля 1931 г. была опубликована статья «Почему не реализуются эти предложения?», в которой автор указывал на то, что к мнению рабочих, которые занимаются строительством водопровода, предлагают способы ускорить и рационализировать строительство, не прислушиваются, заставляя работать в рамках установленного регламента.

Неудовлетворительно работали и коммунальные службы, направленные на очистку городских улиц. Об этом свидетельствует ряд постановлений Магнитогорского городского совета, которые были введены в 1931 г. для упрощения очистки улиц. Первое постановление было издано 24 марта 1931 г. и касалось единовременных сборов за места на базарных площадях для «наиболее правильного обслуживания, благоустройства и улучшения очистки базарных площадей» [8, с. 157]. За осуществление данного постановления и еще ряда других, нацеленных на обеспечение чистоты городского пространства, был ответственен коммунальный отдел Горсовета [15, с. 135]. Так, в декабре 1930 г. Горсовет издал приказ №168, который предусматривал проведение мероприятий по санитарному оздоровлению строительства [8, с. 160]. Данный приказ предусматривал расширение и укрепление санитарно-больничного строительства в бараках и проведение санитарного минимума. В ряде поселков отсутствовали элементарные удобства, такие как бани и прачечные, что отмечалось в статье «Преграды на пути к санминимуму» [12]. Автор публикации, врач здравпункта, отмечала нехватку горячей и чистой воды, отсутствие элементов инфраструктуры, указывая на невозможность проведения

санитарных работ в подобных условиях. Подобного рода статьи, указывающие на несостоятельность работ коммунальной службы города, появлялись позднее.

В период с 1931-1941 гг. в «Магнитогорском рабочем» публиковались статьи, указывающие на необходимость сохранения чистоты городского пространства: «Малейшее промедление очистки площадки – преступно!», «Активно бороться за санминимум в школах и среди школьников и пионеров», «Одни – борцы за чистоту, другие – распространители антисанитарии», «Постановление жюри первомайского конкурса чистоты», «Поселок тонет в грязи» и т. д. Наибольшее количество подобных публикаций было выпущено в период 1933-1934 гг., что говорит о решении проблемы в рамках данного периода. Позднее появлялись только единичные публикации, указывающие на наличие данной проблемы.

О нехватке питьевой воды и воды для обеспечения нормального быта писали и в статье «А воды все нет и нет» [1], которая была опубликована в выпуске «Магнитогорского рабочего», от 24 июня 1932 г. Автор статьи отмечала, что Водоканал допустил ошибку, предоставил чертеж с неверными координатами, из-за чего придется «уложенную сеть снова переукладывать» []. По словам автора публикации, работы, нацеленные на обеспечение населения питьевой водой, велись медленно или находились в состоянии «застоя». Если судить о ситуации по информации, из статьи от 30 марта 1933 г. «Когда же будет в рабочих жилищах вода?» [5], то за год ситуация с водоснабжением жилых домов в городе не была решена окончательно. Подобная проблема поднималась и в 1934 г. в статье «Получат ли рабочие поселки канализацию?» [10], что указывает на то, что проблема с обеспечением населения водопроводом и канализацией продолжала стоять в 1933-1934 гг. особенно остро.

В период 1929-1941 гг. были заложены основы благоустройства городского пространства Магнитогорска. На начальном этапе строительства жители сталкивались с проблемами канализационного снабжения, отсутствия водопровода и электрификации жилых участков. Процесс становления

инфраструктуры в городе Магнитогорске в 1929-1941 гг. можно разделить на два этапа:

1) 1929-1934 гг. – в этот период проходили наиболее тяжелые работы по проведению водопровода, борьбе с антисанитарией и организации работы коммунальных служб по уборке городского пространства;

2) 1935-1941 гг. – в этот период было устранено большинство проблем, связанных с организацией чистоты городского пространства; к 1935 г. в Магнитогорске начали вводить в эксплуатацию водопроводную и канализационную сети, организовали мощение и озеленение улиц, начали устанавливать осветительные точки.

Список использованных источников и литературы:

1. А воды все нет и нет / Магнитогорский рабочий. 24 июня 1932. С.1.
2. Включились в поход / Магнитогорский рабочий. 25 апреля 1931. С.2.
3. За оздоровление барака / Магнитогорский рабочий. 25 апреля 1931. С.1.
4. Кирпищиков, Н. Создадим единый план культурно-массовой работы / Магнитогорский рабочий. 28 апреля 1931. С.3.
5. Когда же будет в рабочих жилищах вода? / Магнитогорский рабочий. 30 марта 1933. С.3.
6. Конышева, Е. В. Планировочная эволюция городского квартала в конце 1920-х начале 1930-х гг. (на примере городов Урала) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 9. С.102-105.
7. Макарова, Н. Н. Будни Магнитостроя в годы первых сталинских пятилеток: взгляд советских и иностранных граждан // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. № 1. С.30-36.
8. Макарова, Н. Н. "Первый в СССР чисто советский город...": Магнитогорск в условиях реализации идеи нового социалистического города (1929 – 1935) // Социалистический город и социокультурные аспекты

урбанизации. Сборник материалов Международной конференции. 2010. С. 52-74.

9. Начинаем строить трамваи / Магнитогорский рабочий. 4 мая 1934. С.2.

10. Получат ли рабочие поселки канализацию? / Магнитогорский рабочий. 22 мая 1934. С.3.

11. Поселок тонет в грязи / Магнитогорский рабочий. 17 июня 1934. С.1.

12. Препрады на пути к санминимуму / Магнитогорский рабочий. 29 октября 1931. С.3.

13. Родители помогают в постройке школы / Магнитогорский рабочий. 24 апреля 1931. С.3.

14. Сагалов, А. Разбить тупое равнодушие. Сто процентов детей работниц – в детские сады, ясли, площадки / Магнитогорский рабочий. 28 апреля 1931. С.2.

15. Сальникова, М. Ю. Особенности формирования комфортной городской среды (на примере г. Магнитогорска) // Урбанистика. 2020. № 1. С.134-147.

К.О. Варварич
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Г. Иванов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В АРКТИКЕ В 2000-2007 ГГ.

Аннотация: Статья посвящена анализу политики Российской Федерации в Арктике в 2000-2007 гг. Автор приходит к выводу, что невнимание российских властей к Арктике в 1990-е гг. сменилось активизацией действий в 2000-е гг. Политика Кремля, хотя в определенной степени и страдала от недофинансирования, декларативности и не всегда обоснованной демонстрации силы, тем не менее служила целям защиты и укрепления позиций РФ в регионе.

Ключевые слова: Арктика, Северный морской путь, Российская Федерация, битва за Арктику.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the policy of the Russian Federation in the Arctic in 2000-2007. The author comes to the conclusion that the lack of attention of the Russian authorities to the Arctic in the 1990s was replaced by intensified actions in the 2000s. The Kremlin's policy, although suffered to a certain extent from underfunding, declarativeness and not always justified demonstration of

force, nevertheless served to the purposes of protecting and strengthening the position of the Russian Federation in the region.

Keywords: Arctic, Northern Sea Route, Russian Federation, battle for the Arctic.

В начале XXI в. обостряется борьба за Арктику как регион с богатейшими природными ресурсами и важный логистический район между приарктическими державами – Россией, США [3, с. 34-35], Канадой [1, с. 192; 4, с. 127], Норвегией, Данией и др. с активным участием внерегиональных игроков, прежде всего ЕС и Китая. В 2000-е гг. Российская Федерация четко определяет свою позицию по Арктике, возобновив изучение арктического шельфа в 2000 г. и организовав знаменитую экспедицию «Арктика 2007».

Администрация В.В. Путина с самого начала сделала Арктику приоритетным направлением своей внешней политики. В указе Президента РФ о «Концепции национальной безопасности Российской Федерации» 2000 г. [11] указывалась необходимость разработки механизмов для поддержки жизнедеятельности и экономического развития особо проблемных регионов и районов Крайнего Севера.

В 2000-е гг. российская дипломатия прилагала активные усилия к тому, чтобы обосновать право РФ на обладание территориями континентального шельфа, в котором по оценкам ученых сосредоточено от 83 до 110 млрд т углеводородов из них примерно 16 млрд т нефти и 82 трлн м³ газа [7, с. 45]. В 2000 г. была организована экспедиция «Арктика 2000». Её целью было доказать, что подводные хребты Ломоносова и Менделеева являются продолжением континента с российской стороны. По итогам экспедиции Москва в 2001 г. подала заявку в Комиссию ООН с требованием признать за Россией соответствующие арктические территории. Однако, Комиссия признала претензии РФ необоснованными [7, с. 44].

Правительство России одновременно пыталось развивать Северный морской путь (далее СМП – *К.В.*). Например, в Морской доктрине Российской

Федерации на период до 2020 года от 27.06.2001 г. [8] государство принимало на себя ответственность за развитие СМП и намеревалось «консолидировать усилия и ресурсы федерального центра и субъектов Российской Федерации для развития арктического судоходства, морских и речных устьевых портов и осуществления Северного завоза...» [9, с. 4]. В 2002 г. было принято решение достраивать атомный ледокол «50 лет Победы», доставшийся в наследство от СССР. Между тем, прилагаемых усилий было недостаточно, чтобы добиться каких-либо значимых эффектов в развитии СМП.

По инициативе Государственной Думы для координации вопросов, связанных с хозяйственной деятельностью и устойчивым экономическим развитием Севера и других регионов, имеющих особый статус, был создан Совет по проблемам Крайнего Севера и Арктики при Правительстве Российской Федерации [10]. Результатом его деятельности стала выработка «Концепции устойчивого развития Арктической зоны Российской Федерации» [6], в которой определялись цель, задачи и механизмы реализации государственной политики РФ в развитии Арктики в срок с 2004 по 2015 г:

1 этап (2004-2006 гг.) – создание нормативной и экономической базы для перехода Арктической зоны к устойчивому развитию;

2 этап (2007-2010 гг.) – обеспечение условий для экономического роста;

3 этап (2011-2015 гг.) – переход от экономического роста к устойчивому развитию арктических регионов.

Наиболее важными направлениями Концепция называла качественное использование природных ресурсов, защита природных объектов, как континента, так и морской среды от загрязнения, сохранение и восстановление ландшафтного и биологического разнообразия природных комплексов АЗРФ.

Руководство РФ в 2000-е гг. не ограничивалось декларациями и демонстрировало готовность защищать свои геополитические интересы в Арктике всеми возможными средствами. Так, например, в 2007 г. впервые после развала СССР российские стратегические бомбардировщики Ту-95МС совершили вылет в Арктику с военной базы в городе Энгельс [2, с. 28].

Возобновление российского военного присутствия в воздушном пространстве региона вызвало негативную реакцию США, Великобритании, Канады [5, с. 227], Норвегии. Дипломатические представители этих стран заявили о недопустимости милитаризации Арктики.

В целом, невнимание российских властей к Арктике в 1990-е гг. сменилось активизацией действий в 2000-е гг. Политика Кремля, хотя в определенной степени и страдала от недофинансирования, декларативности и не всегда обоснованной демонстрации силы, тем не менее служила целям защиты и укрепления позиций РФ в регионе.

Список использованных источников и литературы:

1. Ivanov A.G. Some aspects of Canadian and German approaches to the Global issues of Humankind and International Security at the turn of the 20th - 21st centuries // Journal of Historical, Philological and Cultural Studies. 2016. № 3 (53). p. 191-199.
2. Зонн И.С. Арктический «апгрейд» президента Российской Федерации В.В. Путина // Проблемы постсоветского пространства. 2017. №4(1). С. 20-40.
3. Иванов А.Г. Внешняя политика США в начале XXI века: учебное пособие. – Магнитогорск : МаГУ, 2012. – 148 с.
4. Иванов А.Г. Канадский опыт формирования имиджа страны и строительства институтов soft power // Дискурс-Пи. 2014. №2 (15-16). С. 123-128.
5. Иванов А.Г. Парадигма конструктивизма в канадской внешней политике 1990-х - начала 2000-х гг. // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 74-й международной научно-технической конференции / под ред. В.М. Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2016. Т.2. С. 225-228.
6. Концепция устойчивого развития Арктической зоны Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/polit/592839.html>.

7. Кобышев В.Н., Сергунин А.А. Арктика в международной политике: сотрудничество или соперничество? – М. : РИСИ, 2011. – 194 с.
8. Морская доктрина Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/supplement/1800>.
9. Попов В.А. Национальная морская политика России в Арктике: состояние и проблемы правового обеспечения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15532668>.
10. Постановление Правительства РФ от 29 апреля 2002 г. № 281 «Об образовании Совета по проблемам Крайнего Севера и Арктики при Правительстве Российской Федерации» (утратило силу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/184400/>.
11. Указ Президента Российской Федерации от 10.01.2000 г. № 24 «О Концепции национальной безопасности Российской Федерации» (утратил силу) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/14927>.

*Д. А. Ведерников
студент группы ЭМ-16-16
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет*

г. Пермь

Научный руководитель:

Е.А. Чабанов

кандидат технических наук, доцент,

*Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,*

*Пермский филиал Волжского государственного
университета водного транспорта,*

г. Пермь

РЕФОРМЫ П.А. СТОЛЫПИНА И ИХ МЕСТО В ИСТОРИИ РОССИИ XX ВЕКА

Аннотация: В статье акцентируется внимание на реформах П.А. Столыпина, которые, имея плюсы и минусы, до сих пор вызывают споры и разногласия. Рассмотрены вопросы Столыпинских реформ в области образования, военной системы, а также освещена тема аграрной реформы.

Ключевые слова: Столыпин Петр Аркадьевич, реформы Столыпина, аграрная реформа Столыпина, военная реформа Столыпина, земская реформа, реформа образования.

Abstract: The article focuses on the reforms of P.A. Stolypin, which, having their pros and cons, still cause controversy and disagreement. The issues of Stolypin reforms in the field of education, the military system are considered, and the topic of agrarian reform is also highlighted.

Keywords: Stolypin Pyotr Arkadyevich, Stolypin's reforms, Stolypin's agrarian reform, Stolypin's reforms in the field of civil rights and freedoms.

Петр Аркадьевич Столыпин – один самых известных людей в истории России XX века. Ни для кого не секрет, что популярность и известность он получил за проведение своих реформ. Историки и политологи ставят крайне противоречивые оценки его деятельности для Российской империи [3].

В большей степени П.А. Столыпин известен как государственный деятель Российской империи, сыгравший значительную роль в подавлении революции 1905-1907 гг., что вполне объяснимо. Но мало кто обращает внимание на то, что его деятельность была направлена на множество других сфер общественной жизни и несла позитивное влияние. Столыпина также нельзя не рассматривать как талантливейшего руководителя и политика, однако иногда в его деятельности присутствовали жесткие, непопулярные методы управления. Несмотря ни на что, он всегда ставил перед собой цель общественного, национального блага и никогда не отступал от неё ни на миг.



Рисунок 1 – Столыпин П.А.

Петр Аркадьевич в качестве председателя Совета министров ставил перед собой две основные задачи:

- 1) в ближайшей перспективе жестко подавить революционные выступления;
- 2) подготовить проект реформ.

Период 1905-1907 гг. был сложным, поэтому потребность в реформах для России была вдвойне очевидна. Николай II и его ближайшее окружение делали ставку на П.А. Столыпина, надеялись, что он усмирит Россию, силой погасит последние очаги революции.

В начале XX века Россия по-прежнему оставалась аграрной страной с феодальными пережитками. В частности, первая Русская революция показала,

что у страны имеются большие проблемы в аграрном секторе, обострен национальный вопрос и идет активная работа революционных организаций.

Немаловажным оставался тот факт, что уровень грамотности населения в России находился на низком уровне. Пролетариат и крестьянство были недовольны своим социальным положением.

Придя к власти, П.А. Столыпин старался продолжить экономическую политику, начатую еще председателем Совета министров С.Ю. Витте, что впоследствии должно было вывести Россию в разряд капиталистических держав [2].

В понятии П.А. Столыпина «Великая Россия» – это миллионы сильных личностей, а не сильная община миллионов.

Главной проблемой экономической неразвитости П.А. Столыпин считал неэффективность крестьянского хозяйства. Основной причиной можно отметить нежелание крестьян выходить из общины, что тормозило развитие страны [1].

Разобшение общин привело бы к повышению производительности труда крестьян и ликвидировало бы социальную напряженность в крестьянской среде.

В своих программах П.А. Столыпин не преследовал насильственной ломки общины, она лишь предполагалась в том случае, когда община препятствовала выходу крестьян, что было весьма распространено. Да и крестьяне не стремились выходить из общины по причине того, что община могла помочь в трудное время.

До указа от 9 ноября 1906 г. крестьянин не мог ни продавать, ни закладывать, ни сдавать в аренду собственный надел. Данный указ дал крестьянам право собственности на землю. Поскольку крестьяне не стремились выходить из общины, министерство внутренних дел издало циркуляр, в котором дозволялись принудительные выделы земли.

Появилась проблема перенаселенности европейской части Российской империи. Перенаселение означало избыточность рабочих рук на данных территориях, вследствие чего встал вопрос о нехватке земельных угодий.

Правительство приняло меры по переселению людей в Сибирь, Северный Кавказ и Урал.

Для большей заинтересованности крестьян, правительство старалось поддерживать их, давая льготные кредиты, полностью финансировало их переезд и в некоторых случаях выделяло земли из государственной собственности или удельных земель. Также государство финансировало прокладку дорожных сетей, обустройство медицинских служб, общественные нужды.

По данным историков, в сибирскую часть страны переселилось около 2,5 миллиона человек. Примерно 70% переселившегося населения осели на данной территории. За период с 1907 по 1914 гг. население Сибири увеличилось примерно в 1,5 раза. Если до реформы в Сибири происходило сокращение посевных площадей, то после реформы они были расширены почти вдвое. По темпам развития животноводства Сибирь обгоняла европейскую часть России. Масло и сыр, изготовленные в России, стали широко известны в Европе.

На Урал переселялись люди, называемые «безземельными», где они должны были основать свое фермерское хозяйство. Данная мера была добровольной, при этом правительство освобождало крестьян от налогообложения на 5 лет, а все мужчины, образовавшие фермерское хозяйство, освобождались от воинской службы.

Итог данной реформы имел колоссальное значение для Российской Империи. В частности, в России наметился рост сельского хозяйства, укрепился процесс расслоения крестьянской общины, увеличился экспорт хлеба за границу, произошло увеличение посевных площадей по всей стране. Поэтому следует сделать вывод, что реформа имела положительную динамику, и, однозначно, результат для страны оказался положительным [4].

Кроме аграрной реформы, П.А. Столыпин уделил внимание и военной реформе. Русско-японская война 1904-1905 гг. закончилась поражением России, что продемонстрировало неспособность противостоять внешнему врагу должным образом. Поэтому Петр Аркадьевич решил разделить свою

деятельность на три направления: упорядочение принципов комплектования вооруженных сил, их переоборудование, строительство необходимой инфраструктуры.

В период работы П.А. Столыпина над военной реформой был принят новый Воинский устав, в котором был четко определен порядок призыва в армию, а также права и обязанности призывных комиссий. Разработанные программы были направлены на привлечение населения на службу в армии, в частности, за счет применения льгот, повышения ассигнаций для офицерского корпуса, а также на переоснащение армии в целом. Кроме всего прочего стали развиваться системы подготовки офицеров в разных сферах, в частности, электротехнических, автомобильных, железнодорожных, воздухоплавательных. Появились школы прапорщиков [1].

Одной из целей данной реформы являлось приспособление сухопутных, морских и железнодорожных сетей не только для общего гражданского пользования, но и для военных нужд. На самом деле, П.А. Столыпин придерживался мнения минимизации втягивания России в мировые войны, аргументируя это тем, что всяческое втягивание негативно сказывается на экономическом, военном и социальном положениях Российской Империи, поскольку это будет дополнительной расход ресурсов страны.

Благодаря проведению военной реформы стали внедряться средства связи – телеграф, телефон, радио. Политика Столыпинской реформы подразумевала развитие помимо традиционных родов войск еще химические, авиационные, автобронетанковые виды.

Итоги проведенной военной реформы: в значительной мере увеличилась численность армии; повысился ее военно-технический потенциал; усилилось техническое вооружение; усилилась централизация управления армией и флотом, что дало возможность четко координировать действия всех родов войск [4].

Одной из самых важных реформ П.А. Столыпина считается реформа в области образования (просвещения). Цель данной реформы – расширить и усовершенствовать систему образования [1].

Министерством народного просвещения был разработан и принят законопроект «О введении всеобщего начального образования в Российской Империи». Согласно данному закону предполагалось обучать элементарному образованию детей обоего пола. Расширение системы образования повлекло за собой новые кадры преподавателей. Поэтому предполагалось создавать специальные курсы для обучения преподавателей. Государство выделяло для этих целей большое количество ассигнований. Так, например, в период проведения реформ сумма денежных средств увеличилась с 9 млн. до 35 млн. руб. С 1908 по 1914 гг. открыто более 50 000 новых школ.

Не обошлось и без изменений в области высшего образования. Был принят новый Университетский устав, который предполагал расширить автономность высшей школы, начали появляться негосударственные институты и университеты. Правительство все чаще стало выделять средства на проведение научных исследований и экспериментов, развитие кинематографа театрального искусства и т.д.

Итог данной реформы – введение обязательного начального образования. Однако не хватило времени для детальной проработки данного проекта. По оценкам историков, на это требовалось как минимум еще 20 лет [4].

Результаты реформ П.А. Столыпина представлены в таблице 1.

Имя Столыпина считается одним из самых известных в России. Наиболее запоминающаяся реформа – это аграрная, но не стоит забывать и про другие реформы, которые также могли принести свои плюсы, если бы Столыпина не убили в 1911 г.

Таблица 1 – Итоги реформ Столыпина П.А.

Реформа	Итоги реформы
Аграрная реформа	1) разрушение крестьянской общины; 2) освоение новых земледельческих территорий в Сибири, на Урале и Северном Кавказе; 3) увеличение темпов развития сельского хозяйства; 4) увеличение экспорта хлеба за границу
Военная реформа	1) увеличение численности армии; 2) усовершенствование технической оснащённости армии; 3) повышение жалований для офицерского состава; 4) создание школ прапорщиков.
Реформа просвещения	1) введение обязательного начального образования; 2) реформирование высшей школы; 3) увеличение средств на развитие кинематографа, проведение исследований.

Сами реформы имели колоссальное значение для развития России. Благодаря проведению реформ общество стало переходить от аграрного к капиталистическому строю [4].

Причины нереализованности реформ: деятельность царя и высших слоев общества, которые неоднозначно реагировали на их проведение; вынужденные меры для сдерживания недовольства общества, которые могли вылиться в вооруженное сопротивление в виде революционной деятельности.

Общество также относилось к реформированию не с лучшей стороны. Поскольку оно не доверяло новой власти. Крестьяне ожидали получить помещичьи земли, а их отправили за землей в Сибирь. Дворянству не нужны были реформы, в П.А. Столыпине они видели разрушителя вековых устоев. Отрицательно отнеслись к реформам и помещики.

В целом, можно отметить, что реформы носили положительную динамику в развитии России XX века, но для их реализации не хватило времени и желания общества менять старые устои.

Список использованных источников и литературы:

1. Аврех А.Я. П.А. Столыпин и судьбы реформ в России, – М.: Политиздат, 1991. – 285 с.
2. Витте С.Ю. Воспоминания, - Москва: Соцэргиз, 1960. - 3 т.
3. Данилов А.А., Косулина Л.Г., Брандт М.Ю. История России. XX – начало XXI века. 9 класс – М.: 2013. – 400 с.
4. Логинов В.Т. Столыпинские итоги, – Новая жизнь. – 2002 – №10.

К.Е. Воробьева
студентка группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Н. Макарова
Кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОРТИВНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОБЩЕСТВ В МАГНИТОГОРСКЕ

Аннотация: Статья посвящена развитию спорта и физической культуры в СССР, а также в первом социалистическом городе Магнитогорске в 1929-1945 гг. В статье рассматривается как ГТО и спартакиады в Магнитогорске работали на привлечение населения к занятию спортом. В работе говорится о деятельности спортивных обществ и их роли в поднятии спортивного движения в Магнитке. В статье уделяется внимание развитию инфраструктуры в городе.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, Магнитогорск, ГТО спартакиады, инфраструктура, спортивные общества.

Abstract: The article is devoted to the development of sports and physical culture in the USSR, as well as in the first socialist city of Magnitogorsk in 1929-1945. The article examines how the TRP and Sports Day in Magnitogorsk worked to attract people to the sport. The work talks about the activities of sports societies and their role in raising the sports movement in Magnitogorsk. The article focuses on the development of infrastructure in the city.

Keywords: sport, physical education, Magnitogorsk, GTO, sports days, infrastructure, sports societies.

Становление советской власти в стране проходило с рядом сложностей: во-первых, началась гражданская война; во-вторых, интервенция со стороны бывших союзников по Антанте. Все это побудило новое государство решить перед собой главную задачу – удержать власть и сохранить достижения революции. Одной из мер по решению ситуации в стране стало введение в марте 1918 года всеобщей воинской повинности и обязательного военного обучения населения (Всеобуч), которые в дальнейшем закрепились в Декрете ВЦИК «Об обязательном обучении военному искусству» от 22 апреля 1918 года [5]. Всеобуч привлекал как мужское население страны, так и женское, а возрастные рамки обучения начинались с 16 и заканчивались 40 годами. Всеобуч не только был направлен на распространение военной подготовки, но и на пропаганду развития физической культуры и спорта среди населения. Поэтому в состав Всеобуча ввели отдел физического развития и спорта. Служащие данного отдела отвечали за организацию физической культуры и спорта среди военнослужащих, а также в пунктах допризывной подготовки [53]. Особое внимание уделяли привлечению женщин к военной подготовке. Основными видами деятельности физического развития женщин служили упражнения общеразвивающего характера. Главными видами спорта были легкая атлетика, плавание, лыжный спорт, конькобежный и другие [55]. В 1920 году был создан Высший совет физической культуры (ВСФК) под управлением Всеобуча. Стоит отметить то, что именно Всеобуч положил начало становлению физкультурно-спортивного движения в новом государстве, но после завершения гражданской войны он перестал быть актуальным и в 1923 году был упразднён, а вместо него был создан ВСФК при ЦИК, который продолжил дальнейшее развитие спорта по всей стране. Хотя большая часть вопросов по физической культуре относилось к руководству страны, были спорные моменты, которые пересекались с армией. Поэтому в работе ВСФК отсутствовала плановость и организованность. В связи с этим в

1936 году ВСФК подвергли реорганизации и был образован Всесоюзный комитет по делам физической культуры и спорта при СНК СССР. Таким образом, Всеобуч в годы становления нового государства заложил фундамент физкультурно-спортивного движения в стране, функции которого в дальнейшем перешли к ВСФК при ЦИК, а затем к Всесоюзному комитету по делам физической культуры и спорта.

Постепенно с развитием в стране физической культуры советское руководство стало использовать спорт как инструмент продвижения государственных интересов, это позволило появиться спортивной дипломатии [2]. Для того, чтобы наладить отношения с Международным Олимпийским Комитетом (МОК), руководство страны просило МОК допустить советских спортсменов до участия к Олимпиаде 1920 года, но так как МОК относился к социалистической позиции негативно, это прошение не рассмотрели. В связи с этим председатель ВСФК Н. И. Подвойский выдвинул идею создания Международного Союза физкультурных организаций рабочих и крестьян или же Красного спортинтерна (КСИ), который бы служил как инструмент формирования интернациональных связей с зарубежными пролетарскими спортивными организациями. Поэтому в 1921 году проходил Учредительный съезд КСИ в Москве. Уже на начальных этапах своего развития спорт в государстве пытался выйти на международный уровень, но из-за непринятия советской идеологии международными организациями, он решил идти своим путём, создав Красный спортинтерн – международную организацию, которая занималась установлением связей с зарубежными пролетарскими спортивными организациями.

Значимым событием в истории физкультурно-спортивного движения в стране стало проведение в августе 1928 года I Всесоюзной спартакиады в Москве, которую было принято провести на пленуме КСИ в 1926 году. Советское правительство принимало во внимание большое политическое и культурное значение данного спортивного события. Кроме того, спортивное мероприятие было приурочено к первой пятилетке советской власти [3].

Спартакиада служила своего рода противостоянием зарубежным буржуазным Олимпиадам. Всесоюзное спортивное мероприятие было нацелено на создания праздника в рядах трудящихся, а также ориентировалось на привлечение к спорту большего количества молодых людей, вместе с тем спартакиада усиливала внимание к физкультурному движению и служила толчком к развитию массово спорта по всей стране. Однако в 1930-е годы Всесоюзные спартакиады перестали проводить. Осуществлялись только показательные выступления и парады физкультурников. Связать это можно с тем, что в 1930-е годы начались сталинские репрессии. Вследствие чего многие организаторы и пропагандисты спортивного движения стали его жертвами. В 1937 году Красный спортивный интерн (КСИ) упразднили [1]. Спартакиады были нацелены на привлечение внимания к спорту у населения, которое в дальнейшем должно было активно приступать к занятию физической культурой и спортом.

Спортивная жизнь в государстве активно набирала обороты не только в столице, но и в отдельных городах. В 1929 году начинается строительство металлургического комбината у подножья горы Магнитной в уральской степи. В тяжелых условиях находились первостроители комбината, жили в палатках и бараках. Работали строители с утра и до поздней ночи, так как Магнитку строили в короткие сроки. Несмотря на это сложное положение рабочие находили возможность заниматься физической культурой и спортом, так как это считалось важным фактором здорового быта [51]. Кроме того, в стране проводилась агитация физической культуры среди населения и данный процесс не мог пройти мимо первого социалистического города. Поэтому в Магнитогорске начал действовать городской совет физической культуры (горСФК), который осуществлял организацию спартакиад [6], а также давал указания физкультурным коллективам о проведении заводских и цеховых соревнований [9]. При этом горСФК составлял программы по проведению эстафет и городских соревнований, в том числе и подготовки к ним [14]. Значительный вклад городской совет физкультуры вкладывал в строительство спортивных объектов зимних и летних видов спорта, таких как водной станции, катков и других

физкультурных предприятий [7;13]. Кроме того, горСФК подводил итоги деятельности, направленной по развитие физической культуры и спорта в городе, а также предоставлял Высшему совету физической культуры доклады о состоянии физической работы в Магнитогорске [8]. В составе городского совета физической культуры находился окружной совет физической культуры, который был направлен на улучшение физической деятельности в городе и по районам округа. В октябре 1936 года данный орган распустили и взамен его был организован комитет по делам физкультуры и спорта. Преобразование данного органа произвели с целью активизации физкультурной работы [19]. Таким образом, спорт начал своё становление в Магнитогорске практически одновременно со строительством самого города, а горСФК принимал в этом непосредственное участие: привлекал население к занятию физической культурой и создавал для этого условия.

Большое значение в развитии физической культуры и спорта в стране, а также в городе сыграло введение комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), который был утверждён постановлением ВФСК при ЦИК в мае 1931 года. В Магнитогорске первые сдачи нормативов комплекса начали проводить с 9 сентября 1931 года, их приурочили к пуску первых доменных печей металлургического завода [51]. Первоначально комплекс ГТО включал только I ступень, в которой выделяли три возрастные группы. Для получения значка требовалось получить зачет по 21 испытанию, где 5 из них были практических. Основными видами упражнений были: бег, прыжки, плавание, метание гранаты и другие. Кроме того, в составе испытаний были и теоретические задания, которые подразумевали знание истории спортивных достижений, оказание первой медицинской помощи. В первое время заполучить значок ГТО могли мужчины начиная с 18 лет, а женщины с 17 лет. В 1932 году ввели в ГТО II ступень, в ней также остались три возрастные группы, но количество испытаний возросло, теперь стало 25 упражнений: для мужчин – 22 практических и 3 теоретических, а для женщин получилось 21 испытание [54]. Ежегодно из областного совета физической культуры поступало задание городу

организовывать массовое обучение, а также проводить сдачу норм ГТО. Кроме того, облСФК указывал определенное количество человек, которых должны были охватить в процессе обучения [7]. Однако выполнять план по охвату привлечения населения, сдачи норм не всегда получалась. Дело в том, что руководители спортивных обществ и физкультурных коллективов не могли осуществлять полного контроля над подготовкой, обучением и закупкой спортивного инвентаря, вследствие чего показатели полученных значков комплекса ГТО были гораздо ниже поставленных целей [18;23]. Для того, чтобы улучшить показатели, на президиуме Магнитогорского окружного совета физической культуры постановили, что инструктора были обязаны проводить сдачу норм ГТО ежедневно, помимо этого они закреплялись за учебными пунктами, а для активизации работы объявляли конкурсы на лучшие показатели контрольных цифр ГТО и большое вовлечение в спортивно-массовую работу [4]. Следует также отметить и тот факт, что люди, которые обладали значком ГТО имели различные преимущества. Они в первую очередь могли поступать в учебные заведения по физической культуре [15]. Кроме того, могли получать премии, размер которой зависел от занятого места [40]. Комплекс «Готов к труду и обороне» был нацелен на привлечения трудящихся к физической культуре и спорту, но также неотъемлемой частью было привить физическое воспитание подрастающему поколению. Поэтому в 1934 году ввели ступень «Будь готов к труду и обороне» (БГТО). В Магнитогорске регулярно проводили сдачу норм БГТО для школьников. Зимой дети ходили на лыжах: мальчики 3 километра, девочки 2 километра [42]. Летом же физкультурники продолжали работу с детьми в детских лагерях [46]. В 1939 году произошло изменение в нормативной части ГТО. Новый комплекс отличался разнообразием физических упражнений, которые сочетались с оборонными видами спорта, такие как гимнастика, фехтование, полоса препятствий, тяжелая атлетика, конный спорт и другие, в устаревшем данных видов спорта не было. Кроме того, была усовершенствована структура. Теперь нормативы делились на обязательные и по выбору. Эти изменения были утверждены постановлением Совета Народных Комиссаров

СССР «О введении нового физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» [52] и вступили в силу 1 января 1940 года [43]. Спустя пару лет в комплекс ГТО нужно было внести некоторые корректировки, которые соответствовали военному времени. Поэтому в нормы ГТО вошли такие дисциплины как метание гранаты из положения лежа и штыковой бой [3]. Комплекс ГТО был направлен на привлечение населения к занятию физической культурой и спортом, также исходя из результатов его сдачи делались выводы о физической подготовке населения.

В начале становления нового государства возрастало участие в физкультурной и спортивной работе профсоюзных организаций, которые имели наилучшие возможности для развития физической культуры и спорта [3]. Одной из первых спортивных организаций было «Динамо». Она была создана из небольшой ячейки в мае 1923 года в Москве, в последующем пролетарское спортивное общество (ПСО) развернулось в одну из мощных передовых организаций, входящих в состав ВСФК. Кроме того, СО «Динамо» находились в каждом городе страны. Не исключением был и Магнитогорск. Основной задачей «Динамо» было поднятия физической подготовки членов общества, втягивание населения в активное участие в соцстроительстве и повышение их общественно-политической активности [11]. Между спортивными обществами «Динамо» проходили соревнования. Про одно из них упоминается в газете Магнитогорский рабочий: проходили областные соревнования между Челябинском, Магнитогорском и Златоустом, где Магнитогорские динамовцы заняли большинство первых мест по таким видам спорта: прыжки в высоту, волейбол как мужская, так и женская команды, прыжки в длину, метания гранаты и другие. Но также были выявлены и упущения в подготовке спортсменов, по большей степени магнитогорцы проигрывали в беге, так как в городе отсутствовала беговая дорожка [12]. Но пред тем, как участвовать в областных соревнованиях СО «Динамо», проводились кустовые соревнования между городами. В них участвовали Троицк, Верхнее Уральск и Магнитогорск, где победитель отправлялся участвовать уже в областном соревновании [17]. В 1936 году в

спортивном зале «Динамо» закончилось обустройство, где были доделаны мужские и женские раздевалки [16]. Кроме того, СО «Динамо» первым в городе построил на Сосновой горе трамплин для прыжков на лыжах, чтобы лыжники Магнитки могли получить возможность освоить данный вид спорта. И работать он должен был с декабря [22]. Но вот только трамплин так и не был использован в связи с малым количеством снега. И руководители спортивного общества не предприняли ничего, чтобы лыжники города повышали свои спортивные навыки, так как надеялись на природу и ждали снегопада [25]. «Динамо» не только занимался подготовкой спортсменов к различным эстафетам, соревнованиям и спартакиадам, но также предоставлял населению города различный спортивный инвентарь на зимний и летний сезон. Хотя заготовка инвентаря и происходила, он не всегда был лучшего качества и нужного количества. Например, ассортимент хоккейных коньков был не достаточен, так как их было всего 100 пар, а беговые коньки и вовсе отсутствовали [20;41]. Спортивное общество «Динамо» на начальном этапе развития физической культуры и спорта в городе Магнитогорске играло важную роль, а именно занималось привлечением населения к занятию физической культурой и развивало инфраструктуру для спортсменов.

Однако в Магнитогорске существовало не только пролетарское спортивное общество «Динамо». Как говорилось ранее при профсоюзных организациях создавались коллективы физической культуры. Поэтому при металлургическом комбинате была создана команда металлургов, при Магнитострое команда строителей, и так практически со всеми организациями города. У каждого коллектива название соответствовало деятельности предприятия. Они занимались физической подготовкой рабочих предприятий, проводили цеховые и заводские спартакиады, чтобы в дальнейшем выставить лучших спортсменов в городские спартакиады и соревнования, а также проводили агитацию, связанную со сдачей норм ГТО и поднятием массового спорта в городе [10]. В 1936 году на Всесоюзном центральном совете профессиональных союзов было решено организовать добровольные

спортивные общества [3]. В связи с этим физкультурные коллективы начали преобразовываться: металлурги – СО «Металлург-Востока», строители – СО «Строитель-Востока». Спортобщество «Горняк-Востока» было организовано в городе 12 февраля 1937 году. Команды горняков показывали хорошие результаты на городских соревнованиях [24;37]. В 1937 году появилось спортивное общество «КИМ» (Коммунистический интернационал молодежи), которое организовал союз жилищного хозяйства. Для нового спортобщества были созданы все условия: лучший спортивный зал в городе, спортивный инвентарь и также финансирование [27]. Уже летом этого же года команды волейболистов жилищников были приглашены в Белоруссию на всесоюзные волейбольные соревнования на первенство центрального совета добровольных спортивных обществ «КИМ» [29]. Вот только в обществе были серьезные проблемы, связанные с физкультурной работой. СО «КИМ» имело только одну команду по волейболу весьма плохо подготовленную. Руководители спортобщества не проводили работу с молодежью. Все это влияло на физическое воспитание молодого поколения [30]. В связи с этим в январе 1938 года избрали новый состав совета общества «КИМ» [32]. Параллельно с спортобществом «КИМ» организовали СО «Большевик», которое образовали политико-просветительские работники города [27]. Через 3 года его реорганизовали, в состав вошли физкультурники трех союзов: государственные учреждения, финансово-банковские работники, а также суды и прокуратура [44]. В Магнитке при союзе шоферов организовали молодое спортивное общество «Старт». В составе данного общества было 95 членов и кандидатов, с последующим увеличением состава работниками автохозяйств [28]. В 1938 году в Доме учителя создали СО «Учитель», в состав которого объединились свыше 30 учителей школ города и студентов педагогического училища [34]. В Магнитогорске было организовано спортивное общество «Пищевик», в его числе находилась молодёжь мясокомбината. Руководство данного общества со всем не справлялась со своими функциями, хотя и отправляли физкультурника на курсы, только это не помогло в полной мере предоставить все надлежащие

условия для подготовки спортсменов «Пищевика» [36]. Еще одно общество было организовано в 1938 году, это было спортивное общество «Буревестник». Его основателем был союз работников госторговли, в него подали 158 заявлений [38]. В военное время в городе было организовано спортивное общество «Трудовые резервы», в его состав ходили ремесленное училище, техникум трудовых резервов, железнодорожное училище, ФЗО и другие средние профессионально-технические учреждения [47;50]. Особое внимание стоит уделить наиболее крупным спортивным обществам города. Одно из них «Металлург-Востока», организовал его профсоюз рабочих черной металлургии в восточной части страны. В Магнитогорске «Металлург» занимал ведущее место, так как располагал спортивными сооружениями (стадион, водная станция, спортивный зал, лыжные станции). Однако были проблемы в обществе, связанные с неорганизованной физической работой в главных цехах завода, а именно доменным, мартеновским и коксовым [21]. Кроме того, в руководящем составе спортивного общества находились «враги народа» [31], которые разваливали физкультурную и спортивную работу. Вследствие чего несколько раз происходило переизбрание совета спортивного общества «Металлург-Востока» [33;45]. Еще одной проблемой было то, что за спортивными сооружениями не велся полноценный уход, поэтому большинство объектов находилось в разрушенном состоянии, которым требовался капитальный ремонт. Из-за этого физкультурники общества не могли вовремя начать заниматься и готовиться к соревнованиям [35]. После переизбрания совета спортивного общества в 1940 году, физкультурная работа наладилась [46;48]. Вторым добровольным спортивным обществом в Магнитке был «Строитель-Востока», как металлурги они имели свой стадион, лыжные станции, спортивный зал и так далее. Вот только всеми этими возможностями физкультурники не особо спешили пользоваться. Ведь руководство общества было бездеятельным, такому же примеру следовали и инструкторы. Чаще всего строителей называли «общество без физкультурников» [26]. За год существования общества не смогли разобраться с заявлениями рабочих, которые хотели вступить в общество [34]. И спустя

несколько лет с создания спортобщества ситуация не была решена, так как не раз срывали физически-спортивную работу. В обществе отсутствовало множество секций, таких как гимнастических и по плаванию. О массовой работе по нормам ГТО и вовсе забывали [39]. Данная тенденция продолжалась до 1945 года, не было уделено должного внимания спортивному оборудованию на стадионе строителей, где были весьма высокие цены на посещение не только молодежи города, но и пожилых людей [49]. На территории города Магнитогорска уже в 1930-х годах действует большое количество спортивных обществ, которые ведут активную спортивную работу с населением: физическая подготовка рабочих, проведение спартакиад, агитация спортивного образа жизни, а также развитие спортивной инфраструктуры города.

Таким образом, в первые годы строительства нового государства важную роль начинают играть физическая культура и спорт. Закладывается фундамент физкультурно-спортивного движения в стране, делаются попытки выйти на международный уровень, но из-за непринятия советской идеологии международными организациями, принимается решение идти своим путём: создаётся своя международная организация. Развитие спорта проходит по всей стране, в стороне не остаётся первый социалистический город Магнитогорск. Население привлекается к занятию спортом, чему способствует введение комплекса ГТО и проведение спартакиад, активно развивается инфраструктура. На территории города начинают действовать спортивные общества, такие как «Динамо», «Металлург-Востока», «Строитель-Востока» и другие, которые также привлекают население к занятию физической культурой и развивали инфраструктуру для спортсменов.

Список использованных источников и литературы:

1. Бакешин, К. П. Бокс под запретом / Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 1 (143). – С. 17-21.
2. Боголюбова, Н. М. Красный Спортинтерн и зарождение советской спортивной дипломатии / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева // Вестник СПбГУ Серия 6: Политология. Международные отношения. – 2012. – Вып. 2. – С. 107-113.
3. Все о спорте: справочник: в 3 т. Т. 2. 2-е изд., доп. / Сост. В. В. Кушкин. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 220 с.
4. Городской архив города Магнитогорска. Ф. 398. О. 1. Д. 1. С. 15.
5. Декрет ВЦИК об обязательном обучении военному искусству от 22 апреля 1918 г. // Декреты советской власти. Т. 2. 17 марта – 10 июля 1918 г. – М.: Гос. издат. Политической литературы, 1959.
6. Магнитогорский рабочий 3 января 1933 год № 3 (852)
7. Магнитогорский рабочий 6 января 1933 год № 6 (855)
8. Магнитогорский рабочий 17 января 1933 год № 15 (864)
9. Магнитогорский рабочий 3 февраля 1933 год № 28 (877)
10. Магнитогорский рабочий 9 февраля 1933 год № 33 (882)
11. Магнитогорский рабочий 30 мая 1933 год № 123 (962)
12. Магнитогорский рабочий 29 июля 1934 год № 172 (1372)
13. Магнитогорский рабочий 30 октября 1934 год № 251 (1451)
14. Магнитогорский рабочий 12 декабря 1934 год № 287 (1487)
15. Магнитогорский рабочий 5 марта 1935 год № 54 (1556)
16. Магнитогорский рабочий 14 июля 1936 год № 161 (1965)
17. Магнитогорский рабочий 16 июля 1936 год № 163 (1967)
18. Магнитогорский рабочий 9 октября 1936 год № 234 (2038)
19. Магнитогорский рабочий 17 октября 1936 год № 241 (2045)
20. Магнитогорский рабочий 23 октября 1936 год № 246 (2050)
21. Магнитогорский рабочий 26 октября 1936 год № 248 (2052)

22. Магнитогорский рабочий 20 ноября 1936 год № 267 (2071)
23. Магнитогорский рабочий 11 февраля 1937 год № 35 (2141)
24. Магнитогорский рабочий 12 февраля 1937 год № 36 (2142)
25. Магнитогорский рабочий 14 февраля 1937 год №37 (2143)
26. Магнитогорский рабочий 11 марта 1937 года № 58 (2164)
27. Магнитогорский рабочий 30 марта 1937 №74 (2180)
28. Магнитогорский рабочий 22 апреля 1937 года №93 (2199)
29. Магнитогорский рабочий 15 июня 1937 года №136 (2242)
30. Магнитогорский рабочий 16 сентября 1937 №214 (2320)
31. Магнитогорский рабочий 2 октября 1937 год № 227 (2333)
32. Магнитогорский рабочий 6 января 1938 год №5 (2413)
33. Магнитогорский рабочий 22 января 1938 год № 18 (2426)
34. Магнитогорский рабочий 30 января 1938 год №24 (2432)
35. Магнитогорский рабочий 22 апреля 1938 год №92 (2500)
36. Магнитогорский рабочий 27 мая 1938 год №119 (2527)
37. Магнитогорский рабочий 2 июля 1938 год №149 (2557)
38. Магнитогорский рабочий 14 июля 1938 год №159 (2567)
39. Магнитогорский рабочий 17 августа 1938 год №188 (2596)
40. Магнитогорский рабочий 17 сентября 1938 год № 214 (2622)
41. Магнитогорский рабочий 10 января 1939 год № 8 (2715)
42. Магнитогорский рабочий 30 января 1939 год № 24 (2731)
43. Магнитогорский рабочий 3 декабря 1939 год № 276 (2983)
44. Магнитогорский рабочий 26 февраля 1940 № 46 (3052)
45. Магнитогорский рабочий 9 апреля 1940 № 82 (3088)
46. Магнитогорский рабочий 29 июня 1941 год № 152 (3462)
47. Магнитогорский рабочий 22 января 1944 год № 16 (4209)
48. Магнитогорский рабочий 23 июня 1945 год № 120 (4567)
49. Магнитогорский рабочий 7 июля 1945 год № 130 (4577)
50. Магнитогорский рабочий 30 сентября 1945 год № 192 (4639)

51. Пиркер, А. Г. Страница магнитогорского волейбола 1932-2012 гг. / А. Г. Пиркер. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск гос. тех. ун-та им. Г. И. Носова, 2012. – 279 с.
52. Постановление от 26 ноября 1939 г. № 1955 «О введении нового физкультурного комплекса "Готов к труду и обороне СССР"».
53. Столбов, В. В. История физической культуры и спорта: Учеб. для студентов ин-тов физ. культуры / Под общ. ред. В. В. Столбова. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 359 с.
54. Уваров, В. Н. Правовые основы физической культуры и спорта: Учеб. пособие для ин-тов физ. Культуры / Под ред. В. Н. Уварова. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 144 с.
55. Шаронова, О. Н. Роль Всеобуча в привлечении женщин к спортивному движению в первые годы советской власти / Теория и практика физ. культуры. – 1973. – № 3. – С. 12-15.

Е.В. Гловацкая
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.В. Чернова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ МЕМУАРОВ А. Г. ШЛЯПНИКОВА КАК ИСТОРИЧЕСКОГО ИСТОЧНИКА

Аннотация: Статья посвящена мемуарам А. Г. Шляпникова как историческому источнику, влиянию личности и биографии автора на мемуары, а также ключевым особенностям мемуаров, включая характер повествования и источниковую базу.

Ключевые слова: мемуары, Февральская революция, РСДРП, Шляпников.

Abstract: The article is devoted to the memoirs of A. G. Shliapnikov as a historical source, to the influence of the author's personality and biography on the memoirs, as well as the key features of memoirs, including the nature of the narrative and the source base.

Keywords: memoirs, February Revolution, RSDLP, Shliapnikov.

Актуальность данного исследования определяется интересом в исторической науке к взгляду на историю через мировоззрение конкретного человека – участника и свидетеля исторических событий. Такой подход реализуем через анализ источников личного происхождения – мемуаров и

дневников. Мемуары как исторический источник отличаются тем, что их автор дает оценку произошедшим историческим событиям с позиции непосредственного очевидца. Мемуары позволяют выявить не только ряд исторических фактов, событий и процессов, но и отношение автора к ним, его субъективное восприятие как человека, находящегося под влиянием конкретной исторической среды и определенных идей. Оценочные суждения автора мемуаров, использованные им факты и характер повествования позволяют использовать мемуары как исторический источник в других исследованиях, сравнивая полученную информацию с другими данными. Конкретно эта статья посвящена анализу мемуаров А. Г. Шляпникова – партийного работника РСДРП(б) и ВКП(б) в первой половине XX века.

Мемуары А. Г. Шляпникова изначально были представлены в шести книгах. Первые две книги объединены названием «Канун семнадцатого года», остальные четыре книги вышли под общим названием «Семнадцатый год». Мемуары охватывают период с апреля 1914 г. по июль 1917 г. Нижние хронологические рамки мемуаров обусловлены возвращением А. Г. Шляпникова в Петроград с паспортом французского гражданина и началом активной партийной деятельности в РСДРП(б) в Российской империи. Верхние хронологические рамки, вероятно, обусловлены тем, что в 1932 году, после выхода последней книги А. Г. Шляпникова, постановлением Оргбюро ЦК было прекращено «печатание и распространение «исторических» работ т. Шляпникова» [2]; ввиду данного обстоятельства, исключения из партии и последующей ссылки А. Г. Шляпников не продолжал написание мемуаров после 1931 г.

«Канун семнадцатого года» посвящен различным аспектам работы РСДРП(б) и настроениям в Российской империи среди различных политических сил. Его первая часть (апрель 1914 г. – осень 1916 г.) посвящена не только работе большевистской партии и ее развитию, но и анализу настроений других партий и социальной опоры партии – рабочих. Во второй части «Кануна семнадцатого года» (осень 1916 г. – конец 1916 г.) акцент смещен в сторону буржуазии,

деятельности РСДРП(б) и последствий военных действий, которые привели к нарастанию революционности рабочих. «Семнадцатый год» посвящен событиям, связанным с революционной деятельностью РСДРП(б) в 1917 году. Первая книга «Семнадцатого года» (январь 1917 г. – 3 марта 1917 г.) посвящена непосредственно Февральской революции, ее причинам, итогам и образованию новых государственных органов. Вторая книга «Семнадцатого года» (март 1917 г.) посвящена революции в провинции и решению ключевых задач в первые дни после революции. Третья и четвертая книги «Семнадцатого года» (март 1917 г. – июль 1917 г.) посвящены деятельности Временного правительства и Совета рабочих и солдатских депутатов, их сосуществованию и дальнейшей деятельности партии, включая ее участие в июльских событиях.

Автор мемуаров – А. Г. Шляпников – был партийным работником РСДРП(б) в период времени, описанный им в мемуарах. В 1914 – 1917 гг. он был достаточно активен в партийной деятельности: занимался организацией Русского бюро ЦК РСДРП(б) и отправлением в Россию нелегальной литературы из-за границы. Мемуары были написаны А. Г. Шляпниковым в 1920 – 1931 гг., в период, охвативший несколько изменений в линии большевистской партии: от преобладания линии В. И. Ленина до курса И. В. Сталина. Связывание имени А. Г. Шляпникова с деятельностью «Рабочей оппозиции» привело к критике его мемуаров, обвинению его в «не ленинской, не большевистской» [1] концепции исторического процесса. Данное обстоятельство повлияло на характер повествования в мемуарах. Так, первые две книги написаны им в виде воспоминаний, как человеком, непосредственно участвовавшим в событиях 1914 – 1916 гг. Последующие четыре книги приобретают все более обезличенный характер и становятся похожими больше на научное исследование с привлечением большого количества источников

При написании мемуаров А. Г. Шляпников использовал различные источники как основу для повествования, а также в целях подтверждения своей оценки тех или иных исторических событий. К использованным им источникам, прежде всего, относятся его собственные воспоминания, касающиеся не только

происходящих событий, но и отдельных людей. Помимо этого А. Г. Шляпников применял весь спектр источников личного происхождения, а именно материалы личной переписки, дневники и мемуары. Он приводит тексты своих собственных писем и ответов на них для прояснения тех или иных процессов, связанных с большевистской партией. Так, им приведена переписка с лидером Социал-демократической партии Швеции К. Брантингом [4, с. 201 – 203] в целях характеристики арестов русских социалистов в Швеции в 1916 г. Для описания «царского плана борьбы с революционным движением» [3, с. 232] А. Г. Шляпников использовал мемуары генерал-лейтенанта А. С. Лукомского и председателя Государственной думы М. В. Родзянко, отмечая отсутствие других подробных источников на данную тему. В этих же целях им использованы и дневники Николая II [3, с. 250], которые, однако, процитированы с заменами некоторых слов.

Канцелярские источники представлены в мемуарах А. Г. Шляпникова протоколами заседаний и съездов. Так, им освещены съезд Шведской социал-демократической партии 23 ноября 1914 г. на основе протокола съезда [4, с. 75], Социал-демократическая конференция в Екатеринославе в 1916 г. [4, с. 265] на основе подробного отчета. При этом А. Г. Шляпников использовал не только протоколы, связанные с деятельностью социал-демократов, но и протоколы собраний политических противников большевиков. Им неоднократно приводятся протоколы заседаний Государственной Думы, в частности, протокол заседания 19 ноября 1916 г. [4, с. 292 – 295].

Приведены А. Г. Шляпниковым и материалы деловой переписки, в том числе и различные телеграммы. Он использовал телеграммы органов власти, генералов и партийных работников. Например, им была использована телеграмма Временного Комитета Государственной Думы в Москву [3, с. 261], констатирующая свержение старого правительства и принятие власти данным органом.

Для характеристики идеологии большевистской партии и ее идеологических противников А. Г. Шляпников использовал прокламации, воззвания и резолюции. Так, им приводится текст 24 листовок Петербургского

комитета [4, с. 164 – 177] в целях характеристики партийной работы в 1914 – 1915 гг., положения рабочих различных групп (железнодорожников, деревоотделочников) и отношения большевиков к текущим мероприятиям правительства, таким как решение об участии в Первой мировой войне, обвинение рабочих депутатов в измене, Ленский расстрел и т.д. Описание хода Февральской революции сопровождается примерами воззваний не только большевиков к пролетариату и солдатам, но и представителей монархических и либеральных сил. Так, А. Г. Шляпников приводит в пример воззвание генерала-лейтенанта С. С. Хабалова [3, с. 46] для описания жесткого настроя царской власти в отношении уличных демонстраций. Помимо воззваний А. Г. Шляпников при характеристике Февральской революции использовал полицейские сводки за 23 февраля [3, с. 71 – 77], 24 февраля [3, с. 82 – 88], 25 февраля 1917 г. [3, с. 96 – 101].

В качестве актовых источников А. Г. Шляпников использовал приказы и постановления двух органов власти, сложившихся в Петрограде после Февральской революции: Совета рабочих и солдатских депутатов и Временного правительства. Например, им приводятся Приказ № 1, принятый Петроградским Советом рабочих и солдатских депутатов 1 марта 1917 г. [3, с. 190] об организации воинских частей и постановление Временного правительства об «организации власти в волости» [5, с. 9] от 19 марта 1917 г. в целях характеристики решений указанных органов власти.

А. Г. Шляпников применял и такие источники как материалы периодической печати, материалы различных бюллетеней. Данные источники имели яркую идеологическую окраску в период 1914 – 1917 гг. и отражали отношение к происходившим событиям различных политических сил: либеральных, консервативных, социалистических. Так, им приведено письмо П. Н. Милюкова, лидера Конституционно-демократической партии, опубликованное в кадетской газете «Речь» [3, с. 47] в целях характеристики «контрреволюционных отношений Милюкова к наметившемуся народному движению» [3, с. 47].

Повествование в мемуарах выстроено хронологически и имеет двойственный характер. С одной стороны А. Г. Шляпников описывал происходящие события как непосредственный участник событий. Например, в «Кануне семнадцатого года» он повествовал о заграничной работе большевиков, описывая свое путешествие по скандинавским странам с целью организации переправы нелегальной литературы с Россией. С другой стороны, ряд процессов он описывал как сторонний наблюдатель, основываясь на различных свидетельствах. Например, первую книгу «Семнадцатого года» А. Г. Шляпников начинал с описания продовольственного кризиса и хозяйственного положения в стране, опираясь исключительно на статистические данные «обследования продовольственного дела в городах Европейской России», произведенного Союзом городов» [3, с. 8], данные анкетного обследования предприятий [3, с. 10].

Примечательно, что А. Г. Шляпников использовал средства художественной выразительности, характеризуя определенные события, явления, политические силы. Например, описывая встречу рабочих и казаков 24 февраля на Невском проспекте, он не только подробно и последовательно воспроизводит действия каждой из сторон, но и использует метафорические приемы во фразе «что и под казачьим мундиром бьется недовольное, возмущенное царистской политикой сердце» [3, с. 80]. Подобные метафоры встречаются и при характеристике идеологических противников: «Однако для либеральной, империалистической буржуазии было очень желательно надеть узду на поднимающуюся революционную стихию и через своих социалистических спутников – оборонцев – пристегнуть ее к колеснице «единения» с Государственной Думой» [3, с. 32]. Средства выразительности использовались А. Г. Шляпниковым с конкретной целью – подчеркнуть важность того или иного исторического момента для целей и задач большевиков или же дать оценку, положительную или отрицательную, деятельности политических сил или иных участников исторических событий.

Таким образом, мемуары А. Г. Шляпникова являются историческим источником по историческим событиям и процессам, происходившим в России в период с апреля 1914 г. по июль 1917 гг. Их отличительной особенностью является то, что они построены на множестве разнообразных письменных источников, а не только на воспоминаниях самого автора. Данный источник может быть полезен при изучении Февральской революции 1917 г., деятельности РСДРП(б) в предреволюционные годы и двоевластия в послереволюционные годы. Однако стоит учитывать, что мемуары достаточно субъективны и требуют сопоставления с другими источниками.

Список использованных источников и литературы:

1. Кин, Д. Я. Семнадцатый год в изображении т. А. Шляпникова [Электронный ресурс] / Д. Я. Кин // Историк Марксист. – 1927. – № 3. – С. 40 – 45. – Режим доступа: http://sergeyhry.narod.ru/im/im1927_03_03.htm

2. Постановление Оргбюро ЦК от 19. II. 1932 г (утверждено Политбюро ЦК ВКП(б) от 3. III. 1932 г.). – Режим доступа: <http://sovdoc.rusarchives.ru/sections/government/cards/82113/images>

3. Шляпников, А. Г. Канун семнадцатого года. Семнадцатый год. В 3-х т. [Текст] Т. 2: Семнадцатый год. Кн. 1 – 2 / А. Г. Шляпников; сост. А. С. Смольников, А. А. Чернобаев. – М.: Республика, 1992. – 496 с.

4. Шляпников, А. Г. Канун семнадцатого года. Семнадцатый год. В 3-х т. [Текст] Т. 1: Канун семнадцатого года / А. Г. Шляпников; сост. А. С. Смольников, А. А. Чернобаев. – М.: Политиздат, 1992. – 383 с.

5. Шляпников, А. Г. Канун семнадцатого года. Семнадцатый год. В 3-х т. [Электронный ресурс] Т. 3: Семнадцатый год. Кн. 3 – 4 / А. Г. Шляпников; сост. А. С. Смольников, А. А. Чернобаев. – М.: Республика, 1994. – 688 с. – Режим доступа: <https://rabkrin.org/shlyapnikov-a-g-kanun-semnadtsatogo-goda-semnadtsatyiy-god-knigi/>

Д. Е. Денисова
Студентка группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Г. Дорожкин
Доктор исторических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

«УЗБЕКСКОЕ ДЕЛО» И ОЖИВЛЕНИЕ СЕПАРАТИСТСКИХ НАСТРОЕНИЙ В СОВЕТСКОЙ СРЕДНЕЙ АЗИИ

Аннотация: Статья посвящена сепаратистским настроениям, которые происходили в Средней Азии в освещении художественной литературы к концу XX - в начале XXI веков.

Ключевые слова: сепаратизм, хлопок, «узбекское дело», коррупция, перестройка, андроповская политика, отец узбекского народа.

Abstract: The article is devoted to the separatist sentiments that occurred in Central Asia in the coverage of fiction by the end of the XX - beginning of the XXI centuries.

Keywords: separatism, cotton, "Uzbek business", corruption, perestroika, Andropov politics, father of the Uzbek people.

Сепаратизм – политика и практика обособления, отделения части территории (сецессии) государства с целью создания нового самостоятельного

(суверенного независимого) государства или перехода в состав иного государства или получения статуса очень широкой автономии. С одной стороны он базируется на международном принципе права на самоопределение и часто является проявлением международно признаваемого национально-освободительного движения и деколонизации, а с другой стороны, часто ведёт к нарушению международных принципов суверенитета, единства и территориальной целостности государства, и, как показывает опыт, может явиться источником острейших межгосударственных и межнациональных конфликтов. С сепаратизмом постсоветская Россия в полной мере столкнулась в 1992 году, когда после распада СССР подписывался Федеративный договор. Его подписали все республики, края и области, кроме Чечни и Татарстана. И до сих пор обе эти территории не являются спокойными для центральной власти. Причин для сепаратистского движения в России несколько. Для некоторых территорий причиной является национальный фактор. С этим столкнулись и Среднеазиатские республики с конца XX - в начале XXI веков.

В своем художественном произведении российский писатель, историк, Ф. И. Раззаков «Спасти Рашидова» [1] писал о сепаратистских тенденциях в среднеазиатских республиках с конца XX - в начале XXI веков. Он подчеркивал относительную, особенно на фоне Прибалтики и Закавказья, слабость этих тенденций в регионе, но в то же время признавал распространение в Средней Азии коррупции и трайбализма. Устами некоторых героев своего романа автор давал понять, что эти отрицательные явления могут если не прямо, то косвенно, породить сепаратистские настроения, причем не столько в широких народных массах, сколько в номенклатурной среде. При этом автор особо отметил, что ситуация в среднеазиатских республиках, особенно в Узбекистане, изменилось в худшую сторону после смерти Л. И. Брежнева и с приходом к власти Ю. В. Андропова в ноябре 1982 года. Автор писал об Ю. В. Андропове, как о сугубо отрицательном персонаже, с сомнительными связями – в этой связи не лишена элементов конспирологии трактовка Ф. И. Раззаковым встречи Ю. В. Андропова с американским политиком и дипломатом У. А. Гарриманом, бывшим в годы

Великой Отечественной войны послом США в СССР – Гарриман встретился с советским лидером летом 1983 г. и эта встреча довольно широко освещалась в советской печати. Ю. В. Андропов обвиняется в том, что он начал «зачистку территории», чтобы подготовить почву для прихода к власти своего преемника М. С. Горбачева и его команды «перестройщиков». Также, в своей книге историк повествовал о знаменитом «узбекском деле» или «хлопковом деле», которое стало первым крупным сражением чекистов с партаппаратом. Чтобы победить в этом сражении, команде Ю. В. Андропова, по мнению автора, необходимо было убрать влиятельного узбекистанского лидера Шарафа Рашидова – «отца узбекского народа» [1]. Учитывая то, что на стороне чекистов была многочисленная армия тайных агентов и поддержка влиятельных сил на Западе, с которыми именно тогда начались сепаратные переговоры, андроповская политика имела шансы на успех [1].

Ф. И. Раззаков подчеркивает, что национальный состав Следственной группы, как и руководства органов госбезопасности Узбекистана косвенным образом тоже способствовал нарастанию напряженности в межнациональных отношениях в республике. В связи с этим автор особо подчеркивает роль «армянского фактора», акцентируя внимание на армянском происхождении как руководителя КГБ Узбекской ССР Мелкумова (Мелкумяна), так и руководителя Следственной группы Габриэляна, под видом которого явно выведен Т. Х. Гдлян. По мнению Ф. И. Раззакова, грубые действия Следственной группы, помноженные на отсутствие уроженцев Средней Азии в ее составе, породили распространение националистических, а в близкой перспективе и сепаратистских настроений в номенклатурных кругах. При этом образ самого Ш. Р. Рашидова в романе Ф. И. Раззакова явно идеализирован [1].

Следует сказать, что Узбекская советская социалистическая республика того времени представляла собой сырьевую базу для ряда отраслей советской промышленности [1]. Основным сельскохозяйственным продуктом страны являлся хлопок. Его называли «белым золотом» Средней Азии [1], подчеркивая высокую значимость для хозяйственной жизни региона и страны в целом.

Производство хлопка обеспечивало загрузку не только местных предприятий, но и хлопчатобумажных заводов за пределами республики. Целые отраслевые блоки Советского Союза зависели от урожайности хлопчатника. В выращивании, орошении и сборе хлопка была задействована значительная часть узбекского населения, проживающего в сельской местности. Сбор, первичную обработку, транспортировку хлопка обеспечивали машиностроительные, перерабатывающие и транспортные предприятия республики [1]. Полученное сырье широко использовалось для производства тканей, одежды, медицинских перевязочных материалов. Узбекистан и другие республики Средней Азии были весьма зависимы от Москвы, поэтому любое распоряжение отсюда рассматривалось как закон. Это касалось, естественно, и количественных показателей по сдаваемому хлопку. В итоге те же узбеки вместо качественного хлопка нередко сдавали некачественный в виде его отходов – линта и улюка, чтобы в Москве эти отходы принимали как качественный хлопок [1]. «Тем самым, и волки сыты – московские чиновники, и овцы целы – узбекские хлопкоробы» [1]. «А в чем смысл хлопковых махинаций? С ее помощью они кормят свою бюрократию и держат на крючке тех же узбеков, да и других хлопкоробов тоже». В связи с этим Ф. И. Раззаков в своем произведении поднимает проблемы коррупции и взяточничества, отрицательно оценивая навязывание центром монокультуры хлопка советской Средней Азии и Узбекистану в первую очередь. Вместе с тем автор поднял проблему проникновения наркотиков из Афганистана на территорию Узбекистана. «Афганистан нам нужен как наш союзник, там наркотики выращивают, а наша разведка хотела на этот трафик руку наложить, чтобы валюту в бюджет страны зарабатывать» [1].

Автор повествовал в своем детективном романе о конфликте между Ш. Р. Рашидовым и Ю. В. Андроповым. В уста последнего он вкладывает фразу: «Неужели вы хотите ликвидировать Ш. Р. Рашидова? Мы хотим, чтобы он слетел с шахматной доски, а каким образом это произойдет не столь важно. Может быть, его отправят в отставку и без нашей помощи. Главное – Ш. Р. Рашидов

должен уйти в ближайшее время» [1]. Одной из причин конфликта было то, что Ю. В. Андропову мешал Ш. Р. Рашидов, так как на денежных счетах узбеков лежали огромные средства, которые нужно было отобрать. Но пока у власти самаркандец (прямой намек на трайбализм, распространенный в регионе) Ш. Р. Рашидов, который сумел объединить вокруг себя все тамошние группировки, сделать это будет проблематично [1]. Ю. В. Андропов собирался создать межрегиональные рынки, которые должны были стать субъектами рыночных отношений. То есть, это была, по мнению автора, попытка «капитализировать» советскую систему. И здесь особое место в планах Ю. В. Андропова занимала Средняя Азия и прежде всего – Узбекистан. Почему именно он? Во-первых, это была самая густонаселенная мусульманская республика – в ней проживало 17,5 миллионов человек, значительная часть которых относилась к трудовому населению. Во-вторых, ее лидер Шараф Рашидов совсем недавно котирировался в качестве возможного руководителя всего СССР и, значит, продолжал представлять собой опасность, как для Ю. В. Андропова, так и для Запада. И, наконец, в-третьих, Ш. Р. Рашидов имел возможность влиять на ситуацию в соседнем Афганистане, поскольку там проживала большая узбекская диаспора. Поэтому, по мнению автора, в планах Ю. В. Андропова было убрать его с поста, разгромить его клан (самаркандский) и привести к власти в Узбекистане своих людей, которые не мешали бы ему превратить всю Среднюю Азию в донора для ведущих рыночных «штатов» Советского Союза [1]. Решению этой задачи, полагает автор, была подчинена и деятельность Следственной группы, объективно способствовавшая росту националистических и потенциально сепаратистских настроений в местной номенклатурной среде.

Список использованных источников и литературы:

1. Раззаков, Ф. И. Спасти Рашидова [Электронный ресурс] / Ф. И. Раззаков. - М.: Книжный мир, 2019. – 972 с. - Режим доступа: https://scepsis.net/library/id_1349.html

Е.Л. Кожухова
студентка группы ИИМ-19-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Н. Макарова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНОМ ПИТАНИИ В ГОРОДЕ МАГНИТОГОРСКЕ (1958 – 1964 гг.)

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы организации горячего питания в школах города Магнитогорска в период проведения образовательной реформы 1958-1964 годов. Автор приходит к выводу о неудовлетворительном состоянии школьных столовых, которые не соответствовали санитарно-гигиеническим нормам. Большие претензии вызвало содержание меню школьных столовых, отсутствие разнообразия блюд и качества их приготовления.

Ключевые слова: История, Магнитогорск, школьная столовая, горячее питание.

Abstract: The article deals with the problems of organizing hot meals in schools in the city of Magnitogorsk during the educational reform of 1958-1964. The author comes to the conclusion about the unsatisfactory condition of the school canteens, which did not meet the sanitary and hygienic standards. The content of the school

canteens' menu, the lack of variety of dishes and the quality of their preparation caused great complaints.

Keywords: History, Magnitogorsk, school cafeteria, hot meals.

Большую роль в жизни ребенка играет школа, которая является одним из важнейших институтов социализации личности. В последние десятилетия происходят активные процессы, связанные с реформированием системы общего образования, которое идет по пути усиления практической направленности. Похожие попытки перестройки школьного образования, в частности, преодоления «отрыва обучения от жизни» схожи с теми, что пыталось решить правительство в середине 1950-х – начале 1960-х годов. Поэтому, на наш взгляд, опыт, накопленный советской школой в период реформ Н. С. Хрущева, может помочь в поисках путей реформирования современной системы образования. В то же время исследование школы в 1958 – 1964 годах представляется возможным на примере города Магнитогорска, который традиционно выступал площадкой для внедрения новых проектов.

Повседневная жизнь детей города 1950-х – 1960-х годов была сосредоточена преимущественно вокруг школы. Учеба, кружки, пионерские и комсомольские организации – все это занимало большую часть времени. Поэтому немаловажным являлся вопрос организации детского питания. Перед органами народного образования стояла необходимость в создании материально-технической базы, которая позволила бы обеспечить учащихся общеобразовательных школ города горячими завтраками, а занимающихся в группах продлённого дня – и обедами. В ходе реализации данной программы местные органы власти столкнулись с рядом трудностей. Во-первых, надлежало подготовить выделенные под столовые помещения в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями, а также обеспечить их всем необходимым оборудованием: столовой мебелью, варочной и холодильной техникой, посудой

и столовыми приборами. Во-вторых, необходимо было организовать ежедневное, полноценное и здоровое питание детей.

Однако материально-техническая база общеобразовательных учреждений города обновлялась очень медленно, что не могло не сказаться на вопросах организации работы столовых и буфетов. Директора некоторых школ зачастую не могли предоставить не только оснащенные классные комнаты обучающимся, но и соответствующие помещения торговым организациям. В 1960 году в общеобразовательных школах города и пригородной зоны имелось 35 столовых и 11 буфетов, зачастую расположенных в тесных непригодных помещениях. В 42 школах горячее питание было не организовано, что несомненно сказывалось на здоровье обучающихся. Даже в тех школах, где были столовые и буфеты, только 20-30% школьников пользовались горячим питанием, а в некоторых всего 5-18% [2, Л. 248].

Из-за бедности материальной базы в совершенно неудовлетворительном состоянии находились пищеблоki школьных столовых, которые весьма часто располагались в тесных непригодных помещениях. Так, в отчетах ГорОНО отмечалось, что к новому учебному 1960-1961 году не были отремонтированы плиты, моечные ванны, не установлено тепловое и технологическое оборудование [2, Л. 248].

Даже в тех случаях, когда в школах были организованы пункты питания, говорить об их качестве не приходилось. Санитарно-гигиеническое состояние пищеблоков оставляло желать лучшего. Столовая посуда на этих кухнях мылась очень плохо, правила хранения и транспортировки продуктов не соблюдались, из-за чего школьникам предлагались блюда с просроченным сроком годности. Так же отмечалось, что «в обеденных залах грязно и неудобно, отсутствуют столы с гигиеническим покрытием, вместо стульев стоят скамейки» [1, Л. 165].

Не обошлось и без случаев злоупотребления служебным положением работников школьных столовых, сопровождавшихся откровенным воровством школьных продуктов. Нарушались и элементарные правила торговли: обвес и обсчет были привычным явлением. Претензии возникали и по поводу

однообразия детского питания. Качество приготовления пищи признавалось неудовлетворительным. В большинстве столовых и буфетах реализовывалась пища с пониженной калорийностью и недовесом. По мнению Магнитогорского Горисполкома, данные проблемы стали возможны из-за недостаточного внимания со стороны администрации школ, родительской общественности и недобросовестной работы медицинских работников, которые ежедневно должны были проводить бракераж пищи.

Ассортимент блюд также не всегда отвечал необходимым требованиям. Инспекторы ГорОНО отмечали, что в продаже школьных буфетов отсутствовало молоко и молочные продукты, булочки, бутерброды и салаты. Вместо этого реализовывались такие товары, как консервы, сухофрукты и «дорогостоящие конфеты», которые не удовлетворяли запросам школьников[2, Л. 250].

В целом, ситуация с организацией детского питания в середине 1950-х – начале 1960-х годов была неудовлетворительной. Слабая материально-техническая база школ города не позволяла в большинстве случаев открывать столовые и буфеты в соответствии санитарно-гигиеническими нормами. Большие претензии вызвало содержание меню школьных столовых, отсутствие разнообразия блюд и качества их приготовления.

Список использованных источников и литературы

1. МКУ «Городской архив» города Магнитогорска (далее МКУ «ГА» г. Магнитогорска). Ф. 10. Оп. 1. Д. 492. Протоколы исполкома Горсовета с января по 18 февраля 1958 г. 355 л.

2. МКУ «ГА» г. Магнитогорска. Ф. 10. Оп. 1. Д. 511. Протоколы исполкома Горсовета с 5 августа по 4 октября 1960 г. 281 л.

Ю.Н. Кожушко

аспирант

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

М.Н. Потёмкина

доктор исторических наук, профессор,

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

г. Магнитогорск

ГОРОДСКОЙ ПАССАЖИРСКИЙ ЭЛЕКТРОТРАНСПОРТ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: В статье представлена попытка общей характеристики состояния разработанности вопросов, связанных с пассажирским городским электротранспортом. Не претендуя на написание исчерпывающей историографии, автор намечает особенности представления городского электротранспорта в социологии, экономике, истории. Основное внимание уделяется набору концептов и источниковой и/или эмпирической базы, на основе которых они выводятся.

Ключевые слова: городской электротранспорт, троллейбус, трамвай, историография.

Abstract: The article presents an attempt to describe the general state of development of issues related to urban passenger electric transport. Without claiming to write an exhaustive historiography, the author outlines the features of the representation of urban electric transport in sociology, economics, and history. The

analysis of the works focuses on the set of concepts and the source and / or empirical base on which they are derived.

Keywords: urban electric transport, trolleybus, tram, historiography.

Основу коммуникации большинства крупных городов составляет городской электротранспорт, ввиду его относительной простоты, ремонтпригодности, достаточно продолжительного срока эксплуатации и возможности движения без заторов, развитие максимальной скорости на обособленном полотне [4]. Троллейбус и трамвай –пространства, в которых сталкиваются стратегические государственные интересы и утилитарные потребности населения. Понимание управленческих, коммуникационных, кадровых процессов, реализуемых в практике использования городского электротранспорта, помогают решать национальные задачи, связанные с экологией, благоустройством, строительством дорог и другие. В связи с чем, городской электротранспорт стал объектом изучения многих наук от географии до социологии и истории.

В данных тезисах представлена рамочная постановка вопроса об особенностях исследований городского пассажирского электротранспорта в социологии, истории, экономике. Исследования анализировались с позиции предлагаемых или используемых концептов и той теоретической, источниковой базы на основе которой эти концепты выводились.

В рамках социологических исследований городской пассажирский электротранспорт рассматривается как социокультурный феномен. Академическому изучению подвергаются пассажирские опыты навигации, планирования, ожидания которые измеряются с помощью структурированных и неструктурированных интервью, на основе которых делаются заключения о перспективах решения транспортных проблем благодаря принятию запроса акторов транспортной сферы [4; 5].

Работы, написанные в русле истории, как правило, представляют собой исторические справки с основными вехами развития городского транспорта в целом и частными случаями истории электротранспорта в отдельных городах [1]. Подробному историческому описанию подверглись городские транспортные системы Поволжья, Башкирской АССР. Используя архивные материалы, большая часть из которых представлена делопроизводственной документацией, авторы воспроизводят историю становления трамвая или троллейбуса через описание управленческих решений и введение в эксплуатацию новых объектов (части дорог, фонарей, обновлённого подвижного состава) [3; 8]. Редкий случай – попытки восстановления полной картины работы городского электротранспорта: от работы кондукторов и водителей, через работу администрации, до положения пассажиров в изменяющихся условиях [9; 10].

Междисциплинарными характеристиками обладают исследования, рассматривающие городской электротранспорт с позиций экономической и социальной географии. Включая краткие исторические справки, такие работы сосредоточены, прежде всего, на анализе соотношения между количеством жителей и протяженностью участков путей городского электротранспорта [2; 7] и формулировании прогнозов о перспективах развития городского пассажирского электротранспорта.

В заключении стоит отметить: общее место социологических, экономических, исторических исследований городского пассажирского электротранспорта – это опора на нормативно-правовую базу его функционирования. При этом, методология экономической и социальной географии позволяет рассматривать хозяйства городского электротранспорта по стране в целом, методология социологии – показать практики использования и восприятия транспорта, а изменение инфраструктуры городского электротранспорта и динамику поведения человека в транспорте можно проиллюстрировать средствами истории которая вбирает в себя методологию и источниковую базу социально-гуманитарных наук.

Список использованных источников и литературы:

1. Горшенин, А. В. Развитие пассажирского электротранспорта городов Среднего Поволжья в первые послевоенные годы (1945-1950 гг.) // Вопросы истории естествознания и техники. – 2016. – Т. 37. – №. 3. – С. 506-525. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27169996>
2. Гукетлев Ю. Х., Ткачева Я. С., Гукетлев Э. Ю., Пассажирский транспорт в социально-культурном пространстве городов и регионов // Новые технологии. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/passazhirskiy-transport-v-sotsialno-kulturnom-prostranstve-gorodov-i-regionov>
3. Матвеева, В.Р. Развитие массового общественного транспорта в городах Башкирской АССР в 1925-1991 гг. : автореферат дис. ... кандидата исторических наук : 07.00.02 / В. Р. Матвеева; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. - Уфа, 2015. - 31 с.
4. Сидоров А.А., Сапрон Д.В. Городской электротранспорт Томска: социологическое измерение // Урбанистика. – 2019. - № 4. - С.1-14. URL: https://enotabene.ru/urb/article_31481.html
5. Сорокина, Н. В. Городской общественный транспорт как социокультурный феномен : автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.06 / Сорокина Наталья Викторовна; [Место защиты: Саратов. гос. техн. ун-т]. - Саратов, 2010. - 19 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/gorodskoi-obshchestvennyi-transport-kak-sotsiokulturnyi-fenomen>
6. Тимофеев, Е.А. Магнитогорский трамвай: исторический опыт и перспективы развития [Текст]: монография : [в 3 ч. : 16+] / Е. А. Тимофеев, М. Н. Потёмкина, М. В. Грязнов ; под ред. д.и.н. М. Н. Потёмкиной. - Магнитогорск: Магнитогорский дом печати, 2018. – 204 с.
7. Тархов С.А., Заяц Д.В. Электротранспорт в городах бывшего СССР // География. – 2001, № 23 – С. 7–12, 19–24. URL: <https://geo.1sept.ru/article.php?ID=200102304>
8. Шпаков И.В., Зюзин П.В. Состояние отрасли городского электротранспорта в РСФСР в конце 1980-х гг.: проблемы и перспективы //

Краеведческие записки. Сборник статей под науч. редакцией: А. Третьяков Вып. II. Курск: Инвестсфера, 2016.С. 61-68.<https://publications.hse.ru/chapters/180153986>

9. Jesus Miras The Spanish Tramway as a Vehicle of Urban Shaping: La Coruña, 1903–1962 September 2005 Journal of Transport History 26(2):20-37 DOI: 10.7227/TJTH.26.2.2 URL: <https://www.researchgate.net/publication/233615954> The Spanish Tramway as a Vehicle of Urban Shaping La Coruna 1903-1962

10. Potemkina, M., M. Gryaznov, T. Pashkovskaya. 2020. "Public Transport and Soviet Industrialisation: The Tram Service in the Socialist City of Magnitogorsk (USSR)." IndustrialArchaeologyReview. doi:10.1080/03090728.2020.1804159. www.scopus.com.

Е.А. Конева
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Г. Иванов
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

МАХНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Аннотация: Статья посвящена анализу отечественной историографии махновского движения. Автор приходит к выводу о том, что центральными вопросами советской и постсоветской историографии стали личность Н.И. Махно и его роль в движении; социальная база и характер махновского движения; степень соответствия политики махновцев идеалам анархизма; взаимоотношения махновцев с большевиками, украинскими националистами и др.; перспективность / обреченность политического и социально-экономического эксперимента в Гуляй-поле.

Ключевые слова: Махновское движение, Н.И. Махно, анархизм, историография.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the Russian historiography of the Makhnovist movement. The author comes to the conclusion that the central issues of Soviet and post-Soviet historiography were the personality of N.I. Makhno and his role in the movement; the social base and nature of the Makhnovist movement; the

degree to which the policy of the Makhnovists corresponds to the ideals of anarchism; the relationship of the Makhnovists with the Bolsheviks, Ukrainian nationalists, etc.; perspective / fatality of political and socio-economic experiment in Gulyai-Pole.

Keywords: Makhnovist movement, N.I. Makhno, anarchism, historiography.

Интерес отечественных специалистов к истории махновского движения развивался в рамках двух основных этапов:

1. советский (1920-1980-е гг.);
2. постсоветский (1990-е – настоящее время).

Авторы советского периода, опираясь на постулаты марксистско-ленинской идеологии, негативно оценивали махновцев как мелкобуржуазных классовых врагов, нередко примитивизировали их действия и искажали факты.

Работа Б. Колесникова «Профессиональное движение и контрреволюция» [4], выпущенная в 1923 г., уже содержала интерпретацию махновского движения, которая по сути станет общей для советских историков. В концентрированном виде эта интерпретация содержала в себе следующий комплекс идей: махновцы как анархисты совершенно не понимали интересов рабочего класса; на практике они представляли собой бандитов, разгромленных Красной Армией как контрреволюционная сила.

Один из первых специальных трудов по истории махновского движения принадлежал М.И. Кубанину. Автор родился в Екатеринославской губернии, во время Гражданской войны в России воевал в Красной армии и являлся членом РКП(б) с 1921 г. В 1926-1928 гг. он был слушателем исторического отделения Института Красной профессуры и в 1927 г. опубликовал книгу «Махновщина. Крестьянское движение в степной Украине в годы Гражданской войны» [5]. В работе М.И. Кубанина Нестор Махно предстает отчаявшимся бывшим лидером крестьян, который опустил до союза с Н.А. Григорьевым ради мести большевикам за потерю авторитета и влияния.

Зам. главного редактора «Українського історичного журналу» В.Н. Волковинский в книге «Махно и его крах» [1] на основе новых фактов рассматривает жизненный путь и политическую деятельность лидера Гуляй-поля. Однако, автор почти не отклоняется от бытовавших в советской литературе оценок Н. Махно. Волковинский показывает батьку бандитом и диктатором, который силой оружия держал всю Малороссию и Новороссию в страхе и ужасе.

Постсоветская историография махновского движения характеризуется отходом от идеологических клише, разнообразием мнений, стремлением к более взвешенным оценкам, сформированным на основе введения в научный оборот новых источников в т.ч. архивных данных. Среди российских историков получает распространение концепция о махновском движении как о «третьей силе» в Гражданской войне. Последователи Н. Махно, преимущественно крестьяне, не признавая диктата белых и красных, пытались построить альтернативное общество на принципах идей анархокоммунизма [1, р. 10]. И, поскольку Махновщина была порождением Гражданской войны, многое в Гуляй-поле держалось не на самоорганизации, которую обосновывал П.А. Кропоткин [3, с. 107], а на насилии и жестокости. Впрочем, в применении насилия и жестокости по отношению к своим оппонентам красные и белые шли гораздо дальше махновцев, в конце концов разгромленных большевиками.

С.Н. Семанов в своей работе «Нестор Махно. Вожак анархистов» [7], используя редкие документы в том числе воспоминания вдовы Н.И. Махно – Г.А. Кузьменко, формулирует идею о том, что, хотя в деятельности махновцев было очень много криминального, сама она была порождена Гражданской войной, когда все политические силы действовали схожим образом. С.Н. Семанов не скрывает своего интереса к политическому и социально-экономическому эксперименту в Гуляй-поле, но считает, что махновцы были обречены, что у них не было будущего.

Нескрываемые симпатии к махновцам демонстрирует известный российский историк А.В. Шубин. Это неудивительно, учитывая то, что он являлся активным участником российского анархистского движения кон. 1980-х

– 1990-х гг. На страницах книги «Анархия – мать порядка. Между красными и белыми» [9], автор пытается осмыслить мотивы политики Н. Махно и организацию жизни людей в Гуляй-поле. Признавая что характер деятельности батьки был далек от идеалов анархистов, Шубин тем не менее находит этому оправдание в суровых условиях Гражданской войны. Например, автор пишет, что в 1917 г. «Махно готов был отчитываться в своих действиях прежде всего перед армией, а не перед населением», что, естественно, противоречило идеалам анархистов. Но «для анархистов, – продолжает автор, – анархия – организованная свобода, и с войной ей уживаться трудно... махновцы все же пытались сочетать свои анархистские идеалы с военной дисциплиной» [9, с. 130].

А.А. Прозоров в статье «Нестор Махно и «махновщина» как яркий пример зеленого повстанческого движения» [6] называет Н.И. Махно последователем П.А. Кропоткина. По его словам, если Кропоткин разработал теорию анархокоммунизма, то Махно попытался претворить эти идеи на практике. При этом автор указывает, что махновцы построили Советы и решили аграрный вопрос в пользу крестьян, даже раньше большевиков.

О.А. Симонова в своем исследовании [8] делает попытку представить образ Н.И. Махно периода Гражданской войны. Автору удается отделить мифы и слухи от реальных фактов и показать, каким был лидер махновцев.

Таким образом, центральными вопросами отечественной историографии махновского движения являются:

- Личность Н.И. Махно и его роль в движении;
- Социальная база и характер махновского движения. Степень соответствия политики махновцев идеалам анархизма;
- Взаимоотношения махновцев с большевиками, украинскими националистами и др.;
- Перспективность / обреченность политического и социально-экономического эксперимента в Гуляй-поле.

Список использованных источников и литературы:

1. Ivanov A.G. Kropotkin and Canada / Transl. and edit. by M. Arcibald. – Edmonton, Alberta (Canada): Black Cat Press, 2020. – 238 p.
2. Волковинский В.Н. Нестор Махно и его крах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=236711&p=10>
3. Иванов А.Г. Исторический опыт Канады глазами П.А. Кропоткина: дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03. – Челябинск, 2005. – 192 с.
4. Колесников Б. Профессиональное движение и контрреволюция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008073556/
5. Кубанин М.И. Махновщина. Крестьянское движение в степной Украине в годы Гражданской войны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/doc35528094_476900341?hash=16510e635e3832e42c&dl=93fb15825dcfdeb29e
6. Прозоров А.А. Нестор Махно и «Махновщина» как яркий пример зеленого повстанческого движения // Студенческий электронный журнал «Стриж». 2018. №3(20). С. 144-148.
7. Семанов С.С. Нестор Махно. Вожак анархистов. – М.: Вече, 2005. – 380 с.
8. Симонова О.А. Образ Нестора Махно в воспоминаниях А. А. Саксаганской. Впечатления писательницы, слухи, свидетельства очевидцев // Россия и современный мир. 2018. №4(101). С. 214-223.
9. Шубин А.В. Анархия – мать порядка. Между красными и белыми. – М.: Эксмо, 2005. – 410 с.

Н.Ю. Майстренко
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.Д. Коробков
профессор исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД «ПЕРЕСТРОЙКИ»

Аннотация: Статья посвящена анализу функционирования сферы культуры в период «перестройки». Автор приходит к выводу, что благодаря научно-техническому прогрессу, для культурной жизни открывались новые возможности. Однако, от экономических реформ, проводимых в данный период, больше всего пострадала именно сфера культуры.

Ключевые слова: СССР, Культурная жизнь, Челябинская область, «Перестройка».

Abstract: The article is devoted to the analysis of the functioning of the sphere of culture in the period of "perestroika". The author comes to the conclusion that thanks to scientific and technological progress, new opportunities were opened for cultural life. However, it was the cultural sector that suffered the most from the economic reforms carried out during this period.

Keywords: USSR, Cultural life, Chelyabinsk region, "Perestroika".

Перестройка советского общества мыслилась как многогранная комплексная задача, целями которой провозглашались «глубокое обновление всех сторон жизни страны, придание социализму самых современных форм общественной организации, наиболее полное раскрытие гуманистического характера нашего строя во всех его решающих аспектах – экономическом, социально-политическом и нравственном». В результате 1985-2000 гг. вошли в историю нашей страны как время кардинального изменения экономической, политической и культурной жизни общества [3, с. 51].

Культурная жизнь периода реформ развивалась под сильным воздействием научно-технического прогресса, который открывал новые творческие возможности. К примеру, художники и скульпторы применяли новые материалы и средства их обработки, музыканты – компьютеры и электронные технологии, театры – новые художественные средства, свойственные киноискусству и телевидению. Под воздействием новейших технологий и потребностей существенно изменялась организационная структура учреждений культуры и искусства. Важнейшей тенденцией этого периода стала универсализация этих учреждений. Библиотеки, музеи, кинотеатры представляли собой, как правило, многофункциональные комплексы. В библиотеках проводились лекции, конференции; в музеях работали лектории, киоски, магазины, проводились конференции [2, с. 85]. В атмосфере начавшегося духовного раскрепощения в обществе происходил процесс изменения прежнего отношения к религии и к ее проявлению в быту советских людей. Благодаря этому церковь оказалась в центре общественно-политической жизни. Демократизация общественной жизни предполагала отказ от прежнего неприятия религиозности с позиций воинствующего атеизма.

Реформы в сфере культуры стали осуществляться с середины 1980-х годов. Первыми шагами реформ в этой сфере стал отказ от жесткой системы планирования деятельности учреждений культуры, расширение прав руководителей и самих коллективов в вопросах деятельности отдельных организаций. [1, с. 196]. Формирование новой системы хозяйствования,

отвечающей требованиям экономики переходного периода, завершилось в конце 1988 г., а в 1989 – 1990 гг. подавляющее большинство театров, концертных организаций, культурно-просветительских, образовательных и научных учреждений культуры успешно внедрили ее в практику. С 1 января 1989 года театры страны стали переводиться на новые условия экономической и творческой деятельности, что фактически означало постепенное включение театров в рыночную экономику [5, с. 45]. Спад производства и экономический кризис обусловили функционирование сферы культуры в условиях жесточайшего дефицита ресурсов. Поэтому в социально-культурную сферу стали внедряться рыночные отношения, которые сопровождались сокращением финансирования. В итоге именно сфера культуры наиболее пострадала от бюджетного кризиса. Объем финансирования сферы культуры в 1991 г. уменьшился на 30% по сравнению с 1990 г. Норма расходов на сферу культуры, установленная «Основами законодательства о культуре», – не менее 2% в федеральном и 6% в региональном бюджете не выполнялась [4, с 31].

Во второй половине 1980-х гг. в Челябинской области получили дальнейшее развитие и признание платные услуги населению. Вследствие этого появились новые виды платных услуг: переплетный цех, курсы иностранного языка, прокат музыкального инвентаря, машинная вышивка, игровые автоматы, школа оформителей. Несмотря на повышение качества и разнообразие платных услуг, значительная часть населения страны не могла ими воспользоваться по причине низких доходов. Расходы населения в основном были связаны с повседневными нуждами, причем основная их доля приходилась на продукты питания. Населения свой досуг предпочитало проводить дома. Задолженность учреждений и организаций по заработной плате в сфере культуры и искусства стала непреодолимой проблемой в 1990-е гг. Наряду с этим сокращалось количество посещений кинотеатров. Начиная с 1990-х гг., когда люди, не утратив интерес к кино как таковому, почти перестали посещать эти учреждения культуры. К 1987 г. сложилась ситуация: с одной стороны, нехватка даже устаревших конструкции кинотеатров в некоторых малых городах, а с другой –

уже явная ненужность крупных кинотеатров, одомашнивание кино, быстрое распространение новых кинотеатров – видеозалов. В Челябинской области наблюдается резкое снижение количества посещений этих учреждений культуры.

Если посещаемость театров, клубов, кино в рассматриваемый период неуклонно уменьшалась, то в музеях и библиотеках она возросла. Относительно стабильной за исследуемый период оставалась аудитория музеев как научно-исследовательских и научно-просветительских учреждений культуры. Так, количество посещений музеев на Южном Урале увеличилось с 1985 по 2000 гг.: в Челябинской области с 483,2 тыс. до 508,7 тыс. человек [6, с. 80].

Таким образом можно выделить, что в процессе реформирования общественных отношений, начавшегося после провозглашенной в 1985 г. перестройки, происходит изменение социокультурной ситуации. В результате ухудшения социально-экономической ситуации происходило сокращение финансирования социально-культурной сферы, ухудшалась материальная база учреждений культуры и искусства, происходило сокращение заработной платы работников сферы культуры, падал престиж творческих профессий. В процессе усиливавшейся коммерциализации учреждения культуры и искусства вынуждены были приспособляться к рыночным условиям. Наряду с повышением цен на свои услуги учреждения культуры вынуждены были сокращать объемы своей деятельности. Кроме того, учреждения культуры испытывали сильнейшую конкуренцию со стороны кооперативных учреждений, активно распространяющих далеко не лучшие образцы западной массовой культуры.

Список использованных источников и литературы:

1. Бабич, А. М. Экономика и финансирование социально-культурной сферы [Текст] / А.С. Бабич, П.И. Егоров. – Казань, 1996.
2. Гасратян, К. М. Сфера культуры в постиндустриальной экономике [Текст] / К.М. Гасратян // Мировая экономика и международные отношения. – 2001. – № 7. – С. 84-90
3. Горбачев, М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира [Текст] / М.С. Горбачев. – М.: Политиздат, 1988. – 271 с.
4. Заельская, С.А. Культурная жизнь Южного Урала в условиях реформирования общественных отношений [Текст]: дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Заельская Светлана Александровна; ОГПУ; науч. рук. А.Г. Иванова. – Оренбург, 2003. – 214 с.
5. Культурная политика России. История и современность. Два взгляда на одну проблему [Текст] / отв. ред. И. А. Бутенко, К. Э. Разлогов. – М.: Либерия, 1998. – 296 с.
6. Челябинская область в цифрах [Электронный ресурс]: стат. сб. – Челябинск: Челябиноблкомстат, 2001. – 16 с. – Режим доступа: http://gfg.unbi74.ru/cont/74_1.htm2.

В.И. Макаркин
Студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.В. Чернова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**РОЛЬ ТРУДА В ЖИЗНИ МОЛОДЁЖИ В ПЕРИОД «УСКОРЕНИЯ»
В ОТРАЖЕНИИ ЖУРНАЛА «ОГОНЁК»**

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению отношения советского общества к молодёжному труду в рамках статей журнала «Огонёк».

Ключевые слова: ускорение, перестройка, молодёжь, труд, журнал, общество.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the attitude of the Soviet society to youth labor within the framework of the articles of the Ogonyok magazine.

Key words: acceleration, perestroika, youth, labor, magazine, society.

В мае 1986 года М. С. Горбачев, по рекомендации заведующего отделом пропаганды ЦК КПСС А. Н. Яковлева, назначил на пост главного редактора журнала «Огонёк» советского писателя, поэта и сценариста Виталия Алексеевича Коротича. Под его руководством и вследствие проводимой

государством политики гласности и «перестройки», журнал стал печатать статьи на такие темы, которые никогда до сих пор не поднимались в советской прессе: белые пятна советской истории, критика местной власти, критика деятельности местных чиновников. В общем и целом, журнал стал печатать статьи на такие темы, которые отражали проблемы периода «ускорения».

В период с 1986 - 1987 гг. большое количество статей журнала «Огонёк» на социальную тематику было неразрывно связано с молодёжью. Поднимались достаточно серьёзные темы, в которых нынешние проблемы молодёжи связывались с будущим всей страны. Освещала проблемы молодёжи, в основном, рубрика «Молодёжь: дела и проблемы» [4]. В разных выпусках журнала были разные авторы, освещавшие данную рубрику. Одной из таких серьёзных тем в годы «перестройки» в журнале «Огонёк» стало обсуждение роли труда в жизни молодёжи. В 10 номере журнала за 1986 год было опубликовано интервью с доктором философских наук Валерием Мансуровым [4] под названием «О любви, труде и досуге» [4]. В нём было затронуто небольшое количество тем, связанных с молодым населением страны. Самой первой темой, о которой шла речь в интервью с доктором наук была роль труда в жизни молодёжи [4], По мнению опрошенных академиком молодых людей самым эффективным средством разобраться в самом себе, найти в жизни своё место, являлся труд. Вне зависимости от заработной платы, молодёжь «окрыляло чувство ответственности, возможность работать творчески по своей профессии, выдумывать, открывать, мучиться над своим изобретением, пусть крохотным, пусть без патентов и наград» [4]. Кроме того, Валерий Мансуров ставил перед обществом проблемный вопрос: многие молодые люди шли работать в сферу обслуживания по «призванию». Но качество обслуживания оставляло желать лучшего, ведь молодые работники не стремились его увеличить или добиться профессиональных высот, а стремились к «лёгким деньгам» посредством получения чаевых, стремились к «власти»: «видели, небось, как заискивающе вынуждены разговаривать автолюбители с иным слесарем автостанции. [...] потому что сами знаете, с какими трудностями связан ремонт личной машины...»

[4]. Таким образом, в СССР всерьёз о заработной плате для молодёжи заговорили в период «ускорения».

Дальнейшее обсуждение темы роли труда в жизни молодёжи продолжилось в 21 номере журнала за 1986 год. В это время вышла статья «Не играть в труд!» [1], написанная читательницей И. Дудкиной, которая являлась кандидатом философских наук. В статье И. Дудкина призывала серьёзнее относиться к подростковому труду, поощрять его «рублём» [1]. По её мнению, только при таком подходе можно формировать у ребёнка ответственное отношение к жизни, к труду. А иначе, подросток выходил в жизнь «нравственно не готовым к труду» [1], и, как следствие, «был социально незрелым и нестойким» [1].

Развитию темы подросткового труда в журнале послужила статья «Мой собственный рубль» [2] в 51 номере «Огонька» от 1986 года за авторством Зои Золотовой. В данной статье читатели рассматривают проблему подросткового труда с разных сторон. Например, В. Крылов из Волгограда пишет о подростковом заработке так: «это вредная, антипедагогическая идея [...] А деньги в четырнадцать лет - просто блажь...» [2]. Автор этого письма выступал не только против денег, полученных от родителей, но и «кровно заработанных» [2]. Автор самой статьи «Мой собственный рубль» [2] отмечал, что после своей первой полочки появилось «чувство уверенности, самостоятельности. Гордость от первой полочки, ощущение весомости денег» [2]. Кроме того, интересен взгляд самих школьников на запрет родителей иметь карманные деньги. Школьник Коля Марков из Киева отправил письмо в редакцию «Огонька»: «мне в жизни не доверяют. [...] Меня даже за покупками не посылают: мама боится, что на сдачу куплю сигареты. [...] Пойду в ПТУ, там стипендию платят. Надоело унижаться». Таким образом, родители Коли стараются уберечь его от «дурного» [2], но, в то же время, старшие боялись брать ответственность за действия своих детей. Чтобы поставить точку в данном споре, автор статьи Зои Золотова приводит цитату из письма читательницы Н. Давыдовой из Челябинска: «умению хозяйствовать экономно, а не безалаберно, надо учить с детства» [2].

Придя к общему выводу, у автора статьи встал вопрос о том, как и где начать школьнику зарабатывать в свободное от учёбы время. В пример Зоя Золотова приводила профтехучилище, в котором у школьников проходили уроки труда. Старшеклассники за смену получали 5 рублей: «зарплату получают за неё как взрослые - от качества продукции, от выработки» [2]. Но, в основном, по стране работодатели боялись брать на себя ответственность за подростков на работе: «учить надо. Отвечать за них. Производство ныне сложное, стало быть, и техника безопасности должна быть на уровне. [...] Да и как оплачивать эти несколько часов, если никаких циркуляров нет» [2]. Кроме неспособности предприятий обеспечить школьникам и студентам рабочие места, государственные законы также ограничивали собственное «Типовое положение о порядке привлечения на временную работу к посильному труду в народном хозяйстве учащихся общеобразовательной и профессиональной школы в период каникул» [7] другими пунктами. Оказалось, что «старшеклассники не имеют права оказывать эту помощь: посидеть два - три часа с малышом, накормить первоклашку обедом, погулять с ним... Нельзя! Вдруг что случится?» [2].

В деле трудоустройства подростков в период «перестройки» были первые успехи, но появились и первые ошибки, и нерешенные проблемы. Организация труда подростков была закреплена лишь «типовым положением» [7], а не законодательно. Журнал «Огонёк» обращался к юридическим и финансовым инстанциям для того, чтобы решить данную проблему.

Самым популярным и исторически правильным направлением организации молодёжного труда в СССР стали стройотряды. С их помощью многие студенты могли поучаствовать во Всесоюзных стройках и заработать при этом достойные деньги. Но во время «перестройки» стройотряды были перенасыщены студентами, что породило немало проблем в законодательной и общественной сфере. Журнал «Огонёк» осветил данную проблему в 36 номере журнала за 1987 год в статье под названием «О стройотрядах речь» [5]. В ней говорилось о том, что самый большой в Советском Союзе сводный отряд «Родина» на стройке в городе Стрежевой не мог удовлетворить потребностей

«жадных до работы» [5] студентов, а трудовые договоры зачастую заключались спустя рукава. Из этого вытекали следующие проблемы: командиры требовали договорные объёмы работы, а руководители не находили рабочих мест для студентов. Данные проблемы никак не решались местным начальством.

На опыте строительства города Стрежевой, стройотряд «Родина» брался за помощь в строительстве нового города - Кедровый. В Кедровом планировалось строить стационарный лагерь, для чего потребовались архитекторы, чтобы провести планировку местности. Но подготовительные работы не были выполнены более квалифицированными лицами, поэтому студентам из других стройотрядов пришлось делать работу самим. Ситуация, описанная в статье, позволяет сказать, что Советский Союз, из-за неповоротливости консервативного государственного аппарата, в ходе «перестройки» не мог обеспечить правовую базу для работы школьников на ответственных предприятиях.

Ближе к концу 1987 года в журнале «Огонёк» журналисты начинали связывать труд молодёжи с «перестройкой». В 49 номере журнала за 1987 год была написана статья «Дети апреля» [6] Александра Радова. Главный вопрос, который ставил перед читателями автор статьи: «как они станут жить, какими мы их вырастим?». По его мнению, нынешняя молодёжь сильно погружена в учёбу, окружена родительской заботой и не способна ко взрослой жизни. В подтверждение своих слов Александр Радов приводил письма читателей. Например, восемнадцатилетняя Дина С. писала: «Да, я бездельница! Но вы сами нас бездельниками растите, а потом обзываете! [...] Я тепличный цветок, который вот-вот выставят на мороз» [6]. Взгляд родителей на молодёжь «перестроечного» времени было написано в письме Бориса Борисовича Пашко: «балдёж и никаких идеалов. Сытые, одетые, как правило, физически сильные - и ничего в голове, ничего в обязанностях, никакой нагрузки на извилины» [6]. Исходя из этих слов, автор делал вывод, что молодёжи не достаёт прямой причастности к «перестройке», ведь только «социальное творчество» [6],

способность творить новые человеческие отношения, в том числе производственные, может привести к «созиданию нового мира» [6].

Несмотря на вышесказанное, советская образовательная система не могла в полной мере позаботиться о воспитании молодёжи вне школьных заведений. Все педагогические ведомства, включая профессионально-техническую и высшую школу видели воспитание задачей побочной и не обязательной, а все усилия, в том числе и финансовые средства, вкладывали только в учёбу. Не было разрешено и не было обеспечено материальными возможностями право на безудержное творчество. Не гарантирована возможность реального, то есть с решающим голосом и с возможностью действенной критики участия в управлении, по крайней мере, делами своей школы. Школьники не были готовы к становлению нового демократического строя.

Таким образом, вопрос о роли труда в жизни молодёжи в журнале «Огонёк» активно начал обсуждаться в период «ускорения», когда главным редактором журнала стал Виталий Алексеевич Коротич. Тогда, в 1986 году, в журнале «Огонёк» появилась рубрика «Молодёжь: дела и проблемы», в которой поднимались достаточно серьёзные проблемы для советской молодёжи. В данной рубрике публиковались как интервью с докторами философских наук, так и мнения обычных читателей журнала. В своих интервью учёные ставили перед обществом проблемные вопросы: на основе каких ценностей молодёжь желает осуществлять трудовую деятельность? И каким образом стоит оценивать их труд? Также журнал поднимал проблемы становления человека через труд, в статьях обсуждались точки зрения на подростковый труд, с какими проблемами сталкивается молодой человек при устройстве на полноценную или временную работу. При ближайшем рассмотрении оказалось, что советская система не справлялась с организацией молодёжного труда.

Список использованных источников и литературы:

1. Дудкина, И. Не играть в труд! [Электронный ресурс] // И. Дудкина. - Огонёк. - 1986. - № 21. - С. 16. - Режим доступа: https://yadi.sk/i/Sf_aFKQaVIXCtg

2. Золотова, З. Мой собственный рубль [Электронный ресурс] // Золотова. - Огонёк. - 1986. - № 51. - С. 12. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/9T73FMFdoVасm>
3. Кирюхин, В. Брейк умер! Да здравствует брейк! [Электронный ресурс] // В. Кирюхин. - Огонёк. - 1986. - № 43. - С. 19. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/6aK4ss3WoVaKK>
4. Марков, С. О любви, труде и досуге [Электронный ресурс] // С. Марков. - Огонёк. - 1986. - № 10. - С. 16. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/UugM7p6JoVZB4>
5. Недоговорова, А. О стройотрядах речь [Электронный ресурс] // А. Недоговорова. - Огонёк. - 1987. - № 36. - С. 1. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/tmQhOSDfoVTJz>
6. Радов, А. Дети апреля [Электронный ресурс] // А. Радов. - Огонёк. - 1987. - №49. - С. 4. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/JfLqgJkloVU4B>
7. Типовое положение о порядке привлечения на временную работу к усиленному труду в народном хозяйстве учащихся общеобразовательной и профессиональной школы в период каникул [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901987768>

В. Е. Макашева
студентка группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Г. Пашиковская
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТЕРМИН «ЛИХИЕ ДЕВЯНОСТЫЕ» В РОССИЙСКОМ ДИСКУРСЕ 2000-Х ГОДОВ

Аннотация: В статье рассмотрено возникновение термина «лихие девяностые» и его распространение в отечественном политическом дискурсе 2000-х гг. Автор приходит к выводу о том, что в 2000-е гг. термин «лихие девяностые» проявляется в политическом и историческом дискурсе для характеристики негативных сторон периода 1991-1999 гг.

Ключевые слова: политический дискурс, лихие девяностые, политическое использование прошлого.

Annotation. The article examines the emergence of the term ‘the Roaring Nineties’ and its distribution in the domestic political discourse of the 2000s. The author comes to the conclusion that in the 2000s the term ‘the Roaring Nineties’ appears in political and historical discourse to characterize the negative aspects of the period 1991-1999.

Key words: political discourse, the Roaring Nineties, political use of the past.

В центре внимания настоящего исследования находится период российской истории с 1991-1999 гг. и его репрезентация в отечественном политическом и публицистическом дискурсе.

Прежде всего, остановимся на сформировавшемся в начале 2000-х гг. термине «лихие девяностые». В отечественной историографии и медиадискурсе именно так принято обозначать первое десятилетие после распада СССР. Это связано с тем, что первое постсоветское десятилетие в России было отмечено экономическим, политическим и социальным кризисами, оказавшими заметное влияние на современную обстановку в стране [3, с. 167]. Термин «лихие девяностые» изначально имел ярко выраженную негативную коннотацию. Так, само прилагательное «лихой», образованное от слова «лихо» в восточнославянской мифологии считалось «персонифицированным воплощением злой доли» [8]. Филологи считают, что слово «лихо» является однокоренным со словом «лишения», что в дальнейшем привело к тому, что производное прилагательное «лихой» стало восприниматься, как синоним слов «злой», «лишний» и т. д. Прилагательное «лихой» широко использовалось в историческом дискурсе для обозначения кризисного времени в отечественной истории. В историографии и художественной литературе встречается термин «лихолетье», который обозначает «пора смут, потрясений, бедствий» [8]. Исследователи обозначали, как «лихолетье» разные периоды отечественной истории: Смутное время, Северную войну, период 1916-1919 гг., период 1980-1991 гг. Как отмечала А. А. Бонч-Осмоловская «только носитель постсоветской коллективной памяти способен понять смысл словосочетания «лихие девяностые»» [5, с. 50]. Это связано с тем, что прилагательное «лихой» часто применялось отечественными историками для характеристики кризисных периодов.

Считается, что впервые данный термин появился в романе «Кассандра», изданном в 2002 г. писателем М. И. Веллером: «Как бы тактичнее объяснить вчерашним коммунистам, запрещавшим и чернившим христианство, что ну негоже им сегодня демонстрировать свою рьяную религиозность? Что Бог живет

в душе, а не в телевизоре? Что это производит впечатление, обратное желаемому – фальшивое и отталкивающее? Что нехудо бы Церкви отмежеваться как-то от оптовой торговли алкоголем и табаком в лихие девяностые?» [8]. Широкую же популярность данное выражение, которым характеризовали период 1991-1999 гг. особую популярность приобрело в ходе избирательной кампании 2007 г. в Государственную думу Федерального Собрания РФ пятого созыва [4, с. 112]. Как отмечают политологи избирательная кампания 2007 г. была выстроена на критике «лихих девяностых» и, следовательно, политиков, которые выступали в качестве правопреемников реформаторов периода 1991-1999 гг. В основном критика концентрировалась вокруг политической партии «Союза правых сил», которые относили себя к праволиберальному спектру [8]. «Союз правых сил» выступал против «Единой России» и предлагаемых партией комплекса мер, что и привело к тиражированию в СМИ мнения о том, что руководство партии стремится вернуть «лихие девяностые».

Выражение «лихие девяностые» сегодня воспринимается, как политизированное, т. к. активно используется журналистами – прежде всего сторонниками правящего режима, чтобы подчеркнуть стабильность и финансовое благополучие начала 2000-х гг., которые характеризуются как «сытые нулевые» или «стабильные нулевые» [8]. В политическом дискурсе данное выражение употребляется крайне редко, т. к. является по своей природе категоричным высказыванием. Сам В. В. Путин не употреблял в собственной риторике выражения «лихие», но начиная с 2000 г. в его выступлениях фигурировало слово-знак «стабильность» и мотив противопоставления современного состояния дел периоду 1991-1999 гг. В свою очередь, на одном из своих выступлений Г. А. Зюганов подчеркивал: «Но беда в том, что наша страна при этом остается такой же экономически зависимой, как и в лихие 90-е, что создает угрозу ее национальной безопасности» [3, с. 170]. О политизации понятия «лихие девяностые» пишет и корреспондент ВВС О. Слободчикова, которая первая заявила о политических истоках формирования «мифа о лихих девяностых» [8]. Таким образом, сам термин «лихие девяностые» не

использовался в период 1991-1999 гг., а появился значительно позже, как эпитет, подчеркивающий негативные явления данного периода отечественной истории.

В отечественной историографии данный термин активно используется в ходе исследования и описания следующих событий: «Августовский путч», реформы правительства Б. Н. Ельцина и Е. Т. Гайдара, процесс приватизации государственной собственности в руки частных предпринимателей, либерализация рыночных цен на внутреннем рынке. Помимо всего вышеперечисленного к характерным чертам периода «лихих девяностых» принято относить проблемы с выплатой заработной платы на предприятиях и в государственных учреждениях, задержка пенсионных и социальных выплат населению, рост преступности и т. д. К проявлению «лихих девяностых» неизбежно относят и конституционный кризис, который привел к силовому разгону Съезда народных депутатов и Верховного Совета, ряд локальных конфликтов (например, осетино-ингушский вооружённый конфликт 1992 г.) и т. д. Исследователь М. Т. По отмечал, что в период 1991-1999 гг. командную экономику, привычную для Советского Союза сменила «хаотическая смесь бандитизма и капитализма» [6, с. 58].

Ряд исследователей отмечает тот факт, что выражение «лихие девяностые» несмотря на яркость своего звучания в 2000-е гг. заменило в отечественной прессе куда более жесткие эпитеты, которые журналисты давали данному периоду. Так, период 1991-1999 гг. нередко называли «кровавым», «злополучным», «дурным» и т. д. Необходимо отметить и тот факт, что ряд российских политиков, исследователей и журналистов существует критикуют использование термина «лихие девяностые». Термин «лихие девяностые» используется исключительно с целью пропаганды, чтобы подчеркнуть социально-экономическую стабилизацию с началом правления В. В. Путина. Среди наиболее ярких критиков данного понятия можно выделить Н. К. Сванидзе, Л. Ю. Телень, Ю. Г. Сапрыкина и т. д.

В основе критики понятия «лихие девяностые» лежит субъективизация опыта, который был получен жителями Российской Федерации в период 1991-

1999 гг. По данным аналитического центра опрос был проведен 19-25 марта 2020 г. Основной целью проведения данного исследования стало выяснение действительного отношения населения к периоду 1991-1999 гг. В результате, более чем $\frac{1}{4}$ от общего количества респондентов затруднилась ответить на данный вопрос. Как отмечают аналитики центра в основном затруднились ответить представители молодежи в возрасте от 18 до 37 лет, которые в период 1991-1999 гг. были детьми или родились в этот период, что затрудняет для них оценку данного периода. Более 40 % опрошенных затруднились указать положительные стороны данного периода, указывая только на негативные стороны данного периода. Только плохое о периоде 1991-1999 гг. вспомнили 65% респондентов из старшей возрастной группы, представители которой в рассматриваемый период времени была уже экономически активна и испытала на себе все сложности экономического и политического кризиса. Среди опрошенных встречались и те, которые могли назвать положительные стороны данного исторического периода, в частности, «большее число возможностей и свобода, которая появилась во время перестройки» [2]. Среди положительных черт назывались льготы и преференции, которые сохранились со времен Советского Союза – «бесплатное образование, путевки и возможность получить жилье» [2]. Для представителей возрастной группы 37-59 лет положительные воспоминания о данном периоде связаны с их молодостью [2].

Образ «лихих девяностых», как периода нестабильности и отсутствия благополучия нашел свое отражение и в культуре. В первую очередь в визуальном искусстве, которое представлено кинофильмами, посвященными данному периоду. Представление того или иного образа исторической эпохи в кино позволяет зрителям сформировать образ, представление о данной эпохе в глазах обывателя. Известно, что период 1991-1999 гг. О рассматриваемом периоде нам может рассказать фильм «Брат» [1], кинокартина, выпущенная в 1997 г. режиссером А. Балабановым. Для отечественной культуры данный фильм со временем приобрел статус культового. В сюжете киноленты нашли отражение наиболее темные и неприятные стороны жизни в период 90-х гг. XX в. в

Российской Федерации: бандитизм, атмосфера безысходности, финансовая нестабильность, политический и экономический кризисы. При этом главный герой картины является отражением того светлого, что осталось в людях. Он стремится защитить слабых и униженных и навести в городе шаткое равновесие. Стоит отметить, что криминал и беззаконность проявляется в обычных повседневных ситуациях, например, случай в трамвае, когда два пассажира не хотели оплачивать проезд [1]. Только с помощью угрозы пистолета главному герою удалось с ними договориться. В фильме звучит такая цитата «либо они, либо мы» [1], которая для многих отражает характер периода 1991-1999 г. В ходе просмотра данной кинокартины можно прийти к выводу о том, что рассматриваемый период был связан с беззаконием, криминалом и т. д.

Таким образом, период формирования официального и неофициального дискурса о России 1991-1999 гг. проходил под влиянием двух основных тенденций, преобладающих в этот период времени: демократизация политической системы и разных сторон общественной жизни и стремительно развивающиеся кризисные явления политической, экономической и культурной сфер общества. На фоне этого сформировалось два представления о 90-х гг.: «лихие девяностые» и «святые девяностые», как отражение двух этих противоречивых тенденций развития России в данный период времени. Стало крылатым выражение «лихие девяностые», что говорит о том, что данное выражение в большей мере совпало с представлением широких слоев населения о данном историческом периоде. Таким образом, период 1991-1999 гг. остается одним из наиболее противоречивых периодов отечественной истории: кто-то отзывается о нем с ностальгической грустью по молодости, но повсеместное развитие кризисных явлений сделала этот период наиболее сложным для россиян.

Список использованных источников и литературы:

1. «Брат»: художественный фильм. Реж. А. Балабанов. 1997 [Видео]. - URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/41519/> (дата обращения: 25.01.2021).
2. Восприятие «девяностых» [Электронный ресурс] // Аналитический центр Юрия Левады. Левада-центр. - URL: <https://www.levada.ru/2020/04/06/vospriyatie-devyanostyh/> (дата обращения: 25.01.2021).
3. Генералова, Е. В. «Лихие девяностые» и «тучные нулевые»: образ времени в современном русском языке [Текст] // Духовность и ментальность: экология языка и культуры на рубеже XX-XXI веков. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семёнова-Тян-Шанского, 2017. С.166-173.
4. Любичанковский, С. В. «Такие времена не выбрал бы для себя никто из нас»: «лихие девяностые» глазами очевидцев [Текст] // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (25). С.111-121.
5. Малинова, О. Ю. Обоснование политики 2000-х годов в дискурсе В. В. Путина и формирование мифа о «лихих девяностых» [Текст] // Политическая наука. – 2018. № 3. С.45-69.
6. Малинова, О. Ю. Тема «Лихих девяностых» в дискурсах российских коммунистов и национал-патриотов [Текст] // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2020. № 2. С.53-63.
7. Про девяностые мы будем говорить до конца своих дней [Электронный ресурс] // Коммерсантъ. - URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4541168?query=девяностые> (дата обращения: 25.01.2021).
8. Слободчикова, О. «Лихие» или «разные»: почему в России снова спорят о 90-х? [Электронный ресурс] // BBC.News. - URL: https://www.bbc.com/russian/society/2015/09/150924_90s_argument_russia (дата обращения: 25.01.2021).

9. Эпоха Ельцина и распад СССР [Электронный ресурс] // Аналитический центр Юрия Левады. Левада-центр. - URL: <https://www.levada.ru/2016/02/01/epoha-eltsina-i-raspad-sssr/> (дата обращения: 25.01.2021).

*А. Е. Макридина
студентка группы ИПОп-17-4,*

институт гуманитарного образования

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Н.Н. Макарова

кандидат исторических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

ПРЕСТУПНОСТЬ В МАГНИТОГОРСКЕ В ПОСЛЕВОЕННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация. Статья посвящена исследованию криминальной обстановки в Магнитогорске 1945-1953 годов. В данной работе исследуются причины роста преступности в послевоенные годы, приводятся виды и типы преступлений на основе ежедневного издания «Магнитогорский рабочий».

Ключевые слова: послевоенные годы, преступность, Магнитогорск.

Abstract: The article is devoted to the study of the criminal situation in Magnitogorsk in 1945-1953. This paper examines the reasons for the growth of crime in the post-war years, provides the types of crimes based on the daily publication «Magnitogorsky Rabochy».

Key words: post-war years, crime, Magnitogorsk.

Проблемы борьбы с преступностью всегда будут актуальны для развитого общества. На сегодняшний день одной из важнейших задач органов внутренних

дел является повышение уровня эффективности организации общественного порядка и безопасности в стране. Для успешного осуществления данной задачи, исключая прочие составляющие, важно учитывать исторический опыт, поэтому исследование деятельности региональных органов внутренних дел является актуальным как в научном, так и в практическом плане. Исследование истории Магнитогорска является значимым и интересным для исторической науки. Изначально, город представлял собой своего рода экспериментальную площадку по реализации социального эксперимента. Речь идет не только о создании «нового города» и «нового человека», но и о формах правовой культуры населения города.

Существует значительное количество исследований, посвященных Магнитогорску. Так, истории Магнитогорска довоенного и военного времени посвящены труды В. П. Баканова, большую ценность имеет его труд «Испытание Магниткой». Большую ценность для нашего исследования имеет работа В. В. Калмыкова «Правоохранительные органы Южного Урала в решении проблемы послевоенного дезертирства» [15], В статье исследуется проблема трудового дезертирства на оборонных предприятиях Южного Урала в послевоенный период. Исследование Н. Н. Макаровой «Военнопленные в Магнитогорске: Особенности социально-бытовых условий жизни (1945 – 1950 гг.)» [17] посвящено особенностям социально-бытовых условий военнопленных в городе Магнитогорске в послевоенный период.

Целью данной статьи является анализ криминогенной обстановки в Магнитогорске, а также выявление причин повышению уровня преступности в послевоенные годы.

После окончания Великой Отечественной войны в советском обществе значительно вырос уровень преступности, так за 1946 год органами внутренних дел было зарегистрировано более 1 миллиона совершенных преступлений. Данная проблема не обошла стороной и город Магнитогорск. Так, официальный дискурс, в лице газеты «Магнитогорский рабочий», за 1945-1946 годы в колонке «Суд» публиковал информацию только о бракоразводных процессах, но с 1947

года газета стала публиковать статьи о совершенных в городе преступлениях, таких как, взяточничество, кражи, убийства и т. д.

Рост преступности в Магнитогорске послевоенного периода мы можем объяснить следующими факторами: массовые передвижения эвакуированных, демобилизованных, репатриантов; амнистия некоторых категорий заключенных по отдельным уголовным статьям; наличие у населения огнестрельного оружия (последствие войны), что способствовало организации вооруженных банд, продовольственные кризисы послевоенного периода и, наиболее характерная причина для Магнитогорска, проживание на территории города внушаемого числа военнопленных. Несмотря на то, что их условия проживания порой были лучше, чем у самих магнитогорцев, в их среде процветали болезни, голод и нищета [17], такие факторы всегда являлись основой роста криминогенной обстановки.

В Уголовном Кодексе РСФСР выделялось две категории преступлений: против установленных рабоче-крестьянской властью основ правопорядка или наиболее опасные, по которым низший предел наказания не подлежит понижению судом; все остальные, по которым установлен высший предел определяемого судом наказания [12].

К первой категории можно отнести преступления против порядка управления, например, неуплата налогов в установленный срок, сокрытие наследственного имущества и др. Мерой уголовного наказания за совершенные преступления чаще всего был штраф, привлечение к исправительно-трудовым работам на срок до 6 месяцев, лишение свободы на срок до 2-х лет и др. К этой же категории преступлений мы относим хулиганские действия на предприятиях, в учреждениях и в общественных местах. Преступления такого характера были достаточно распространенным явлением в Советском государстве и в Магнитогорске в послевоенное время. В статье «За хулиганство – год тюремного заключения» идет повествование о группе молодых людей: «6 мая возле трамвайной остановки «Гортеатр» собралась группа молодых людей. Они бесцеремонно приставали к девушкам, отпускали циничные шутки по адресу

прохожих. Среди них особой развязностью выделялся молодой рабочий основного механического цеха Петров. Он нарушал движение автотранспорта по шоссе, останавливал велосипедистов и на справедливые замечания граждан отвечал грубой бранью. За хулиганские выходки Петров был задержан милицией и привлечен к уголовной ответственности» [4]. Гражданина Петрова приговорили к одному году тюремного заключения.

На страницах «Магнитогорского рабочего» мы можем встретить и другие примеры хулиганства. Так, в статье «Хулиганы наказаны» повествовали о событиях, связанных с гражданами М. Ложкиным и А. Кононовым. Молодые люди часто появлялись в общественных местах в нетрезвом виде и оскорбляли граждан, «потом распоясавшиеся хулиганы вооружились лезвиями бритв...». Хулиганы были привлечены к ответственности, в результате каждый был привлечен к 5 годам лишения свободы с высылкой после отбытия наказания в отдаленные места страны [5].

Должностные преступления, такие как, злоупотребление властью или служебным положением, превышение власти или служебных полномочий и т. д. карались лишением свободы на срок не ниже 6 месяцев, в зависимости от тяжести. Пример должностного преступления можно найти на страницах ежедневного издания «Магнитогорский рабочий»: «К. М. Костромцова и Л. В. Жукова заведовали финансовыми делами сортопрокатного цеха комбината. Первая из них работала главным бухгалтером, вторая – бухгалтером расчетного отдела. Используя свое служебное положение, Костромцова и Жукова подделывали подписи рабочих и присваивали себе чужую зарплату. В результате преступных действий Костромцова и Жукова в течение 1946 и 1947 года нанесли государству убыток в сумме 179 623 рубля. На днях областной суд, рассмотрев дело, приговорил Костромцову к 25 годам исправительно-трудовых работ с поражением в правах на 5 лет. Жукова осуждена на 10 лет исправительно-трудовых работ с последующим поражением в правах на 3 года. Имущество осужденных конфискуется» [7].

Статья «Расхитители» в колонке «Суд» повествует о председателе артели «Сталинский путь» гражданине Стародубском, который окружил себя «своими» людьми на предприятии. «По договоренности с начальником шапочно-красильного цеха артели Ш. С. Рабиновичем и заведующей кладовой той же артели Л. П. Ситниковой он начал заниматься хищением товаров. Похищенный товар сбывался на рынке через спекулянтов К. И. Шерстневу, Я. П. Кочкина и Б. Ш. Вайсман. В результате жульнических действий за короткий срок преступники нанесли артели убыток в сумме 34 тысяч рублей. Недавно воры и спекулянты предстали перед судом. Народный суд первого участка Сталинского района приговорил Р. Ф. Стародубского, Ш. С. Рабиновича и Л. П. Ситникову к 15 годам исправительно-трудовых работ каждого. Спекулянты К. И. Шерстнева, Я. П. Кочкин и Б. Ш. Вайсман приговорены к 10 годам исправительно-трудовых работ каждый» [11].

Распространенным явлением было взяточничество. Информация о взяточничестве прослеживается и в тексте из заседаний Горсовета Магнитогорска. Например, В. В. Гореева, управляющая домами в домоуправлении №8, давала за деньги хорошие квартиры [2].

Нарушение правил об отделении церкви от государства (преподавание несовершеннолетним религиозных вероучений и т. д.), преступления карались исправительно-трудовыми работами до одного года и штрафом в размере до трехсот рублей. Несмотря на то, что Магнитогорск был задуман, как город, в котором должна была формироваться новая, безрелигиозная культура, религиозность была частью повседневности магнитогорцев. В довоенное время люди ходили в церкви за пределами города (поселок Наваринский) или проводили молитвенные собрания в землянках, затем в квартирах, организовывали «молельные дома». Были священнослужители, которые тайно проводили религиозные обряды (крещение, венчание, отпевания). Со стороны государства велась активная борьба с религиозным сознанием населения. Самое мощное влияние оказывало школьное советское образование, построенное на марксистской идеологии, создавались и поддерживались антирелигиозные

кружки [16]. В послевоенные годы власть стала более снисходительной по отношению к церкви, однако присутствовало четкое разделение церковности и государственности, подтверждением которому и является привлечение к ответственности за нарушение этих границ.

Преступления хозяйственные карались лишением свободы или исправительно-трудовыми работами. Максимальный срок лишения свободы составлял 10 лет. Имущественные преступления карались исправительно-трудовыми работами или лишением свободы до 1 года. Данные виды противоправных деяний были очень распространены в Магнитогорске. Газета «Магнитогорский рабочий» публиковала на своих страницах новости о совершенных преступлениях: «заместитель начальника Уральской конторы Главного Управления железнодорожного строительства Штенберг прибыл в Магнитогорск для отгрузки металла с калибровочного завода. На заводе он познакомился с начальником отдела реализации Савушкиным. По договоренности с ними Штенберг занялся жульническими махинациями. Преступники присвоили около 30 тысяч рублей государственных денег» [11]. В статье «Расхитители» раскрывается преступление, совершенное гражданами Дороховым, Березневым и Сусликовым и охранником Сафиным. Группа людей совершила похищение со склада Мельзавода №10 630 килограммов первосортной муки. Участники преступления были приговорены Народным судом к 25 годам трудовых исправительных лагерей. Дорохову дали 20 лет трудовых исправительных лагерей.

4 июня 1947 года вышел Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об уголовной ответственности за хищение государственного и общественного имущества» и «Об усилении охраны личной собственности граждан» [14]. Газета «Магнитогорский рабочий» публиковала на своих страницах полный список преступлений и предусмотренные наказания за их совершение. За кражу личного имущества предполагалось заключение в исправительно-трудовые лагеря на срок от 5 до 6 лет, рецидив – повторная кража или кража, совершенная воровской шайкой (не менее двух человек) карались заключением в исправительно-

трудоу лагеря на срок от 6 до 10 лет; разбой, соединенный с насилием или угрозой применения насилия предусматривал заключение в исправительно-трудоу лагеря на срок от 10 до 15 лет; разбой, граничащий с насилием, опасным для жизни и здоровья потерпевшего, совершен шайкой или повторно – заключение в исправительно-трудоу лагеря на срок от 15 до 20 лет; за мелкую кражу на производстве или учреждении назначались исправительно-трудоу работы на срок от 7 до 10 лет. СМИ целенаправленно публиковали данный Указ с целью предупреждения преступности.

Ко второй категории относились государственные преступления, среди которых шпионаж, выдача военной или государственной тайны и т. д. Преступление карались высшей мерой уголовного наказания – расстрелом с конфискацией всего имущества, при смягчающих обстоятельствах – лишением свободы на срок до 10 лет с конфискацией имущества.

Преступления против жизни, здоровья, свободы и достоинства личности также встречались на полосах газеты. Высшей мерой наказания был расстрел. В газете «Магнитогорский рабочий» опубликовано преступление, совершенное гражданкой Аксеновой: «1 марта около 6 часов вечера Аксенова заманила мальчика в коровник и, закрыв ему рот тряпками, начала душить. Затем Аксенова перетянула Виктору горло электрошнуром и оставила ребенка в бессознательном состоянии. 2 марта рано утром, желая скрыть следы преступления, детоубийца перенесла потерявшего сознание мальчика в контору домоуправления и живым зарыла его в землю под полом. Витя Поляков задохнулся под землей и умер» [3]. Женщина совершила убийство для того, чтобы отомстить отцу ребенка. В результате А. И. Аксенову приговорили к 10 годам лишения свободы и отправкой «на 5 лет в отдаленные места страны с последующим поражением избирательных прав на 5 лет». Преступления данной категории чаще всего совершались в процессе ограбления или на дорогах. Так, «А. Г. Бобров ... 24 февраля 1952 года, будучи в нетрезвом виде и в технически неисправной машине при движении с повышенной скоростью ... наехал на гр-ку Тимофееву. Шофер-лихач пытался скрыться, но был задержан и привлечен к

уголовной ответственности. Народный суд сурово покарал преступника, определив ему меру наказания – 7 лет лишения свободы» [9].

Статья прокурора Н. Матвеева «Бандиты приговорены к расстрелу» раскрывает преступление, совершенное вооруженной группой преступников. Группа грабителей совершала кражи с вооруженным нападением, участники грабили материальные ценности, склад швейной фабрики. За совершенные преступления два человека были приговорены к расстрелу, а другие участники банды – к срокам тюремного заключения [8].

Кроме вышеперечисленных преступлений, УК РСФСР определял такие преступления как, нарушение правил, охраняющих народное здоровье, общественную безопасность и порядок, преступления воинские и преступления, составляющие пережитки родового быта.

Интересным явлением в послевоенные годы в Магнитогорске стали ложные заявления в органы милиции. Некоторые граждане симулировали совершенное преступление. Об этом писал в своей статье «О борьбе с преступными элементами» начальник милиции П. Вишняков: «Как-то кладовщик Кировского райпромкомбината Войчишин заявил о том, что со склада украдено 900 алюминиевых тарелок, электропровод и другие предметы. О хищении этих товаров, находящихся у него на подотчете, Войчишин заявил органам милиции. Было, однако, установлено, что Войчишин симулировал кражу. Пользуясь слабым контролем, он систематически разворовывал товары ширпотреба. Решив скрыть следы преступления, он подговорил гражданина Косогорцева поломать стену склада, раскидать вещи и, таким образом, создать видимость кражи. Сообщник Войчишина с краденными вещами был задержан на рынке. Войчишин и Косогорцев арестованы и привлечены к уголовной ответственности» [1]. Проблема симуляции краж стояла довольно остро в Магнитогорске. Разоблачать таких преступников, зачастую, помогали их коллеги по работе. Существовала проблема жульничества и спекуляции. Такие преступники обещали людям отоварить их «особыми» продуктами карточки, обменять хлебную карточку меньшей нормы на повышенную, как в случае с

мошенницей Е. А. Розенфлянц. Всплеск спекуляций пришелся на 1946-1947 годы, когда произошла отмена карточной системы. Это стало частью повседневной жизни советских городов послевоенного периода. Дефицит и недостаток продуктов питания создавали благотворную почву для махинаций с товарами и карточками. До отмены карточной системы довольно частым явлением было вписывание в списки на получение карточек вымышленных лиц. О преступлениях подобного характера не умалчивает и официальный дискурс. В газете «Магнитогорский рабочий» от 2 июля 1948 года в статье «Спекулянт» рассказывается о деле гражданина Байгутлина, который занимался спекуляциями в области продаж, в частности чая. Байгутлин был приговорен к 10 годам лишения свободы с трехгодичным поражением в правах с конфискацией имущества.

Зачастую периодика сглаживала суровую реальность. Официальный дискурс публиковал статьи сотрудников милиции, информацию о совершенных преступлениях и имена преступников, но насколько серьезна была криминогенная ситуация в Магнитогорске послевоенного периода, опираясь на газету «Магнитогорский рабочий», сказать сложно. Поэтому для нас особенно интересны более современные статьи. Так, в газете «Магнитогорский металл» за 2015 год есть статья о женщине, чье детство прошло в послевоенные годы, а ее отец, П. П. Федоровский, был старшим лейтенантом и напрямую был связан с преступной средой. Автор статьи делится воспоминаниями: «Папу почти не видели <...> днем он работал в отделении милиции на 14-м участке, ночью уходил на дежурство. Борьба шла нешуточная. Пока люди были на работе, ворье проникало в комнаты через окна. После войны преступность только усилилась. Солдаты вернулись с фронта, а одеваться не во что, есть – нечего, жить – нечем. Нам дали казённую квартиру в бывшей пивной на Средне-Уральске возле железнодорожной насыпи. В округе были разбросаны списанные промышленные котлы, в которых прятались вору и бандиты. Они охотились за милиционерами, нападали ночью на их дома: искали оружие. Однажды пытались проникнуть к нам, но мама изнутри припугнула ружьем. Вокруг клуба на 14-м

участке так и вились уголовники, там несколько раз убивали милиционеров прямо на посту. Когда папа уходил на ночное дежурство, мы не знали, вернется ли...» [6].

Остро стояла проблема с трудовым дезертирством. В период Великой Отечественной войны органы государственной власти уделяли большое значение пресечению дезертирства на трудовом фронте. 26 декабря 1941 года, был издан указ Президиума Верховного Совета СССР «Об ответственности рабочих и служащих предприятий военной промышленности за самовольный уход с предприятий», по которому все рабочие считались мобилизованными и закреплялись за своими рабочими объектами. Самовольный уход с предприятия считался трудовым дезертирством и карался лишение свободы на срок от 5-8 лет. С завершением войны указы о трудовом дезертирстве не были ликвидированы. Причиной тому была новая военная доктрина, которая требовала сохранения рабочего потенциала в местах концентрации предприятий оборонного комплекса. 4 декабря 1944 года партия поставила цель – в кратчайшее время ликвидировать проблему трудового дезертирства на всех военных предприятиях. Кроме того, перед милицией была поставлена задача – обеспечить розыск по делам, которые были приостановлены и организовать задержание всех дезертиров [15].

Условия труда и жизни были очень тяжелыми для советского человека. Рабочие с эвакуированных предприятий писали письма с жалобами на материально-бытовые условия, на невозможность уйти с завода, вернуться в родной город и т. д. Особенно тяжело приходилось молодым рабочим, им платили маленькие зарплаты, предоставленные общежития, зачастую, не были благоустроены, у многих рабочих даже не было возможности помыться. При таких условиях молодежь просто уходила с предприятий без всякого заявления. Например, с завода №66 на Южном Урале за 5 месяцев в 1947 году самовольно ушло 542 человека, а в 1948 году в Миассе самовольно дезертировало 2800 молодых рабочих [18]. Несмотря на приведенные данные, 1945 года характеризовался достаточно низким уровнем трудового дезертирства по

Южному Уралу. Показатели по данному типу преступления начали расти в 1946-1947 годы. Так, только за четвертый квартал 1947 года в городе Челябинске дезертировало с предприятий 2985 человек [10]. В 1947 году было принято совместное Постановление ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР «Об улучшении быта молодых рабочих на транспорте», а также Постановление Совета Министров СССР «Об улучшении материального благосостояния паровозников». В результате трудовое дезертирство в некоторых районах, например, в Чкаловской области, было понижено до 50%. Однако это проблема по-прежнему оставалась довольно острой. Советское руководство не планировало возвращать эвакуированные предприятия на старые места, сдвиг экономики на восток отвечал стратегическим запросам государства [18].

Криминогенная обстановка ухудшалась, в обществе процветали кражи, хулиганства, орудовали преступные банды, показатели преступности росли, а органы внутренних дел и милиции не справлялись со своей работой. 27 августа 1953 года Совет Министров СССР принял постановление «О мерах по усилению охраны общественного порядка и борьбе с уголовной преступностью», в котором работа милиции признавалась неудовлетворительной. Постановление ЦК КПСС от 12 марта 1954 года также отмечала слабый уровень работы органов милиции, в результате которой во многих регионах уровень преступности оставался высоким. В 1953 году рост преступности, в сравнении с 1952 годом, вырос на 27%, было совершено около 2500 тысяч дерзких преступлений. Крайне неблагоприятной обстановкой отличались такие города, как Челябинск, Магнитогорск, Копейск, Коркино, Еманжелинск и Бакал. Помимо слабой организации борьбы с преступностью, сотрудниками милиции допускались грубые ошибки социалистической законности в следственной практике. В 1950 году в Челябинской области были необоснованно привлечены и переданы суду 271 человек, арестованы без основания 54 человека. В 1953 году органами милиции были задержаны и заключены уже 807 человек. Для исправления сложившейся ситуации, на областном совещании работников суда, прокуратуры и милиции в Челябинском обкоме КПСС, состоявшемся в марте 1954 года, было

решено командировать в помощь сотник оперативных работников, в том числе, в Магнитогорск было отправлено 94 человека. Тем не менее, за 1955 год в Магнитогорске преступность возросла на 10 % [15].

Уровень преступности в Магнитогорске в 1945-1953 годы был довольно высок и продолжал расти на протяжении нескольких следующих лет. Причиной этого явления были массовые передвижения эвакуированных, демобилизованных, репатриантов, проживание на территории города внушительного числа военнопленных. Негативные последствия принесла амнистия некоторых категорий, заключенных по отдельным уголовным статьям, а также наличие у населения огнестрельного оружия. Помимо вышесказанного, росту социальной напряженности способствовали продовольственные кризисы послевоенного периода. Самыми распространенными были экономические преступления, люди занимались кражами, спекуляциями, воровством, зачастую использовали свою должность в качестве средства для наживы. Работа органов внутренних дел в этот период еще не была четко организована, сотрудники милиции не справлялись с беспорядками на улицах города, зачастую совершали рабочие ошибки. В 1950-е годы было решено отправить в город сотрудников милиции для оказания поддержки в работе, однако это не стабилизировало ситуацию. В 1950-е годы преступность продолжала расти.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишняков, В. О борьбе с преступными элементами [Текст] / В. Вишняков // Магнитогорский Рабочий. – 1947. 8 июля (№ 131).
2. Гродзинский, Е. Взятчица [Текст] / Е. Гродзинский // Магнитогорский Рабочий. – 1945. 15 июня.
3. Додельцев, В. Детоубийца [Текст] / В. Додельцев // Магнитогорский Рабочий. – 1948. 13 апреля (№ 74).
4. За хулиганство – год тюремного заключения [Текст] // Магнитогорский Рабочий. – 1948. 8 мая (№ 91).

5. Калугин, М. Хулиганы наказаны [Текст] / М. Калугин // Магнитогорский Рабочий. – 1951. 8 июня (№ 112).
6. Краевская, М. «Не знали, вернется ли» : Акция «Дети войны» [Текст] / М. Краевская // Магнитогорский Металл. – 2015. 21 марта (№ 32). С. – 6. – Фото.
7. Маранин, В. Растратчицы [Текст] / В. Маранин // Магнитогорский Рабочий. – 1948. 20 марта (№ 57).
8. Матвеев, Н. Бандиты приговорены к расстрелу [Текст] / Н. Матвеев // Магнитогорский Рабочий. – 1947. 2 февраля (№ 23).
9. Мясников, А. Шофер-лихач наказан [Текст] / А. Мясников // Магнитогорский рабочий. – 1952. 15 ноября (№ 224).
10. ОГАЧО. Оп. 11. Д. 261. Л. 13.
11. Расхитители [Текст] // Магнитогорский рабочий. – 1948. 21 апреля (№ 80).
12. Уголовный кодекс РСФСР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--e1aaejmenosxq.xn--p1ai/node/13810>
13. Шеметов, И. Своевременно вскрывать преступления [Текст] / И. Шеметов // Магнитогорский Рабочий. – 1947. 12 июля (№ 135).
14. Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об уголовной ответственности за хищение государственного и общественного имущества» и «Об усилении охраны личной собственности граждан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://law.wikireading.ru/11789>.
15. Калмыков, В. В. Правоохранительные органы Южного Урала в решении проблемы послевоенного дезертирства [Текст] / В. В. Калмыков // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. – 2018. – № 1 (10). – С. 11-16.
16. Макарова, Н. Н. «Город без церквей»: религиозность в Магнитогорске в 1930-е гг. [Текст] / Н. Н. Макарова // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2012. – № 3-4. – С. 158-180.
17. Макарова, Н. Н. Военнопленные в Магнитогорске: Особенности социально-бытовых условий жизни (1945 – 1950 гг.) [Текст] / Н. Н. Макарова //

Урал индустриальный. Бакунинские чтения: индустриальная модернизация Урала в XVIII-XXI вв. – 2014. – С. 416-421.

18. Новоселов, В. Н. Военно-промышленный комплекс Южного Урала в 1945-1946 гг. [Текст] / В. Н. Новоселов // Промышленность Урала в XIX-XX веках. – 2002. – С. 273-297.

М.В. Мельникова
студентка группы ИИм 20-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.Н. Потемкина
доктор исторических наук, профессор,
зав. кафедрой Всеобщей истории МГТУ им. Носова,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

УЧАСТИЕ ПРЕДПРИЯТИЯ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ - «ПРОКАТМОНТАЖ» В СТРОИТЕЛЬСТВЕ КОСМОДРОМА БАЙКОНУР

Аннотация: Статья посвящена участию предприятий и людей, проживавших на территории Челябинской области, в реализации космической программы СССР в 1960-ые годы XX в.

Ключевые слова: космодром Байконур, СССР, космонавты, строительство, Челябинская область.

Abstract: The article is devoted to the participation of enterprises and people who lived in the Chelyabinsk region in the implementation of the USSR space program in the 1960s of the 20th century.

Keywords: Baikonur cosmodrome, USSR, cosmonauts, construction, Chelyabinsk region.

СССР-страна, которая по праву могла гордиться своей космической отраслью. Именно Советский Союз, в свое время первым вывел на орбиту искусственный спутник Земли, успешно запустил спутник с первым живым

существом, осуществил 12 апреля 1961 г. первый в мире полет человека в космос. На данный момент, наследницей достижений СССР, в том числе в сфере покорения космоса считается Российская Федерация, которая за 2020 г. выполнила в 2 раза меньше пусков, чем планировала и имеет определенные проблемы с реализацией своей космической программы. Важным событием в покорении космоса Советским Союзом стало возведение космодрома Байконур-первого и крупнейшего космодрома в мире. Сейчас данный космодром принадлежит Казахстану и сдается им в аренду Российской Федерации, но строительством сооружений на нем занималось большое количество советских людей, в том числе и из Челябинской области. И именно потому данное исследование актуально: история этого космодрома-история, как минимум двух современных стран, отношения между которыми постепенно становятся все менее партнерскими.

Источниковую базу исследования составили сборники документов, посвященные истории развития советской космонавтики, материалы личного происхождения, такие как воспоминания Б. Е. Чертога - советского и российского учёного-конструктора, одного из ближайших соратников С. П. Королёва. Особый интерес представляет книга В.П. Глушко, представляющая собой краткий научно-популярный очерк истории развития ракетостроения и космонавтики в СССР.

В качестве теоретической концепции исследование опирается на идеи новой локальной истории, занимающейся изучением конкретных пространственных объектов.

Начало будущему освоению космического пространства было положено в 1921 г., когда в СССР основали Газодинамическую лабораторию при РККА, которая в 1933 г. вошла в состав Реактивного института при Наркомате тяжелой промышленности СССР, однако уже с 1955 г. и по 1991 г. Министерство общего машиностроения СССР стало организовывать работу всех предприятий и научных организаций, занятых созданием ракетно-космической техники[1, с. 6].

Пожалуй, одним из самых громких имен в ракетно-конструкторской отрасли Советского Союза, является имя Сергея Павловича Королева. И именно под его руководством в 50-ые гг XX в. была создана многоступенчатая ракета-носитель Р-7. Но после ее разработки стало понятно, что для проведения испытаний военной ракеты необходим специализированный военный полигон.

По данной причине вышло в свет постановление № 292-181 Совета министров СССР и Центрального Комитета партии, которое вышло 12 февраля 1955 г. Постановление утверждало создание научно-исследовательского испытательного полигона №5 Министерства обороны СССР. Именно этому полигону суждено было в будущем стать космодромом Байконур. В качестве руководителя строительства решено было привлечь строителя генерал-майора Г.М. Шубникова, который в прошлом руководил возведением монумента воину-освободителю в Трептов-парке в Берлине.

Также, в 1955 г. начала свою работу Государственная комиссия, которая занималась определением место строительства будущего космодрома. Данная государственная комиссия начала свою работу под руководством начальника испытательного полигона «Капустин Яр», генерал-лейтенанта артиллерии В.И. Вознюк. После изучения всех необходимых критериев, для будущих строительных работ, комиссия выдвинула предложение о размещении космодрома в пустынном районе Казахстана, недалеко от поселка Байконур. Данная местность имела ряд преимуществ: малонаселенность, степная местность, наличие крупнейшей среднеазиатской реки Сыр-Дарья, проходившей вблизи железнодорожной магистрали и автомобильной трассы, большое количество солнечных дней - более трехсот в году и, главное, близость к экватору, которая дала возможность использовать для запусков дополнительную скорость вращения Земли.

Хотелось бы отметить, что у специальной комиссии имелись и другие варианты для размещения будущего космодрома. Выбирать территорию для возведения нового полигона пришлось из трех основных вариантов и космонавты Советского Союза могли бы отправляться в свои космические

путешествия с территории Мордовии или Дагестана, но по причинам, изложенным выше, была выбрана именно территория Казахстана, где и начались строительные работы.

В конце 1955 г. на сооружении нового значимого для государства объекта, которому дали кодовое название «Стадион», трудилось уже 2,5 тыс. военных и вольнонаемных и до 20 тыс. «стройбатовцев» под командованием старшего лейтенанта И.Н. Денежкина[4, с. 214]. Они положили начало созданию производственной базы: закладывались бетонные заводы, растворные узлы, механизированные склады для песка и гравия, организовывалось лесопильное и деревообрабатывающее производство[2, с. 104].

Еще одной серьезнейшей задачей для тех, кто отвечал за производимые на будущем космодроме строительные работы, стало сохранение максимальной секретности работ. Но требовалось не только как можно дольше скрывать данные о начале стройки, но и в случае чего, скрыть место стройки и для того, чтобы успешно осуществить эти задачи, было принято решение выстроить муляж космодрома в 300 километров от производимых работ.

Люди, приехавшие на стройку объекта, который стал бы важнейшим «шагом вперед» для человечества, при осуществлении работы, испытывали немало трудностей, тяжелые климатические условия, непродуманность бытовой стороны жизни строителей, короткие сроки, отведенные для выполнения работы, все эти проблемы не казались столь существенными по сравнению с главной-отсутствием опыта создания космодромов, как во всем мире, так и в Советском Союзе. Один из организаторов и участников строительства М.Г. Григоренко вспоминал, помимо прочего, предъявлялись высокие требования к точности технической стороны работы. Люди, которые оказались на стройке в числе первых жили зимой в палатках, питались с помощью походных кухонь, ав качестве питьевой воды у них была неочищенная вода из Сырдарьи. Важно подчеркнуть, что значительную часть военных и инженеров на стройке составляли ветераны Великой Отечественной войны, привыкшие ко многим тяготам в быту на фронте, но подобный образ жизни сказывался и на их здоровье.

Но не смотря на все трудности, 5 мая 1955 г. было заложено первое капитальное жилое здание космодрома., а 20 июля того же года строители начали работу по возведению первой стартовой площадки Байконура, в будущем самого большого космодрома планеты.

В 1960-ые гг. было принято решение доверить создание ёмкостей для хранения горючего для ракет, подъёмных кранов, необходимых для запуска монтажному управлению «ПрокатМонтаж». Вывозили на работу инженеров высокого класса, работавших за рубежом. Правда выезжать они туда могли только до работы на Байконуре или спустя пять лет: власти боялись, что технологии будут вывезены из страны.

И именно работа этого предприятия, история которого напрямую связана со становлением и развитием Магнитогорска и всей Челябинской области, очень важна в рамках данной работы. Свою работу монтажное управление, под названием «ПрокатМонтаж» начало в 1949 г. с приказа Министра тяжелого машиностроения, который принял решение о его создании в составе союзного Треста «Союзпрокатмонтаж». Специализацией управления стал монтаж прокатных станков предприятий металлургической промышленности Урала, на которые делалась важная ставка в восстановлении разрушенного войной народного хозяйства страны. Именно предприятием «ПрокатМонтаж» были построены «Слябинг «1150», начавший свою работу в 1962 г., стан «2500» горячей прокатки, вступивший в силу в 1960 г. и др.

В начале 80-х «ПрокатМонтаж» продолжил свою работу на территории Байконура, занимаясь возведением шаровых емкостей для хранения топлива к космическим аппаратам «Буран». Помимо прочего, специалисты из «ПрокатМонтажа» участвовали в установке конструкций проекта Энергия-Буран. Также дочернее ММК предприятие занималось криогенным ёмкостям для хранения ракетного топлива.

Кроме того, именно с космодрома Байконур стартовал четвертый космонавт СССР, выросший в г.Магнитогорске - Павел Романович Попович, учившийся в Магнитогорском индустриальном техникуме и занимавшийся в

Магнитогорский аэроклубе. Данное увлечение позволило ему поступить и окончить военное летное училище.

В последующем П.Р Попович, приняв участие в 1962 г. в парном пилотируемом старте космических кораблей «Восток-3» и «Восток-4» получил звание Героя Советского Союза, а в 1965 г. он стал первым обладателем звания «Почётный гражданин Магнитогорска» [3, с. 175].

Подводя итог можно отметить, что уровень развитости космической отрасли всегда был предметом соревнования передовых стран, верно данное утверждение и для наших дней. За 65-летнюю историю Байконура с его площадок произвели почти 5 тыс. пусков, в том числе 3 тыс. стартов космического назначения. С космодрома стартовали примерно 150 космонавтов и астронавтов не только из нашей страны, но и многих других стран, таких как США, Франция, Германия и др. Все это в том числе и при участии жителей Челябинской области, ведь до сих пор специалисты уже ОАО «ПрокатМонтаж» выезжают для осуществления технического обслуживания конструкций, емкостей и сооружений на территорию космодрома.

Список использованных источников и литературы:

1. Батурин, Ю.М. Советская космическая инициатива в государственных документах, 1946-1964 гг: РТСофт, 2008. - 416 с.

2. Глушко, В.П. Развитие ракетостроения и космонавтики в СССР., М: Машиностроение, 1987. - 304 с.

3. Краеведение. Магнитогорск. 9-11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений Челябинской области./под. ред. Абрамзона М. Г. , Потемкиной М. Н. Челябинск: «АБРИС», 2013. – 200 с.

4. Черток, Б. Е. Ракеты и люди., М: Машиностроение, 1999. - 364 с.

Ю. С. Панфилова
студентка группы ИПОБ-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е. М. Буряк
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

**ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К УЧАСТИЮ В
РЕШЕНИИ НАРОДНОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЗАДАЧ СТРАНЫ В ПЕРИОД
«ЗАСТОЯ»**

Аннотация: В статье рассматривается политика советского руководства по привлечению студенческой молодежи к решению народнохозяйственных задач страны в период «застоя». Было выделено несколько форм привлечения студентов: производственная практика, строительный отряды и научно-исследовательская работа. Автор пришел к выводу, что советское студенчество высшей школы давало реальный эффект в решении задач народного хозяйства страны.

Ключевые слова: студенчество, народное хозяйство, «застой», производственная практика, студенческие строительные отряды, научно-исследовательская работа студентов.

Annotation. The article examines the policy of the Soviet leadership to attract students to the solution of the national economic problems of the country during the period of "stagnation". Several forms of attracting students were identified: industrial

practice, construction teams and research work. The author came to the conclusion that the Soviet students of higher education had a real effect in solving the problems of the country's national economy.

Keywords: students, national economy, "stagnation", industrial practice, student construction teams, students' research work.

Советское студенчество высшей школы, являясь специалистами в различных отраслях народного хозяйства, имело большое значение для экономики страны. Так, в период «застоя» акцент в развитии народного хозяйства делался на повышение технического уровня производства на основе внедрения новой техники и прогрессивных технологий, поэтому стране требовались квалифицированные кадры, специалисты, способные интенсивно использовать эту технику на практике. Кроме того, советское руководство данного периода, основываясь на стремительном развитии науки, считало необходимым совершенствование научных исследований и интенсивное освоение их результатов на производстве [1]. Это отражалось и на научной работе студентов высших учебных заведений.

С середины 1960 – х гг. процесс взаимодействия образования и народного хозяйства выражался в двух основных формах: производственная и научно-исследовательская работа студентов. Производственная работа, в первую очередь, осуществлялась в форме практики студентов на предприятии. В 1958 году вышел закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии народного образования СССР» [4]. В результате его принятия был взят курс на усиление взаимосвязи теоретического обучения студентов с трудом в форме практики и работы на производстве.

Закон 1958 г. рассматривал систему образования в совокупности, поэтому необходимо было отдельное постановление, посвященное производственной практике студентов в высшей школе. Так, в 1959 г. вышел Приказ «О производственной практике студентов высших учебных заведений» [13]. В

результате сложилась такая система практик, сильно отвлекала студентов от учебного процесса и была неэффективна, поэтому снижала успеваемость в вузах. Например, в 1960-1961 учебном году в Сибирском техническом институте на лесотехнической специальности после экзаменационных сессий из 300 первокурсников на второй курс было переведено только 180 [15].

Становилось понятно, что положение 1959 г. необходимо менять, поэтому в 1968 г. выходит новый приказ. Его особенностью была отмена производственной работы на первом курсе, вместо нее вводилась учебная практика для младших курсов [13]. Для 3-го и 4-го курсов была предусмотрена производственная практика для закрепления теоретических знаний на основе глубокого изучения работы предприятия, организации, учреждения овладения технологическими процессами производства. А для выпускников вводилась преддипломная практика, где каждый студент должен был собрать фактический материал по деятельности предприятия для написания своего диплома [13]. Сложившаяся структура и основные этапы прохождения практики более удачно вписывались в систему высшего образования, студенты замечали, что знания, полученные на производственной практике, очень помогали при написании своих дипломных работ [16].

В начале 1970-х г. встал вопрос о совершенствовании системы управления экономикой, о повышении массово-политической активности трудящихся [2]. Именно поэтому, в учебный процесс студентов высшей школы в 1974 г. вводится новый вид производственной практики - общественно-политическая практика [6]. В рамках нее студенты были обязаны проводить с трудовыми коллективами идейно-политическую и воспитательную работу. Она была предназначена для формирования организаторских, управленческих и пропагандистских навыков студентов вузов. Данное нововведение нашло некоторую критику в студенческой среде. Они считали, что акцент при прохождении практик на выработку умений руководить и невозможность поучаствовать в самом производственном процессе негативно влиял на успеваемость. [8]. В общем,

сформировавшаяся структура практик просуществовала до конца исследуемого периода.

Другой наиболее яркой формой вовлечения студентов в народное хозяйство страны являлись студенческие строительные отряды. К середине 1960-х гг. ССО начали этап организационного и правового оформления. В соответствии с этим в 1967 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР выпустил постановление «О мерах по улучшению организации и повышению эффективности летних работ студентов» [9]. Оно регламентировало создание органа по руководству деятельностью студенческих отрядов, разработку и утверждение типового хозяйственного договора, устанавливало порядок определения перечня строительных работ и оплаты труда [9]. Данное положение упорядочивало деятельность отрядов, устанавливало четкие взаимоотношения ССО с предприятиями путем необходимости подписания хозяйственного договора.

Численность строительных отрядов постоянно увеличивалась. В 1973 г. под знаменем Всесоюзного студенческого строительного отряда трудились свыше полумиллиона студентов. Расширялась и их сфера деятельности. Поэтому, в 1976 г. принимается новое постановление, которое призывает привлекать студотряды не только на строительные объекты, но на предприятия пищевой промышленности, на рыбные промыслы, сферу обслуживания [10].

Вклад строительных отрядов в народное хозяйство страны был очевидным. Он выражался в конкретных цифрах. Так, отмечалось, что в 1973 г. студенты участвовали в строительстве 36 200 объектов, на счету отрядов было 4600 построенных жилых домов и общежитий, 16 464 километров линий электропередачи, воздушных и кабельных линий связи, 822 километра линий железных дорог [7]. А в 1981 г. студенческие отряды трудясь на 43 ударных комсомольских строках Сибири, Дальнего Востока, выполнили объем работ на сумму более 1 миллиарда 600 миллионов рублей [6].

Таким образом, деятельность студенческих отрядов стало подспорьем в развитии экономики Советского Союза, так как силами студентов было возведено много существенных объектов народного хозяйства страны.

В период «застоя» научно-исследовательская работа студентов и ее роль в решении народнохозяйственных проблем выдвигается на первое место. XXIII съезд КПСС определил главную задачу во всемерном использовании достижений науки и техники в процессе производства во всех отраслях народного хозяйства [1]. В соответствии с этим, все научные учреждения, в том числе и университеты, должны были развивать научно-исследовательскую работу, ориентированную на практическое применение.

Центральным документом периода «застоя», регламентирующим НИРС в вузах стал Приказ 1974 г., который утвердил «Положение о научно-исследовательской работе студентов в высших учебных заведениях» [14]. По нему НИРС являлась одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалистов, способных творчески применять в практической деятельности достижения научно-технического прогресса. «Положение» возлагало ответственность за организацию НИРС на ректоров, на кафедры, что в значительной степени активизировало работу вузов по расширению научно-исследовательской работы студентов [14].

Для наиболее эффективного внедрения научно-исследовательских работ вузов в процесс производства предприятия и целенаправленное решение конкретных проблем народного хозяйства были разработаны хозяйственные и внутриведомственные договоры. Так, предприятия, другие организации, министерства и ведомства могли заключить типовой договор с высшим учебным заведением на выполнение научных исследований по очерченному кругу тем. Это способствовало выбору наиболее актуальных для народного хозяйства тем научных работ [18].

В период «застоя» можно выделить несколько форм организации научно-исследовательской работы студентов. Широкое применение нашли студенческие конструкторские бюро (СКБ). Они создавались с целью

подготовки специалистов, владеющих новейшими достижениями науки и техники, а также для привлечения студентов к разработке научно-исследовательских проблем по хозяйственной тематике института. Практический выход студенческих изысканий выражался в конкретных цифрах, например, в 1972 г. конструкторские бюро «выполнили заказы для промышленности и сельского хозяйства на 14 миллионов рублей» [3]. Это прямой вклад советского студенчества в развитие народного хозяйства.

Кроме того, при вузах организовывались студенческие проектно-конструкторские отряды. Они имели такие же цели, как и СКБ, но отличие было в том, что отряды могли организовывать свою работу не только в вузах, но и в НИИ, и непосредственно на производстве. Таких отрядов было достаточно много. Можно привести примеры некоторых вузов, которые их создавали. Так, Днепропетровский инженерно-строительный институт сформировал отряд «Оснастка», который разрабатывал нестандартные несерийные элементы конструкций, для строящихся в городе объектов и для заводов. Практиковались и обращения самих заводов в такие студенческие отряды. Например, по просьбе дирекции Искитимского механического завода члены конструкторского отряда «Электродный» Новосибирского электрохимического института смонтировали в цехе опытный образец ртутного преобразователя [17]. Таким образом, студенческие проектно-конструкторские отряды активно работали в направлении усиления взаимодействия обучения и производства и решения народнохозяйственных задач.

Эффективной формой стимулирования и всестороннего развития активности студентов в учебно-познавательной и научно-исследовательской работе являлись и такие организационные структуры, как учебно-научные комплексы. Данные комплексы позволяли более эффективно использовать творческую активность студентов, привлечь всех студентов к процессу добывания научного знания [17].

Комплексная система организации НИРС предусматривала также проведение олимпиад и выставок студенческих разработок. Так в целях

содействия глубокому и творческому овладению студентами вузов современными научными знаниями, воспитания у них любви к специальности каждый учебный год в вузах проводилась всесоюзная олимпиада «Студент и научно-технический прогресс» [19]. Кроме того, каждый год проходила и Всероссийская выставка «Студенты и учащиеся РСФСР – народному хозяйству, науке, культуре и здравоохранению». Например, в 1980 г. в выставке приняло участие 224 вуза и других научных организаций, которые представили свыше 2000 экспонатов, 1107 из них были рекомендованы к внедрению [19].

Таким образом, привлечение студентов высших учебных заведений к решению народнохозяйственных задач страны выражалось в нескольких формах. Во-первых, активно развивалась производственная практика студентов, которая способствовала как усилению связей вузов с предприятиями, так и повышению профессионального мастерства студентов. Во-вторых, важной формой участия студентов в народном хозяйстве являлись строительные студенческие отряды. Их количество значительно увеличилось, появлялись новые сферы деятельности. В соответствии с этим в начале 1980-х г. они выполняли большой объем работ на сумму до полутора миллиардов рублей. В-третьих, большую роль научно-исследовательские и проектно-конструкторские работы студентов, которые находили применения в конкретных производствах. Можно сказать, что советское студенчество высшей школы давало реальный эффект в решении задач народного хозяйства страны.

Список используемых источников и литературы:

1. XXIII съезд КПСС (29 марта - 8 апреля 1966 года): Стенографический отчет [Электронный ресурс]. – М.: Госполитиздат, 1966. – 632 с. - Режим доступа: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/K/KPSS/_KPSS.html
2. XXIV съезд КПСС (30 марта - 9 апреля 1971 года): Стенографический отчет [Электронный ресурс]. -М.: Госполитиздат, 1971. – 555 с. - Режим доступа: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/K/KPSS/_KPSS.html

3. Житенев, В. Высота называется знание [Электронный ресурс] / В. Житенев // Студенческий меридиан. - 1974. – март. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/UX2rO-N13Mdz8M>
4. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm
5. Курьер [Электронный ресурс] // Студенческий меридиан. - 1980. – октябрь. - Режим доступа: <https://yadi.sk/i/aJp3OYEe3MdzDi>
6. Лабзов, Ю. Слово к читателю [Электронный ресурс] / Ю. Лабзов // Студенческий меридиан. – 1982. – февраль. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/9CeVrqlo3Mdzas>
7. Лето – 73: цифры и факты [Электронный ресурс] // Студенческий меридиан. – 1974. – январь. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/CgRQA5G13Mdz5J>
8. Никогосян. В. Почему не все учатся хорошо? [Электронный ресурс] / В. Никогосян // Студенческий меридиан. - 1982. – январь. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/ScFqWYSj3MdzZk>
9. Постановление от 26 мая 1967 г. № 483 О мерах по улучшению организации и повышению эффективности летних работ студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_994040/
10. Постановление от 26 мая 1976 года № 386 О мерах по дальнейшему улучшению организации летних работ студенческих отрядов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/765709590>
11. Приказ от 18 июля 1974 года № 600 Об утверждении положения о производственной практике студентов высших учебных заведений СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902117679>
12. Приказ от 30 мая 1968 г. № 444 Об утверждении положения о производственной практике студентов высших учебных заведений СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_6815.htm

13. Приказ от 31 декабря 1959 г. № 396 Об утверждении положения о производственной работе и производственной практике студентов высших учебных заведений СССР [Электронный режим]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5485.htm

14. Приказ от 7 февраля 1974 г. № 124 Об утверждении положения о научно-исследовательской работе студентов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=ESU&dst=100001&n=21011&req=doc#03952954117136658>

15. Пушмин, П. П. Совершенствование практической подготовки студентов лесотехнических специальностей сибирского технологического института (1946-1991 гг.) [Электронный режим] / П. П. Пушмин // Вестник иркутского государственного технического университета. – 2013. - № 9. – С 316 – 321. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20306181>

16. Строит самые красивые корабли [Электронный ресурс] // Студенческий меридиан. – 1974. – февраль. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/5g8kjkph3Mdz6V>

17. Студенческая инициатива [Электронный ресурс] // Студенческий меридиан. - 1982. – февраль. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/9oGb8RUK3MdzsW>

18. Типовое положение о порядке заключения хозяйственных договоров и выдачи внутриминистерских заказов на проведение научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7128.htm

19. Чарноцкий, И. Студент и научно-технический прогресс [Электронный ресурс] / И. Чарноцкий // Студенческий меридиан. - 1974. – февраль. – Режим доступа: <https://yadi.sk/i/5g8kjkph3Mdz6V>

Д.А. Протасов
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Ю.Д. Коробков
профессор исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ

Аннотация: Статья посвящена анализу преступности несовершеннолетних в годы перестройки. Автор приходит к выводу о том, что в попытках преобразования, известными во всем мире под названием «перестройка», государственные политики забывают о модернизации социального урегулирования отношений, тем самым формируя в советском обществе новых структур преступности.

Ключевые слова: СССР, Преступность, Несовершеннолетние «Перестройка».

Abstract: The article is devoted to the analysis of juvenile delinquency in the years of perestroika. The author comes to the conclusion that in the attempts of transformation, known all over the world as "perestroika", state politicians forget about the modernization of social regulation of relations, thereby forming new structures of crime in Soviet society.

Keywords: USSR, Crime, Minors "Perestroika".

Преступность несовершеннолетних представляет сложный социальный феномен, в котором переплелись и нашли отражение политические, экономические, культурные, демографические и иные отношения, сложившиеся в конкретном обществе на определенном этапе его развития.

Данный период, в целом, можно охарактеризовать тем, что криминальность среди несовершеннолетних возрастала, однако этот рост произошел в большинстве за счет преступлений корыстной мотивации – хищения государственной собственности, кражи личного имущества, грабежей. В документах отмечалось, что в 1988 г. в РСФСР «произошел рост тяжких посягательств против личности, корыстных преступлений, особенно краж личной собственности граждан». Данные явления разъяснялись чиновниками Министерства юстиции ослаблением борьбы с пьянством и хулиганством, спадом активности общественных формирований, низким качеством расследования уголовных дел органами предварительного следствия [2, с. 85]. При сравнении данных за 1991 г. с данными за 1981 г. следует отметить, что по разбоям произошел рост на 72,2%, по грабежам на 585,2%, по кражам личного имущества на 1364,9%. [6, с. 3]. Таким образом, вектор преступности среди подростков указывал главное направление – повышение материального достатка любыми способами, включая противоправные действия. «Перестройка» лишь стимулировала те процессы, которые развивались в советском обществе многие годы.

Следует признать, что важной причиной, оказывающей влияние на рост преступности среди подростков, стала проблема высокого уровня алкоголизации подростков. Так, по данным справки в 1987 г. по сравнению с 1986 г. на 24,6% возросло количество несовершеннолетних, наказанных за употребление спиртного. Прирост среди учащихся школ составил 58,8%, среди учащихся ПТУ – 71,3%. Данные показатели с каждым годом продолжали расти. Так, в 1988 году, возросло количество преступлений, совершенными подростками под действием алкогольного опьянения на 8,7%. Причинами, оказывающими влияние на рост алкоголизации подростков, по мнению составителей справки, являлись

отсутствие стационаров для лечения несовершеннолетних алкоголиков и низкий уровень профилактической работы по данному вопросу [5, с. 335]. Невзирая на предпринятые государством меры профилактики преступности несовершеннолетних, в РСФСР «продолжало расти число правонарушений, фактов пьянства, венерических заболеваний среди учащихся ПТУ» [4, с. 3]. Обращали внимание на такие причины как – слабое правовое и медико-санитарное воспитание учащихся, как следствие низкого профессионального уровня педагогов и воспитателей ПТУ. Помимо этого, сотрудниками Министерства юстиции РСФСР в 1985-1989 гг. поднимался вопрос о колоссальном росте наркомании среди подростков, что в свою очередь приводило к массовому распространению данного вида преступлений. Вследствии чего, произошел рост двух показателей, а именно: числа преступлений, связанных с наркотическими веществами и численности несовершеннолетних, проходящих по данным нарушениям (соответственно на 34,1% и на 21,5%) [4, с. 7].

Отличительной чертой преступности несовершеннолетних был ее групповой характер: более половины совершены в группе, более трети в результате подстрекательских действий взрослых. У большинства несовершеннолетних преступников были выявлены проблемы в семье. Причинами преступности несовершеннолетних являлись следующие факторы: неполные семьи, низкий образовательный уровень родителей, их антисоциальное поведение, низкий уровень семейного воспитания, беспризорность и безнадзорность подростков, отставание последних в плане общеобразовательного уровня, второгодничество, некачественная работа органов предварительного следствия и суда, а также комиссии по делам несовершеннолетних, недостатки в работе воспитательных колоний. Главным фактором, явилось ранее не свойственное СССР явление – безработица. Все перечисленные факторы в совокупности влияли на рост преступности подростков и носили взаимосвязанный характер.

Стоит отметить, что по отдельным видам преступлений – убийства, тяжкие телесные повреждения, изнасилования – показатели среди несовершеннолетних незначительно снижались. Однако это было связано с началом массовой популяризации таких направлений как – проституция, содержание притонов, формирование ОПГ к концу периода «перестройки» Наметившийся переход от авторитарного к демократическому обществу расширял возможности для преступной деятельности граждан.

Таким образом, можно сказать, что реформы М.С. Горбачева и изменения, которые нагрянули в обществе с данными переменами, по большей части определили развитие новой структуры преступности, включая ОПГ. Однако, главной причиной столь невиданной криминализации ранее, были не только реформы. Население было «готово» к этому взрыву, особенно молодое поколение, которое склонно к новшествам и наиболее подвластно им. Процесс криминализации шел скрыто многие годы. Факторами усугубившими дальнейшее положение были: невысокая раскрываемость преступлений, низкое качество следствия, что в свою очередь приводило к увеличению числа лиц, не понесших законного наказания за совершенные правонарушения. Всё это способствует дальнейшей криминализации общества.

Список использованных источников и литературы:

1. Богданова, Ю.Н. Историко-правовое исследование проблем профилактики правонарушений несовершеннолетних в пореформенной России[Текст]: автореф. дис...канд юр.наук: 12.00.01 / Богданова Юлия Николаевна; РГСИ.– Москва, 2007.– 25 с.
2. Волынский, А.Ф. Криминалистика[Текст]: учебник для вузов/ А.Ф. Волынский, Т. В. Аверьянова, И. Л. Александрова и др.; под ред. проф. А. Ф. Волынского.– М.: Закон и право, ЮНИТИ-ДАНА, 1999.– 615 с.
3. Краснов, Д.А. История государственной политики в области борьбы с преступностью несовершеннолетних в РСФСР (конец 1950-х - 1991 г.)[Текст]:

дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Краснов Дмитрий Анатольевич; РАНХиГС; науч. рук. Р.Г. Пихоя. – Москва, 2014. – 379 с.

4. Краснов, Д.А. Особенности преступности несовершеннолетних в годы перестройки. 1985-1991 гг. [Текст] / Д.А. Краснов // Бизнес в законе. – 2014. – № 1. – С. 1-15

5. Лунеев, В.В. Преступность XX века: мировые, региональные и российские тенденции [Текст] / В.В. Лунеев. – М.: ВолтерсКлувер, 2005. – 912 с.

6. Преступность и правонарушения. 1992 [Текст]: статистический сборник / Министерство внутренних дел РФ, Министерство юстиции РФ. – М.: Издательство «Отечество», 1993.

7. Преступность несовершеннолетних в Республиках бывшего СССР (1966-1989 гг.) [Текст]: статистический сборник/ сост.: В.Д. Ермаков, А.А. Иванова, Н.П. Попова. – М.: МАКС Пресс, 2006.– С. 11.

А.А. Рукавишников
аспирант группы ЗИИНа-19-1,
институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.Н. Потемкина
доктор исторических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

НАЛОГООБЛОЖЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ И ПРЕДПРИЯТИЙ СССР ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: В статье описаны общие черты налогообложения населения и предприятий СССР в послевоенные годы, даны характеристики основных видов налоговых платежей и налоговых льгот. Сделан вывод о том, что основной задачей системы налогообложения в послевоенные годы было изъятие запланированной части доходов у госпредприятий и населения с целью их дальнейшего перераспределения через централизованную плановую систему регулирования социалистической экономики.

Ключевые слова: налоги, налогообложение, налоговая политика, финансовая политика, послевоенные годы.

Abstract: The article describes the general features of taxation of the population and enterprises of the USSR in the post-war years, gives characteristics of the main types of tax payments and tax benefits. It is concluded that the main task of the taxation system in the post-war years was the withdrawal of the planned part of income from state enterprises and the population with the aim of their further redistribution through the centralized planned system of regulation of the socialist economy.

Keywords: taxes, taxation, tax policy, financial policy, post-war years

В годы Великой Отечественной войны жизнь всей страны была сфокусирована вокруг одного, хорошо известного лозунга: «Все для фронта, все для Победы!». Главной целью финансовой политики СССР было обеспечить военные расходы и не допустить обрушения финансовой системы. Среди прочих мер вводились чрезвычайные налоги (21 ноября 1941 г. – введен налог на холостяков, одиноких и малосемейных граждан; 29 декабря 1941 г. – введен военный налог) и расширялся круг налогоплательщиков [4].

Война имела серьезнейшие негативные последствия для экономики страны, в том числе возникли крупные проблемы в денежной системе, в сфере торговли и снабжения населения продовольственными и промышленными товарами массового потребления. Встала задача восстановления страны и перевода экономики в мирное русло [5, с. 27]. Для оздоровления финансовой системы требовалось уменьшить раздутую за годы войны денежную массу и увеличить покупательную способность рубля [1, с. 56]. При этом необходимо было добиться соответствия между обеспеченностью торговли необходимым объемом товаров и количеством денег у населения. Система нормированного карточного распределения первоочередных товаров, сыгравшая важную положительную роль во время войны, после ее окончания тормозила развитие экономики. Отмена карточек и переход к свободной торговле были частью послевоенного реформирования экономики вместе с денежной реформой и снижением розничных государственных цен на товары широкого потребления [5, с. 28].

Важной составной частью финансовой политики является налоговая политика, которая должна строиться на компромиссе интересов государства и налогоплательщиков (населения и предприятий). Интересы государства основываются на принципе достаточности налогообложения, т.е. налоги должны обеспечивать поступление в бюджет объема ресурсов, достаточного для выполнения государством своих функций и обязательств. В то же время налогообложение не должно носить конфискационного характера, подрывать

мотивацию и угнетать участников экономической деятельности. Стабильное увеличение налогооблагаемой базы должно обеспечиваться ростом национального богатства, выраженным, в том числе, повышением индивидуальных доходов [3, с. 193].

Целью данной работы является раскрытие сущности основных элементов налогообложения населения и предприятий СССР в послевоенные годы.

Приоритетной задачей правительства после окончания Великой Отечественной войны было восстановление народного хозяйства, что в полной мере касалось и налоговой политики. В первые послевоенные годы налоговая система оставалась практически без изменений. Для пополнения бюджета и преодоления демографических трудностей продолжал взиматься налог с холостяков и малосемейных граждан. 1 января 1946 г. был отменен военный налог, налоговые платежи населения существенно уменьшились. В период четвертой пятилетки (1946–1950 гг.) налоговые поступления от населения составили 7,7% в общей сумме доходов госбюджета против 13,2% в последний год войны [3, с. 298–299].

В то же время были установлены налоговые льготы для демобилизованных из армии военнослужащих, бывших партизан и инвалидов войны. Помимо этого, при установлении суммы подоходного налога для рабочих и служащих в сентябре 1946 г. был увеличен необлагаемый минимум со 150 до 260 руб. в месяц. 23 августа 1947 г. для инвалидов I и II групп и пенсионеров был увеличен размер необлагаемого минимума с 600 до 3 тыс. руб. в год по доходам от кустарно-ремесленных промыслов, от сельского хозяйства в городских поселках и иных источников. Задачами послевоенного времени были не только восстановление пострадавшего хозяйства, но и освоение новых территорий и строительство в удаленных регионах страны. Предоставлялись налоговые льготы на строительство и земельную ренту для работников на Урале, в Сибири и на Дальнем Востоке.

В послевоенные годы изменился состав и повысилось количество плательщиков подоходного налога в связи с ростом численности рабочих и

служащих. Кроме того, рост подоходного налога являлся результатом повышения среднего уровня заработной платы [3, с. 299, 306].

Основным источником доходов государственного бюджета в 1946–1950 гг., как и в довоенное время, являлись накопления социалистического хозяйства (предприятий и хозяйственных организаций). После проведения денежной реформы 1947 г. удельный вес налога с оборота уменьшался из года в год вследствие систематического снижения розничных цен, а также в связи с выполнением директивы пятилетнего плана по усилению роли прибыли и хозрасчета в народном хозяйстве. В годы четвертой пятилетки сложилась тенденция к постепенному увеличению отчислений от прибыли как абсолютно, так и по удельному весу благодаря росту рентабельности предприятий. В 1950 г. произошло уменьшение поступлений в бюджет сумм отчислений от прибыли и налога с оборота по сравнению с планом, что было связано со снижением розничных цен. Однако покупательная способность рубля даже возросла, и уменьшение этих сумм компенсировалось ростом объема произведенной и реализованной продукции [2, с. 156–158; 3, с. 299–300].

В годы четвертой пятилетки обложение сельскохозяйственным налогом продолжало осуществляться на тех же основаниях, что и в предыдущие годы (согласно закону от 1 сентября 1939 г.). В следствие того, что на колхозных рынках произошло снижение цен на сельхозпродукты, в 1946 и 1947 гг. при исчислении налога были понижены нормы доходности по отдельным источникам доходов. Удельный вес сельхозналога в доходах госбюджета СССР на 1950 г. был невелик и составлял 1,3%. При этом, несмотря на значительное снижение налоговой нагрузки в послевоенный период, сбор налогов с населения сопровождался некоторыми трудностями [2, с. 158; 3, с. 300–301]. Налоговое бремя по сельскохозяйственному налогу способствовало истреблению домашнего скота в личных подсобных хозяйствах колхозников, что в итоге уменьшало заготовки мяса в целом по стране [3, с. 320]. Средний размер сельскохозяйственного налога на один колхозный двор по СССР в 1952 г. составлял 574 руб., средняя сумма налога с доходов, полученных хозяйством

колхозника от одной коровы, достигала 453 руб. Из общей суммы сельскохозяйственного налога 50% приходилось на доходы от скота в личном пользовании колхозников. Размер уплачиваемого налога все еще был направлен на сдерживание накопления в личном подсобном хозяйстве [3, с. 307].

Во второй половине 1940-х гг. произошли изменения в структуре и функциях финансовых органов. В 1945 г. была создана централизованная система бухучета и налоговые агенты освобождались от ведения счетов плательщиков, а с 1948 г. и от всего налогового учета. Ведение лицевых счетов поручалось районным налоговым бухгалтериям.

Таким образом, система налогообложения после окончания Великой Отечественной войны являлась составной частью централизованного механизма регулирования экономики. Ее основной задачей было изъятие запланированной части доходов у госпредприятий и населения с целью их дальнейшего перераспределения через централизованную плановую систему регулирования социалистической экономики. Основными видами налоговых платежей являлись налоги с населения (подходный налог, сельскохозяйственный налог, налог на холостяков, одиноких и малосемейных граждан) и налоги с предприятий (налог с оборота и платежи из прибыли с госпредприятий, подходный налог с предприятий и хозорганов кооперативных и общественных организаций).

Список использованных источников и литературы:

1. Грузицкий Ю. Первая послевоенная реформа (к 65-летию денежной реформы 1947 г.) // Банкаўскі веснік. апрель 2013. №10/591. С. 56–62.

2. История социалистической экономики СССР: в 7 т. Т. 6. Восстановление народного хозяйства СССР. Создание экономики развитого социализма. 1946 – нач. 1960-х годов / редкол.: И.А. Гладков и др. М.: Наука, 1980. 589 с.

3. Майбуров И.А., Ушак Н.В., Косов М.Е. Теория и история налогообложения: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 422 с.

4. Потемкина М.Н. Роль денег в стратегиях выживания советского человека: оккупированные территории и советский тыл // Война в истории и судьбах народов юга России (к 70-летию начала Великой Отечественной войны): материалы Международной научной конференции. Южный научный центр РАН; Отв. ред. Г. Г. Матишов. 2011. С. 245–251.

5. Рукавишников А.А. Осуществление мероприятий по отмене карточной системы в городах Челябинской области в 1947 году // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 2. С. 27–35.

В.Р. Саитгалина
студентка группы ИИМ-20-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Н. Макарова
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ РОССИИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «РУССКОЕ СЛОВО» ДЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: В статье предложен анализ учебников для средней школы по истории России издательства «Русское слово». Автор статьи исследует методический аппарат параграфов и указывает на основные достоинства данного издания.

Ключевые слова: методика обучения истории, учебник, Русское слово, общеобразовательная школа.

Abstract: The article presents an analysis of textbooks for secondary school on the history of Russia published by the Russian Word publishing house. The author of the article examines the methodological apparatus of the paragraphs and points out the main advantages of this publication.

Keywords: methods of teaching history, textbook, Russian word, secondary school.

Школа является самым важным и неотъемлемым элементом нашего общества. Быстро меняющиеся условия жизни и развитие современных технологий ставят новые требования в реализации образовательной программы. Сегодня в условиях модернизации всего процесса обучения в школе, происходит переосмысление многих аспектов учебной работы. Система образования в последние десятилетия ставит своей целью повысить эффективность обучения и сформировать определенный ряд компетенций, что напрямую зависит от содержания учебников.

Современный школьный учебник призван не только систематизировать и интегрировать сведения, полученные учащимися из различных каналов массовой информации, но и побуждать обучающихся самостоятельно рассуждать, анализировать исторические тексты и делать выводы. Поэтому актуальность данной темы обусловлена необходимостью выбора подходящего учебника по истории, чтобы он отвечал всем требованиям современного общества.

В 2020-2021 году в Федеральный перечень учебников (ФПУ) было включено 16 учебников по истории России для средней школы. Учебные пособия представлены такими издательствами как «Просвещение», «Русское слово-учебник», «ВЕНТАНА-ГРАФ», «ДРОФА» [4]. Нами был проведен анализ учебников по истории России издательства «Русское слово» для средней школы. Предметная линия разрабатывалась под научной редакцией доктора исторических наук, директора Института российской истории РАН Ю. А. Петрова [1,2,3,5].

Линия учебников содержит целостный курс Истории России, что позволяет проследить эволюцию российского государства и общества в историческом пространстве и времени, осознать место и роль родной страны в мировой истории. Изложение материала учебника начинается со вступительного слова автора, где изложены основные правила и приемы работы с учебником, а также дан ответ на вопрос «Для чего нам необходимо изучать историю России?».

Вводный текст дает подробные разъяснения и помогает учащимся быстро сориентироваться в учебнике.

Содержание учебника можно представить в двух компонентах: текстовом и внетекстовом. Текстовый компонент представлен в большей степени основным материалом, в котором преобладает повествовательный стиль изложения. При изложении материала используются различные приемы: описание, повествование, объяснение. Основной текст учебника написан доступным для восприятия обучающихся языком и лаконично отображает необходимый для изучения материал. Необходимый для запоминания материал выделен графически цветом. Дополнительный текст параграфов представлен в основном фрагментами различных исторических источников, биографий известных исторических деятелей, мнениями историков, таблицами, графиками. Пояснительный текст включает в себя словарь в конце учебника, подписи к иллюстрациям и картам. Определенным минусом является отсутствие текстов, которые бы обобщали материал, подводили итоги параграфов.

Неотъемлемой частью учебника является наличие методического аппарата. Задания разделены по категориям, которые представлены в начале учебника в разделе «условные обозначения». Тем самым выделяется определённый вид учебной деятельности. Каждый параграф начинается с ключевых вопросов, с помощью которых учитель может поставить проблему урока. Внутри основного текста также есть вопросы, позволяющие актуализировать знания обучающихся. Вопросы на закрепление пройденного материала располагаются после параграфа. Задания отражены в порядке повышения уровня сложности, есть вопросы под звездочкой, что позволяет дифференцированно подойти к контролю знаний. Упражнения дают учителю и обучающимся четкий и конкретный перечень тех умений и знаний, которые должны быть усвоены после изучения соответствующей главы, а с другой стороны, содержат игровые элементы, пробуждающие интерес к предмету.

Учебник содержит большое количество иллюстраций, которые расположены без отрыва от основного текста и позволяющие дать обучающимся

образное представление об изучаемой эпохе. Иногда встречаются вопросы, направленные на работу с иллюстрациями.

Таким образом, в учебнике представлены новые подходы к историческому образованию. В основе издания лежат принципы развивающего обучения, а проблемный подход позволяет обучающимся постепенно овладевать навыками грамотного анализа различных общественных явлений, идти «от общего к частному» с помощью системы задач. Учебный материал изложен достаточно грамотно и доступен простому восприятию обучающимися, что позволяет легче усваивать курс отечественной истории. Учебник снабжен большим количеством интересных иллюстраций, схемами, картами и выдержками из различных исторических источников, что дает возможность учителю организовать с ними работу на уроке.

Список источников и литературы:

1. Захаров, В. Н. История России. XVIII век: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций [Текст] / В. Н. Захаров, Е. В. Пчелов; под ред. Ю. А. Петрова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 240 с.

2. Пчелов, Е. В. История России с древнейших времён до начала XVI века: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций [Текст] / Е. В. Пчелов, П. В. Лукин; под ред. Ю. А. Петрова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 240 с.

3. Пчелов, Е. В. История России. XVI–XVII века: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций [Текст] / Е. В. Пчелов, П. В. Лукин; под ред. Ю. А. Петрова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2020. – 224 с.

4. Федеральный перечень учебников [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://fpu.edu.ru/?name=&fio=&schoolClass=&subjectAll=162&publisher=&fpuGroup=&educationLevel=&subjectArea=&subject=&language=&submit=&page=1>

5. Швырев, А. П. История России. 1801–1914: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций[Текст] / А. П. Швырев, К. А. Соловьев; под ред. Ю. А. Петрова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 312 с.

Я. М. Федякина
студент группы ИИМ-20-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М. Н. Потёмкина
доктор исторических наук, профессор,
зав. кафедрой Всеобщей истории МГТУ им. Носова,
г. Магнитогорск

**ЖИЛИЩНАЯ РЕФОРМА Н. С. ХРУЩЕВА ПО МАТЕРИАЛАМ
ЖУРНАЛА «КРОКОДИЛ»**

Аннотация: Работа посвящена рассмотрению отражения в сатирическом журнале «Крокодил» происходившего изменения в курсе внутренней политики советского государства в рамках жилищной реформы 1950-1960-х гг.

Ключевые слова: реформа, Н. С. Хрущёв, СССР, жилищное строительство, карикатура.

Abstract: The work is devoted to the review of the reflection in the satirical magazine "Crocodile" of the current changes in the course of the internal policy of the Soviet state in the framework of the housing reform of the 1950s -1960s.

Keywords: reform, N. S. Khrushchev, USSR, housing construction, caricature.

С 1953 года руководство Советского Союза определило новый курс развития внутренней политики государства. Цель работы заключается в анализе жилищной реформы по материалам «Крокодил».

Источниковая база исследовательской работы состоит из визуальных источников. К такой группе относятся карикатуры из журнала «Крокодил».

К середине XX в. советский лидер начал проводить масштабную жилищную реформу. Решение было принято из-за ситуации, в которой большая часть населения проживала в бараках, подвалах и коммунальных квартирах. В стране наблюдались серьёзные экономические трудности, продолжавшиеся на протяжении многих лет, не позволявшие начать правительству масштабную жилищную реформу. Во второй половине 1950-х гг. широко развернулась работа по расширению жилищного фонда в стране. Главнейшей целью правительства являлось строительство доступного, простого и улучшенного жилья.

Необходимость проведения жилищной реформы в СССР диктовалась рядом причин. Первая - кризис в жилищном строительстве. Ситуация была связана с тем, что ещё в начале XX в. в стране резко изменилось соотношение городского и сельского населения. Кроме того, огромные разрушения, принесённые войной, обострили нехватку жилья. В годы войны было уничтожено 70 млн. кв. м. жилой площади [4].

Поскольку жилищная реформа являлась самой масштабной за всю историю существования Советского Союза, её освещали во многих советских изданиях, в числе которых был сатирический журнал «Крокодил». В журнале появлялись различные эпизоды, связанные с жилищной реформой. Данный журнал являлся одним из наиболее известных сатирических изданий времён СССР. Вся работа журнала контролировалась непосредственно политическим руководством страны [3, с. 71].

Для того чтобы в полном объёме проследить эволюцию проблем по нашей теме, мы проанализировали 92 выпуска издания с 1953-1964 гг. Выделим темы, которые нас интересуют. Среди них особенно можно отметить сюжеты, отражавшие ремонт имевшегося жилья, работу строительных организаций, неквалифицированность рабочих кадров, низкое качество нового жилья, проблемы сноса ветхого жилья. На наш взгляд, сюжеты объединяет общая тема: медленный темп реализации жилищной реформы. Редакторы в «Крокодиле»

изображали не только выявленные проблемы во время проведения реформы, но и показывали, что строительство или ремонт проходил медленно.

Первая тема - ремонта имеющегося жилья в стране. Причиной появления данных изображений являлся недобросовестный ремонт имеющегося жилого фонда в стране. Задача ведомств и крупных предприятий по карикатуре заключалась в создании одного лишь вида сделанного ремонта и выполненного плана. Пример, с одной стороны, показывал причины жилищной реформы: ветхость имеющегося жилья. С другой стороны, высмеивал нерасторопность и халатное отношение к ремонтным работам строительных организаций.

Работа строительных организаций стала отдельной проблемой, отраженной в журнале 1956 г. Редакторы-художники привлекали внимание к особенностям работы стройконтор. Их количество в стране было достаточным для решения поставленных правительством задач в области реформы. С другой стороны, из-за их многочисленности, СМ СССР, управляя жилищным строительством в СССР через Министерства и ведомства СССР и Советы Министров союзных республик, терял над ними контроль. Строительные конторы подрывали начинания правительства в рамках жилищной реформы.

Следующей гранью жилищного строительства стала проблема неквалифицированных кадров. В иллюстрациях продемонстрированы две проблемы: плохое качество жилищного строительства и неквалифицированные рабочие кадры, которые, в первую очередь, стремились завоевать почет, а не построить хорошее жильё.

В журнале редакторским коллективом была взята во внимание проблема сноса ветхих домов. Появление данной карикатуры напрямую связано с неоправданным сносом жилых домов. Перед тем как начинали жилищные застройки, как правило, сносили старое аварийное жильё и на его месте возводили новые дома. Однако в отдельных случаях, снос старых домов производился зря, а с учётом нехватки жилья для населения, такие промахи являлись недопустимыми.

Таким образом, жилищное строительство в СССР в журнале «Крокодил» было представлено различными темами. Наибольшее внимание редакторами в журнале было уделено сюжетам, отражавшим плохое качество построенного жилья, а также работе строительных организаций. Ряд проблем, например, деятельность строительных организаций, продолжались на протяжении всего периода реформ. Часть выпущенных карикатур действительно были выпущены в качестве замечаний, это карикатуры на те проблемы, которые поднимались лишь единожды журналом и более о них не вспоминали. Другая часть карикатур была связана не столько с некачественной работой строителей, сколько с недоработкой со стороны государственных органов власти.

Критика в журнале не была направлена в сторону главы страны. Связано, прежде всего, с тем, что при авторитарном режиме с наличием жесткой цензуры сделать такое не представлялось возможным. Основная цель публикации карикатур заключалась в том, чтобы отвести вину от себя и переложить её на местное управление, а центральная власть вовсе не причём. Виновными во всех проблемах, были либо строители, которые делали работу долго, либо начальники строительных контор, руководители местных ведомств и СМ СССР союзных республик. На них была вся ответственность за низкие темпы строительства и ремонта и низкое качество строительства.

Список использованной литературы:

1. Бусаров, И. В. История «хрущёвки» (или жилищное строительство СССР в 1950-1960-е годы). Исследования молодых учёных. 2018. № 2.
2. Горлов, В. Н. Хрущёв и переход к массовому жилищному строительству в Советском Союзе. Вестник Московского государственного областного университета. 2017. № 1 С.71-81.
3. Киянская, О. И. К истории советской сатирической печати 1930-х годов: журнал «Крокодил». Вестник РГГУ. Серия «Филологические науки. Журналистика. Литературная критика». 2014. № 12 С.71-85.

4. Хан-Магомедов, С. О. Хрущевский утилитаризм: плюсы и минусы.
Academia. 2006. № 4.

К.В. Шигида
студентка группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.Г. Дорожкин
доктор исторических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ХАРЬКОВСКИЙ ПРОЦЕСС 1943 ГОДА В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННИКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОВЕТСКОЙ ПЕРИОДИКИ)

Аннотация: Статья посвящена исследованию отражения Харьковского судебного процесса 1943 года над военными преступниками в советской печати на примере газеты «Известия».

Ключевые слова: судебный процесс, Харьков, военные преступники, нацизм, немецко-фашистские захватчики.

Abstract: The article is devoted to the study of the reflection of the Kharkov trial of 1943 over war criminals in the Soviet press on the example of the newspaper «Izvestia».

Keywords: trial, Kharkov, war criminals, nazism, German fascist invaders.

Харьковский процесс получил достаточно широкое освещение как в отечественной, так и в западной прессе, поэтому первый суд над гитлеровцами вызвал огромное число комментариев и откликов.

В газете «Известия» от 16 декабря 1943 года была опубликована первая аналитическая статья, посвященная началу Харьковского процесса, название которой - «Немецкие изверги перед советским судом» [3]. Нужно заметить, что эта публикация была помещена на первую страницу газеты. В самой статье говорилось о начале суда над оккупантами или «германскими убийцами», как их именовали в данной публикации. Поскольку Харьковский процесс – это первый процесс над нацистскими преступниками, то автор акцентировал внимание на том, что «на этот раз группе немецких палачей не удалось скрыться от советского правосудия». Данная фраза стала прямой отсылкой к прошедшему летом 1943 г. Краснодарскому процессу, когда суду были преданы лишь коллаборационисты, а не сбежавшие из города немцы.

Довольно примечателен тот факт, что в статье жирным шрифтом выделено несколько фраз. Например, фраза о «систематическом и планомерном разбое, предумышленном истреблении советских людей» подразумевала то, что немецкие захватчики хладнокровно и регулярно планировали, и приводили в исполнение план по убийству советских граждан. Другая фраза («по прямому указанию германского правительства и германского верховного командования») говорила о том, что вина за все преступления немцев на оккупированных территориях лежала на гитлеровском правительстве.

Интересны также и такие фразы, как «хоть на краю света и ни один из них не найдет убежища от суда и кары по законам той страны, где они совершили свои злодеяния», «страшатся этой ответственности, пытаясь скрыть следы преступлений»; они содержали тот смысл, что немцы, уходя из оккупированных ими районов, пытались скрыть свои злодеяния, массово сжигая трупы советских граждан. Поэтому автор заверял читателей о том, что все преступления немецко-фашистских захватчиков будут расследованы и их исполнители преданы суду; в связи с этим в статье была выделена жирным шрифтом такая фраза: «мы заставим немецких преступников держать ответ за все их злодеяния».

Данные фразы подчеркивали следующее: немцы устраивали геноцид советских граждан по приказу германского правительства, а именно Адольфа

Гитлера, который стремился к «уничтожению славянских народов» [3], но все обернулось тем, что гитлеровцы оказались в руках советского правосудия, которое осудило преступников за их злодеяния. Можно сказать, что смысловое назначение данной статьи и заключалось в подведении советских граждан к мысли о том, что немецко-фашистские захватчики не смогут скрыться от правосудия и за каждым преступлением последует соответствующее наказание.

В номере от 17 декабря 1943 года была опубликована публицистическая статья «Ярость» Л.М. Леонова [2], которая шла параллельно с публикацией допроса подсудимых. Нужно отметить и то, что данный автор, видный советский писатель, присутствовали в зале суда во время этого допроса.

Л. Леонов в своей статье рассуждал о том, что Харьковский процесс – «это процесс, где раскрывается самая суть фашизма». Автор имел ввиду тот факт, что убийство около 30 тысяч советских граждан, издевательства над ними, «черные дела» и иные злодеяния и есть сущность нацизма. Как аргумент он привел и свои собственные воспоминания о том, как он бывал в местах, ранее оккупированные немцами, и видел своими глазами «стёртый с земли Гомель, разбитый Чернигов, несуществующий Юхнов, несчастный Киев и страшный овраг – Бабий Яр». Леонов старался показать в первой половине статьи основные разрушения, оставленные немцами, для того, чтобы перейти непосредственно к преданным суду лицам – Рицу, Рецлаву и Ланхельду.

Довольно примечательно то, как Леонов описывал личность преступников. Например, про Рица он писал, что «такие любят сниматься возле повешенных партизан и посылать эти фотографии на родину своим мамам и невестам», а Ланхельда он описывал как типа, которому «приятен бывает плач ребенка, вопль женщины». Данные оценки, которые дал Леонов обвиняемым, позволяют сделать вывод о том, что они садисты, патологические типы. При этом подсудимый Рейнгард Рецлав не представлял у автора как человек с садистскими наклонностями. Про него Леонов писал лишь то, что он «службист и работяга в своем застенке».

В данном случае статья Л. Леонова была нацелена на то, чтобы обличить «культуру» и сущность нацизма для того, чтобы донести до читателей тяжесть преступлений оккупантов.

В номере от 18 декабря 1943 года были опубликованы наиболее интересные материалы. Одним из таких материалов было интервью под названием «Правосудие свершается» [5], в котором напечатаны ответы двух харьковчан касательно чувств и мыслей, которые вызвал у них процесс. Одним из респондентов стал Г. Проскура – член Академии наук УССР, который ответил, что первые пойманные «гитлеровские разбойники сидят на скамье подсудимых перед советским судом», что вызвало у него чувство радости, удовлетворения и облегчения. В свою очередь другой респондент – К. М. Мамотенко, директор завода «Свет шахтера», – не указал прямо на свои чувства по отношению к процессу, но при этом сказал следующее: «и во стократ большая ненависть и жажда возмездия горит в груди советских людей к подлеющему из подлых» [по отношению к Гитлеру. – К. Ш.].

Исходя из интервью можно сказать, что советским гражданам Харьковский процесс хоть и принес радость и удовлетворение, но тем не менее люди по-прежнему желали видеть наказание главного преступника, «вдохновителя и хозяина убийц» – Гитлера. Публикации именно таких ответов не могли не нацеливать на дальнейшее продолжение борьбы с захватчиками.

В номере от 19 декабря 1943 года вышел аналитический репортаж Л. М. Леонова «Так это было» [1]. Автор привел пару историй из свидетельских показаний, причем в мельчайших подробностях. Нужно заметить, что вновь фигурировали эпизоды с убийствами детей, женщин и стариков, которые сам автор сопровождал тяжелыми для восприятия фразами, как то: «бессмысленное метание, кряхтенье, пронзительная детская жалоба, стон, вопли, проклятья, брань, и истерический хохот женщин». Подобные суждения были нацелены на сочувствие советского общества к жителям Харькова, к жертвам оккупантов вообще, как и на продолжение борьбы.

В номере от 21 декабря 1943 года появилась аналитическая статья «Смерть немецким душегубам» [6], которая поясняла, что суд вынес преступникам смертный приговор и данный приговор был исполнен. Примечательно то, что в статье жирным шрифтом выделено следующее: «вся гитлеровская армия проявила себя, как единая сверху донизу организация извергов и душегубов». Автор не зря акцентировал внимание на этой фразе, поскольку Харьковский процесс показал всю бесчеловечность нацистской идеологии, которая нашла отражение в деятельности служащих вермахта. В этом же номере была опубликована и вторая статья – «Отклики в Англии и США на харьковский процесс» [4], в которой говорилось, что англичане и американцы признавали справедливость Харьковского суда и отмечалось, что «этот суд является важнейшим мероприятием нашего периода на пути к обеспечению безопасности мир». Данные отклики, опубликованные в советской прессе, могут являться подтверждением того, что Харьковский процесс установил определенную планку для организации и проведения дальнейших процессов над немецкими военными преступниками.

Таким образом, проанализировав отклики современников на Харьковский процесс в советской периодике, можно сделать следующий вывод. В отражении прессы Харьковский суд представал справедливым судом, который принес не только чувство облегчения и радости для советских граждан, но и дополнительно дал стимул для подъема боевого духа и для укрепления ненависти и отвращения к нацистской идеологии.

Список использованных источников и литературы:

1. Леонов, Л. Так это было [Электронный ресурс] / Л. Леонов // Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 19 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148112/pages/3>
2. Леонов, Л. Ярость [Электронный ресурс] / Л. Леонов // Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 17 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148110/pages/3>

3. Немецкие изверги перед советским судом [Электронный ресурс] / Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 16 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148109/pages/1>
4. Отклики в Англии и США на Харьковский процесс [Электронный ресурс] / Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 21 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148114/pages/4>
5. Правосудие свершается [Электронный ресурс] / Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 18 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148111/pages/3>
6. Смерть немецким душегубам! [Электронный ресурс] / Известия Советов депутатов трудящихся СССР. – 1943. – 21 декабря. – Режим доступа: <https://electro.nekrasovka.ru/books/6148114/pages/3>

В.В. Шуйская
студент группы ИПОп-17-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н. Н. Макарова
Кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СИСТЕМА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ ГОРОДА МАГНИТОГОРСКА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941-1945 ГГ.)

Аннотация :Статья посвящена анализу системы здравоохранения города Магнитогорска в годы Великой Отечественной войны. Рассмотрена структура и специфика лечебных учреждений и медицинских служб города Магнитогорска, функционировавших в период с 1941-1945 гг. Автор приходит к выводу о том, что система здравоохранения была обширная и разветвленная, за счёт функционирования в ней, как больших городских больниц, так и служб, которые входили в их состав.

Ключевые слова: история, Великая Отечественная война, история города Магнитогорска, система здравоохранения.

Abstract: Article is devoted to the analysis of the healthcare system of the city of Magnitogorsk during the Great Patriotic War. The structure and specifics of medical institutions and medical services of the city of Magnitogorsk, which functioned from 1941-1945, were considered. The author concludes that the health system was

extensive, due to the functioning of both large city hospitals and the services that were part of them.

Keywords: history, the Great Patriotic War, history of Magnitogorsk, Health Care System.

Магнитогорск – город трудовой доблести. В годы войны жители города производили не только металл для нужд фронта, но и оказывали медицинскую помощь тяжелораненым и больным солдатам, и офицерам.

Перед началом войны деятельность отдела здравоохранения города Магнитогорска была направлена на решение задач создания разветвленной сети медицинских учреждений и организации помощи населению. Нападение фашистской Германии на Советский Союз и длительная война поставила перед Городским отделом здравоохранения и медицинскими работниками новые более глобальные и важные задачи: оказание медицинской помощи раненым, поступившим в госпитали Магнитогорска для скорейшего восстановления здоровья и возвращения в ряды советской армии; оказание квалифицированной медицинской помощи населению, эвакуированному в город, и горожанам; предупреждение эпидемий; борьба с дистрофией и проч.

Совокупность органов здравоохранения в г. Магнитогорске в период Великой Отечественной войны можно поделить на две группы. Первая группа включала учреждения здравоохранения, подведомственные органам государственной власти, органам местного самоуправления в области здравоохранения лечебно-профилактические, научно-исследовательские, образовательные, аптечные, санитарно-профилактические учреждения, а также территориальные органы, созданные в установленном порядке для осуществления санитарно-эпидемиологического надзора.

Среди таких учреждений в системе здравоохранения в годы войны была Медико-санитарная часть администрации города и Магнитогорского металлургического комбината. Дата ее открытия – 21-28 сентября 1942 года на

базе заводской поликлиники под руководством первого главного врача Г. Л. Верникова. Были открыты специализированные отделения: инфарктное, гастроэнтерологическое, нефрологическое с лабораторией в городской больнице №1. В 1942 году в состав больницы вошли заводская поликлиника на 41 врачебный прием, 23 цеховых здравпункта, промышленно-санитарная и пищевая инспекции завода, женская консультация, заводские ясли. Данное учреждение проводило лечение только для трудящихся комбината именно поэтому это было учреждение закрытого характера [1; С. 28-30].

Для обслуживания всех работников города были организованы регулярные медицинские профилактические осмотры. Практика таких осмотров была внедрена еще в 1930 году. В рамках мобилизационной работы предвоенных лет и в условиях войны с 1940 года были введены ежемесячные медицинские осмотры работников пищевых и детских объектов. За период войны – это учреждение развивалось и требовалась организация одного общего пункта по осмотру рабочих. В 1944 году эта цель была выполнена. Состоялось открытие единого пункта профессиональных осмотров под руководством фельдшера Германовой[1; С. 30-31].

В годы войны органы здравоохранения уделяли существенное внимание охране здоровья матери и ребенка. В Магнитогорске функционировали: гинекологическая больница, родильный дом №1 и №2, детская городская больница №1, дом ребенка, санаторий для детей, ясли. Детская больница №1 (переименованная в 1979 году в Детскую больницу №1 имени 50-летия Магнитогорска) была открыта 6 июня 1941 года незадолго до начала войны[2; С. 139]. Коечный фонд медицинского учреждения составлял 240 кроватей, среди которых 110 инфекционных и 130 терапевтических. В годы войны с 1941 – 1945 годы терапевтический корпус этой больницы был занят госпиталем для лечения раненных, доставленных с фронта. Остальные места остались для тех детей, кому требовалась профилактика, диагностика и иные лечебные мероприятия.

Первая детская больница положила начало созданию в последующие годы медицинских учреждений - больница №2 и больница №3, штат которых

комплектовался из врачей, работавших в годы войны в детской больнице №1 [1; С. 18-19].

Дом ребенка №1 был открыт задолго до начала войны на 11 участке 1 октября 1931 года под руководством А. Н. Лебедевой (с 1 апреля 1931 гг.), а затем А. Г. Корнеевой [1; С. 24-25]. В 1941-1945 годах дом ребенка продолжал деятельность по круглосуточному содержанию детей-подкидышей, доставленных милицией, и детей матерей-одиночек, которые в силу жизненных обстоятельств не могли сами прокормить и воспитать здорового ребенка. В городе функционировали два родильных дома.

До и после Великой Отечественной войны в Магнитогорске работала Стоматологическая поликлиника №1 по улице Маяковского, 52. Во время войны организатор и первый главный врач – выпускник Киевского университета Б. Г. Фурман был начальником эвакогоспиталя, а также стал основателем стоматологической службы города, помимо этого организовал научное общество стоматологов и стал его первым председателем [2; С. 141]. В период войны стоматология была представлена лишь отдельными кабинетами в городских больницах.

С началом войны в городе по решению Горисполкома начали появляться эвакогоспитали. Эвакогоспиталь – это лечебное учреждение, где в военное время производится стационарное лечение эвакуированных больных и раненых. За время войны в городе было развернуто 8 госпиталей в школах № 5, 8, 16, 25, 31, 47, педучилище, Дворце культуры металлургов, которые просуществовали с 27 июля 1941 года по 3 сентября 1944 года [1; С. 46]. Число коек достигало 3915 шт., а раненных было в 2 раза больше (около 7491 человек). Процесс работы эвакогоспиталей: прием, разгрузка, распределение раненых, организовывал старший врач госпитального гарнизона города подполковник К. И. Дробышевский.

Ко второй группе медицинских структур города в период войны можно отнести специализированные службы и подразделения. Онкологическая служба накануне войны была представлена онкопунктом амбулаторных больных, но с

началом войны онкопункт был закрыт, так как медики ушли на фронт и в госпитали. Оториноларингологией в г. Магнитогорске во время войны занимались врачи под руководством первой заведующей А. А. Шаховой. В эксплуатации находилось 40 ЛОР-коек. В офтальмологии в период войны главной задачей было выявление и ликвидация трахомы и ее осложнений, которые приводили к слепоте. В помещении Центральной городской больницы в период войны действовало первое в городе патологоанатомическое отделение, основателем которой был патоморфолог В. Д. Эдельман. Педиатрическая служба в городе развивалась с 1930 года. Она была представлена детской городской больницей №1 Магнитогорска. Создателем службы педиатрии был Ф. О. Краузе. По его инициативе были организованы детские ясли на 400-500 мест, при которых находились молочные кухни. В городе также действовала психиатрическая служба, начало работы которой было положено в 1930-е годы А. П. Видковской. В период Великой Отечественной войны психиатрическая служба продолжала работу и число пациентов существенно возросло, что было вызвано специфической морально-психологической обстановкой. Профилактику заболеваний и самолечение оказывали детям дома.

Санитарно-эпидемиологическую службу в г. Магнитогорске в январе 1932 года возглавил врач-венеролог В. М. Пашков. Работники занимались борьбой с эпидемиями и вспышками инфекционных заболеваний (брюшной и сыпной тиф, малярия и т.д.). В период войны в город прибыло значительное количество граждан в эвакуацию, также приезжали рабочие вместе с эвакуированными предприятиями. Все прибывшие в Магнитогорск проходили «санитарный пропускник»: помывка, санобработка и вакцинация людей. Благодаря этому удалось предотвратить вспышки эпидемий в городе Магнитогорске и обеспечить стабильную работу предприятий [2; 142-143].

Служба крови в период войны переживала подъем, по сравнению с прошлыми годами, так как были организованы еще два пункта переливания крови при госпиталях, что помогло врачам спасти и вернуться в строй тысячи раненных бойцов [2; С. 138]. Службы помогали не только раненым, но и тем

людям, которые приходили к ним сдавать кровь. Терапевтическая служба испытывала недостаток в кадрах: не хватало терапевтов и участковых врачей. Накануне войны был создан здравпункт, в котором работу с больными по терапевтическим вопросам проводил А. И. Завадский. К 1942 году начинает свою работу участковая служба. Физиотерапия в годы войны в городе развивалась в лучшую сторону. Это направление было создано еще 12 января 1930 г., тогда в больнице на 4 участке был открыт первый физиотерапевтический кабинет. С конца 1941 года начались изменения – главным врачом стал З. Н. Херсонский, который внедрил новые для Магнитогорска виды лечения больных людей. Он разработал принципы поэтапной реабилитации больных: поликлиника – стационар-водогрязелечебница. Наряду с остальными службами и учреждениями во время Великой Отечественной войны работала туберкулезная служба – фтизиатрия, работа которой была направлена на борьбу с туберкулезом и его тяжелыми формами, возникшими из-за тяжелых материально-бытовых условий. А также хирургия, большинство врачей которой ушли на фронт во время войны, а немобильные врачи остались работать в эвакогоспиталях города [1; 230 с.].

Станция скорой помощи начала самостоятельную работу в 15 июня 1930 г. и продолжала свою деятельность в годы войны. Фельдшерам скорой помощи приходилось выезжать на вокзал и встречать эшелоны с ранеными, а также развозить их по госпиталям [2; С. 136-137]. Аптечная служба города Магнитогорска берет свое начало в 1930 году, когда впервые появилась первая аптека под руководством А. Г. Моревой. В военные годы служба развивалась и по городу начали появляться и функционировать на постоянной основе первые аптечные киоски. К 1941 году насчитывалось 19 аптечных киосков, 6 городских аптек и 10 аптек в прилегающих сельских районах [2; С. 137]. Травматологическая служба начала свою работу в 1931 году в первой больнице города, где были установлены первые койки для травмированных людей, позднее им начали выделяться целые палаты в Центральной больнице. 18 октября 1930 года Приказом №83 по Магнитогорскому отделу здравоохранения

впервые в городе был образован кожно-венерологический диспансер. В период войны службу перевели в барак по ул. Пугачева, где главным врачом в период с 1935 по 1945 годы был П. М. Ерофеев.

Таким образом, система здравоохранения города Магнитогорска в период 1941-1945 годов переживала сложное время в связи с тем, что многие врачи покидали свои рабочие места, уходили на фронт. Несмотря на мобилизацию населения службы и учреждения города продолжали выполнять свои профессиональные обязанности и реализовывали новые виды работ, связанные с оказанием медицинской помощи фронтовикам, получившим ранения. Сеть медицинских учреждений Магнитогорска в годы Великой Отечественной войны выросла и укрепилась.

Список использованной литературы:

1. Гун, Р. С. Здравоохранение Магнитогорска 1930-2000 [Текст] / Р. С. Гун. – Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2001. – 230 с.
2. Никифоров, Б. А. Магнитогорск. Краткая энциклопедия [Текст] / Б. А. Никифоров, В. П. Баканов. – Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2002. – 559 с.
3. Макарова, Н.Н. Из повседневной жизни магнитогорцев: система здравоохранения в 1929 – 1935 гг. / Н.Н.Макарова // Проблемы российской истории. 2009. № 9. С. 251-262.

Е. В. Шулаева
студент группы ИПОб-16-5,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е. М. Буряк
кандидат исторических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

АДАПТАЦИЯ БЫВШИХ УЗНИКОВ КОНЦЕНТРАЦИОННЫХ ЛАГЕРЕЙ НА ТЕРРИТОРИИ СССР В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

Аннотация: Статья посвящена реабилитации бывших узников концентрационных лагерей находившихся в заключении во время Второй мировой войны. В статье приведены статистические данные о разбирательстве дел бывших солдат Красной армии и граждан СССР после освобождения из лагерей смерти.

Ключевые слова: концентрационные лагеря, освобождение, узники, Вторая мировая война, реабилитация.

Abstract: The article is devoted to the rehabilitation of former concentration camp prisoners who were imprisoned during the Second World War. The article provides statistical data on the investigation of cases of former soldiers of the Red Army and citizens of the USSR after their release from the death camps.

Keywords: concentration camps, liberation, prisoners, World War II, USSR, return, rehabilitation.

После победы во Второй Мировой войне на территорию советского Союза вернулось более 1 миллион 700 тысяч советских солдат, побывавших в плену у фашистов[6]. Бывших пленных направляли в специальные лагеря, где сотрудники НКВД выясняли степень причастности к преступлениям против Родины. Основной задачей было выявление лиц, которые сотрудничали с нацистами.

Такая практика была свойственна не только для СССР, но и для всех союзных стран, которые пытались определить предателей и диверсантов. Из 1 миллиона 700 тысяч бывших военнопленных 334 тысячи военнопленных получили тюремные или лагерные сроки. Срок наказания зависел от степени вины [8].

В работах по изучению бывших узников концлагерей ученые опираются на «Справку о ходе проверки бывших окруженцев и военнопленных». Исходя из положений документа, рядовых и сержантов в армию вернули около 80%, а офицеров оправдано не больше 65%. С рядовыми солдатами красной армии дела обстояли более лояльно, а вот к офицерам внимание со стороны работников НКВД и СМЕРШа было завышенное [9]. При этом показания обвиняемых фиксировались в официальных нормативных документах. Особенно пристально НКВД рассматривало обстоятельства пленения советских военачальников, и уточняли, сотрудничали ли они с врагом. Показательной является история военачальника 12-й армией генерал-майора Павла Понеделина и командира Николая Кириллова, которых взяли в плен в августе 1941 года. Фашисты умышленно разыграли картину союзничества советских военачальников и офицеров вермахта, впоследствии листовки с этими изображениями забросили в окопы к советским бойцам [7].

Приказом N 270 от 16 августа 1941 года двух высших командира объявили предателями Родины, и заочно приговорили к расстрелу. Членов семьи генералов, даже далеких родственников отправляли в ссылки или репрессировали. Следствие длилось около шести лет и после выяснения всех

деталей они были расстреляны. Понеделина и Кириллова признали невиновными и освободили из-под стражи в 1956 году. Вина Понеделина, которого из лагеря освободили армии союзных войск, заключалась в «прикорбных речах» о Сталине и лояльном отношении к противникам и власовцам [7].

В истории есть и другие случаи, к примеру, командующий армией генерал-майор Михаил Потапов, находился в плену у захватчиков с осени 1941, он был оправдан по решению советской власти. После войны он выучился в Академии Генерального штаба. После обучения генерала восстановили с службе, как и 26 бывших пленных из командования Красной армии [10].

Большое количество пленных официально числились как пропавшие без вести. Таких за всю войну было около 4,5 миллионов красноармейцев, в то время как через фашистские лагеря прошло 4 миллионов советских граждан. Среди плененных числилось чуть больше 100 тысяч бойцов. Родные пропавшего солдата Красной армии получали уведомление, со всеми имеющимися сведениями и припиской, что документ не является причиной для оформления пособия. Таким образом, власть сэкономила на социальных выплатах и продовольствии для семьи пленного [7].

После войны в советском Союзе, к людям, которые побывали в плену или были угнаны на принудительные работы, относились с недоверием и даже призранием. Бывших узников концентрационных лагерей или людей, которые проживали на оккупированных территориях, обвиняли, что те они отсиживались у немцев, пока солдаты за них сражались на поле боя [1].

От государственной политики страдали и граждане, которые были заключенными в концентрационные лагеря. Для советского Союза эти люди были предателями Родины, так как сдались в плен [2]. Бывших узников нацистских лагерей смерти в СССР сажали в трудовые лагеря. Вернувшихся, ждали советские трудовые лагеря и клеймо в личном деле. Как только закончилась война, о них даже не вспоминали. Речь идет о тех, кто в годы Второй мировой войны прошел нацистские лагеря смерти и вернулся домой,

это были бывшие военные, гражданские люди, солдаты со всего советского Союза... «Тогда к этим людям относились как к государственным изменникам, – повествует бывшая заключенная Татьяна Пастушенко, – Если такой человек желал изменить свою жизнь или социальный статус, то он попросту не имел такой возможности. Мы практически жили в заключении [5]. Как выяснилось, не имели перспектив в советское время даже те, кто только родился в нацистском концлагере. Когда женщина вернулась в Советский Союз, ее пытались отправить уже в советский лагерь. «Мне всё-таки повезло, мне попался жалостливый офицер и поверил в то, что я не опасна для общества» [5], – рассказывает бывшая узница Сидорова, о том как удалось вновь не попасть в лагерь.

Радость была не долгой. «На протяжении всей жизни, моя история не давала мне вести обычную жизнь, всегда относились с недоверием, когда узнавали, где я была»[5]. К сожалению, в СССР всё было построено на запугивании», – именно так, описала политические и национальные процессы бывшая узница.

Мало чем отличается история Петра Кудрина, узника который пережил концентрационный лагерь Дахау. После освобождения он прошел проверку в нескольких фильтрационных советских лагерях. Позже его отправили в составе трудового лагеря в город Орск на строительство нефтеперерабатывающего завода. Он получил статус спецпоселенцев, не имел никаких документов подтверждающих личность, а также не имел права самостоятельно покинуть город [4], – именно так описывает свою жизнь Пётр Кудрин после возвращения в СССР.

Спустя 11 лет, в 1956 году, Петр Кудину разрешили вернуться в родное Запорожье. К тому моменту он уже имел жену, троих детей и профессию инженера-строителя. Но получить авторитет в обществе, как высококвалифицированный специалист так и не получилось. «Я – бывший репатриант, моя жена – этническая немка, во время войны я был в лагере в

Германии – этого было достаточно для подозрений и недоверия» [4], – объясняет мужчина.

Бывшая узница концентрационного лагеря Равенсбрюк, в момент заключения была еще не рожденной. Мать Евгении на момент заключения была беременна дочерью, но и этот факт не помог Евгении Бойко избежать предвзятого отношения в обществе. «Когда узнавали, где я родила, то это сразу вызывало презрение, при приеме на работу и даже при поступлении в университет» [3], – рассказывает Евгения Бойко и комментирует, что всю жизнь работала преподавателем младших классов. «Многое прояснилось, когда я начала посещать встречи бывших заключенных концентрационных лагерей. Именно там я многое услышала впервые и только тогда начала понимать, почему меня так остерегались в обществе». В юности не понимала чем же я опасна для властей и окружающих. Ну чем? На момент освобождения из концентрационного лагеря мне было всего 1,5 годика» [3] – этим вопросом Евгения задается на протяжении всей своей жизни.

Проанализировав документы и свидетельские показания, мы можем прийти к нескольким выводам:

1. После освобождения из концентрационных лагерей чаще всего узников отправляли в лагеря, но уже в СССР. Признавая их предателями родины или изменниками. Многих военных ждала более печальная участь – расстрел, а членов семьи не признавали в обществе.

2. До 1956 года бывшие узники фашистских лагерей, были узниками советских лагерей и лишь после 1956 года смогли вернуться в собственные дома.

3. Те, кому удалось избежать заключения в советских лагерях, были отправлены по распределению в поселения и на принудительные работы, большинство из них именно там создавали свои семьи.

4. Так же, была категория и тех, кого судом признали не виновным, это 7% от общего количества освобожденных узников, их судьба сложилась разным образом, но в обществе они так же вызывали презрение [9].

Список использованных источников и литературы:

1. Воспоминания бывших узников фашизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uznik2.edusite.ru/p23aa1.html>
2. Интервью с И. С. Мартынушкиным, 1923 г.р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://osvoboditeli.com/мартынушкин-иван-степанович/>
3. Марши смерти – рассказы очевидцев/личная история [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/ru/gallery/death-marches-1-stories?parent=ru%2F11271>
4. «Мы бы хотели забыть, но это невозможно»: рассказ выжившей в фашистском концлагере из первых уст [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sobaka.ru/city/city/91439>
5. «На свободу»: воспоминания бывших узниц Освенцима из Ленинграда и Варшавы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://paperpaper.ru/photos/landau/>
6. Наказаны дважды: судьба бывших узников концлагерей после возвращения в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://grimnir74.livejournal.com/11876052.html>
7. Нюрнбергский процесс, сборник материалов. Том I [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://coollib.com/b/197062/read>
8. Освенцим: воспоминания очевидцев лагеря смерти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://densegodnya.ru/istorya/article_post/osvencim-vozpominaniya-ochevidcev-lagerya-smerti
9. Archiv Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück (ARA). Interviewsammlung mitehemaligen Häftlingen [Electronic resource]. – URL: <https://www.ravensbrueck-sbg.de/sammlung-und-forschung/archiv/>

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.М. Аитова

студентка группы ИСОп-17-2,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Г.Б. Балапанова

студентка группы ИСОп-17-2,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

И.А. Кувшинова

кандидат педагогических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматривается роль использования арт-терапии в системе специального и инклюзивного образования. Авторы рассматривают возможности оказания психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья путем использования изотерапии, сказкотерапии, музыкальной терапии и т.д

Ключевые слова: арт-терапия, творчество, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: This article discusses the importance of using art therapy in the system of special and inclusive education. The authors consider the possibility of providing psychological assistance to children with disabilities through the use of isotherapy, fairy-tale therapy, music therapy, etc.

Keywords: Art-therapy, creativity, inclusive education, children with disabilities.

В условиях становления современного общества на работников сферы образования возложена огромная задача организации благоприятных условий воспитания и обучения детей. Дети относятся к особенной категории, работая с которой необходимо применять динамичные формы коррекционно-развивающей работы. К таким формам можно отнести арт-терапию.

Начиная с 1938 года арт-терапия благополучно используется в специальной психологии и специальной педагогике. Арт-терапия (в переводе “лечение искусством”) – направление в психотерапии, представляющее собой методику лечения и развития с помощью изобразительного творчества с целью воздействия на эмоционально-психологическое состояние ребенка [1, с. 23].

С древних времен педагоги применяли разнообразные формы искусства с целью лечения души человека. Специальные исследования выявили положительное воздействие арт-терапии на организм человека [4, с. 19]. В результате этих исследований были сделаны выводы о том, что негативные эмоции препятствуют функции головного мозга, что в дальнейшем приводит к потере ориентировки человека окружающем пространстве, а позитивные эмоции при работе с творчеством, как выяснилось, обеспечивают лечебный эффект на здоровье человека, способствуют поднятию настроения, раскрывают его резервные силы.

В России арт-терапия применяется в целях лечения и коррекции как в педагогике, так и психологии. Арт-терапия открывает широкие возможности для развития детей с ОВЗ, позволяет развивать творческий потенциал, раскрывать

личность дошкольников и выражать переживания. Творчество и искусство неразрывно связаны с ребенком, чья жизнь наполнена богатой игрой фантазии, так как дети еще не умеют ясно изъяснять свои мысли, но умеют воображать, лепить и т.д.

Коррекционно-развивающая работа с использованием арт-терапевтических методик связана с формированием у человека новых творческих потребностей и способов их удовлетворения. Арт-терапия в работе с детьми служит налаживанию внутриличностной гармонии, корректирует поведение и эмоционально-волевую сферу ребенка. С помощью арт-терапии возможно изменить эмоциональное состояние ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психофизиологические процессы, повысить его самооценку, укрепить психику с помощью творчества [4].

Инклюзивное образование применяется в процессе обучения детей с ограниченными возможностями в ДООУ. В основе инклюзивного образования лежит принцип, исключающий ущемление детей, обеспечивающий равное отношение ко всем детям, но при этом создающий особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья [3]. Включенное образование обеспечивает возможность адаптации к различным нуждам детей, где дети – личности, со своими особыми образовательными потребностями.

Использование арт-терапии в ДООУ в условиях инклюзивного обучения позволяет:

- быстро социализироваться детям с ОВЗ посредством психологической гимнастики, речедвигательных тренингов с применением методов арт-терапии, ЛФК, массажа и упражнений для расслабления всех групп мышц;
- применять методы арт-терапии как диагностический комплекс для обследования ребенка;
- добиться желаемых результатов в сложных ситуациях за счет применения методов арт-терапии, раскрывающих скрытый потенциал ребенка;
- использовать арт-терапию для компенсации функций опорно-двигательного аппарата (включаются игры с куклами и с выполнением

различных заданий с их помощью), также для предотвращения переживаний ребенка из-за нарушения.

Интегрированные коррекционно-развивающие занятия с детьми, сочетающие работу с песком, музыкальную терапию, рисование на стекле, технику рисования в круге и множество других арт-терапевтических методов считаются наиболее эффективными в условиях инклюзивного образования, поскольку дают ребенку возможность реализовать свой творческий потенциал, развивают воображение, обогащают активный словарный запас детей и развивают коммуникативные способности [5].

На занятиях с ребенком арт-терапевтические методы повышают эффективность занятия тем, что:

- помогают ребенку выразить свои эмоции и чувства в процессе рисования, лепки, конструирования их природных материалов;
- снимают психическое напряжение;
- создают положительный эмоциональный настрой;
- гармонизируют развитие личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Задачами занятия являются расширение представлений о самих себе, повышение самооценки, раскрытие своего «Я» и сплочение детского коллектива.

В настоящее время арт-терапия содержит в своем арсенале множество методик, поэтому легко подобрать подходящий метод для каждого из детей исходя из нарушения. В работе с детьми дошкольного возраста наиболее эффективны следующие техники.

- Музыкотерапия – музыка сама по себе имеет множество терапевтических эффектов. Музыкальная терапия благоприятно влияет на психическое и физическое здоровье человека путем акустических вибраций.

- Игротерапия – терапия игрой воздействует на психическое состояние, позволяет избавиться от многих комплексов, побороть барьеры. С помощью игры можно развивать скрытые умения и способности.

- Сказкотерапия – чтение детям произведений художественной литературы развивает у детей мышление, также происходит разрешение трудностей посредством разыгрывания ролей, придумыванием своих сказок.

- Изотерапия – рисование развивает творческий потенциал ребенка, помогает в работе с внутренними конфликтами. В изотерапии различают следующие виды: техника рисования в круге представляет собой работу с цветом и формой внутри круга; техника образа и пластики настроения работа природными материалами позволяет снимать мышечное напряжение, формирует творческую активность; техника работы с песком дает возможность выражать эмоции и чувства на материале; техника рисования на стекле способствует развитию коммуникативных способностей; техника аппликаций развивает абстрактное мышление и воображение; цветотерапия развивает у ребенка цветоощущение, снимает агрессию и гармонизирует эмоциональное состояние.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что арт-терапия способствует наиболее эффективной работе с детьми в условиях инклюзивного образования: гармонизируют развитие личности через развитие способности самовыражения и самопознания, развивают воображение, обогащает активный словарный запас детей и развивает коммуникативные способности.

Список использованных источников и литературы:

1. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2008. – 98 с.
2. Кувшинова И.А., Дильмухаметова А.С. Включение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образовательное пространство // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы = Teacher education: tradition, innovation, prospecting, outlook : материалы VIII Междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф., 1 дек. 2017 г. / отв. ред. О.В. Крежевских ; Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2018. – 485 с.

3. Кувшинова И.А., Мазитова Э.Р. Основные направления комплексной коррекционной работы по преодолению заикания у детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук : Международный ежемесячный научный журнал. 2016, № 1, Т.1 (октябрь). С.135-138.

4. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 178 с.

5. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 292-296.

Е.А. Александрова
студентка группы ИСОб- 19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет имени Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Е.А. Кораблёва
студентка группы ИСОб- 19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет имени Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:

И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ГАРАНТИЙ В РФ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: в данной статье представлен вопрос о социальных гарантиях детей с расстройством аутистического спектра. Описаны направления и формы сопровождения детей с РАС в условиях комплексной коррекции нарушений в развитии; раскрыты особенности оказания детям с РАС квалифицированной помощи в освоении программы дошкольного образования.

Ключевые слова: социальные гарантии, дошкольное образование, расстройство аутистического спектра, потребности, коррекция, коррекционная работа, программы.

Abstract: this article presents the issue of social guarantees for children with autism spectrum disorder. The directions and forms of support for children with ASD in the conditions of complex correction of developmental disorders are described; the features of providing qualified assistance to children with ASD in mastering the preschool education program are revealed.

Key words: social guarantees, preschool education, autism spectrum disorder, needs, correction, correctional work, programs.

На сегодняшний день, в России от общего числа детей насчитывается около 2 млн. с особенностями развития. Быстрее всего растёт количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Множество научных исследований подтверждают, что все дети с РАС имеют сложности социализации, это проявляется и в семейной среде, и особенно при нахождении в образовательных учреждениях. Такие дети плохо подстраиваются в распорядок занятий, требуют индивидуального подхода, постоянной поддержки, они плохо контактируют с другими детьми, не могут самостоятельно адаптироваться к неожиданным изменениям в режиме жизнедеятельности. Это часто приводит к эмоциональной нестабильности и хронической дезадаптации [2].

Вопрос сопровождения детей с РАС в образовательной среде требует точного и правильного подхода. Дети с этой патологией имеют возможность раскрыть свой потенциал только в том случае, если процессы обучения и воспитания будут вовремя начаты и правильно организованы [1].

На сегодняшний день детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) государством предоставляются условия и гарантии для развития и адаптации в обществе.

Так например, статьей 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) (далее по тексту Закона №273-ФЗ) определено содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной

образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида [4].

Из положений, вышеупомянутой статьи следует, что профессиональное обучение и образование детей с ОВЗ производится на базе приспособленных образовательных программ.

С вопросом получения профессионального образования детям с нарушениями в развитии, не имеющим основного общего или среднего общего образования, занимаются органы государственной власти субъектов Российской Федерации.

Помимо этого, детям с ОВЗ при получении образования предоставляются бесплатные учебники и учебные пособия.

В образовательных организациях создаются службы психолого-педагогического сопровождения для оказания помощи детям с РАС.

С целью получения качественного образования, продвижения в социальном и личностном развитии детям с РАС помогает применение разнообразных организационных форм образовательного процесса и моделей психолого-педагогического сопровождения.

Задача психологического и педагогического сопровождения заключается в создании условий, которые помогут развитию внутреннего потенциала ребенка с РАС, а также оказание психолого-педагогической помощи в процессе объединения с обществом [3].

Высокая значимость психолого-педагогического сопровождения для детей с РАС состоит в специальной организации всей его жизни. Для этого нужна согласованность абсолютно всех профессиональных специалистов, которые участвуют в развитии ребенка [3].

Представим основные направления работы психолого-педагогического сопровождения:

- выбор индивидуального образовательного маршрута;
- психологическая помощь внутри семьи;
- индивидуальные занятия с ребенком, адаптирующие его в общество.

Именно такой способ позволит задействовать все возможности ребенка в решении задач по дальнейшему развитию.

В данное время в Российской Федерации только начинается разработка отечественного образца по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС. Однако проводимая государством политика направленная на детей с ОВЗ, дает подтверждение о готовности официальных структур к принятию основных мер по их комплексному восстановлению здоровья и адаптации их к условиям социальной среды.

Общественные организации и родительские ассоциации во многом подкрепляют активностью официальные инициативы, для детей, страдающих аутизмом, их многолетний опыт становится базой для эффективных решений и оценки социальной проблематики, образованию и сопровождению детей.

На сегодняшний день во многих городах Российской Федерации, таких как Казань, Москва, Красноярск, Беслан и др. созданы общественные организации (фонды) помощи детям с РАС. Основной целью указанных организаций является желание помочь детям с РАС обрести свое достойное место в обществе и чтобы общество научилось их понимать и принимать.

Такие организации, прежде всего, консультируют родителей о том, как правильно подключать детей в образовательный процесс, занимаются укреплением программ коррекционной работы, создают специализированные спортивные секции и занятия по современным методикам работ с аутистами.

Таким образом, законодательно зафиксировано обеспечение равного доступа ребенка с РАС и другими ограниченными возможностями здоровья к качественному образованию всех уровней. А также создание перспектив для социализации детей с ОВЗ в дальнейшем с их полным включением в среду здоровых детей и обеспечением их участия в различных мероприятиях.

Список используемых источников и литературы:

1. Авдеева, Н.М. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с РАС как фактор их социальной интеграции / Н.М.Авдеева, М.А.Соколова // Молодой учёный. –2018. –№ 47(233). –С. 332-334.

2. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И.Сунагатуллина. - Магнитогорск , 2015. – 101 с.

3. <https://eesa-journal.com/2020/02/08/problemu-socializacii-detej-s-rasstrojstvami-autisticheskogo>

4. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/

Н.В. Андреева
студентка группы 3 ПИМДО,
Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.А. Сурова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПРИ
ОЗНАКОМЛЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ**

Аннотация: Статья посвящена методическому сопровождению воспитателей при ознакомлении детей дошкольного возраста с изобразительным искусством.

Ключевые слова: методическое сопровождение, изобразительное искусство, дети дошкольного возраста, педагоги.

Annotation. The article is devoted to the methodological support of educators in acquainting preschool children with the visual arts.

Key words: methodological support, fine arts, preschool children, teachers.

На современном этапе, в связи с реализацией требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [5],

возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, введения программно-методического обеспечения нового поколения, которое направлено на развитие познавательных и творческих способностей детей, а так же выравнивание начальных возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений при переходе на систематическое обучение в школе.

Эффективность системы дошкольного образования, конечные результаты работы всех его подструктур во многом определяются качеством деятельности каждого педагога, его готовностью использовать профессиональные компетенции в реализации задач образовательной политики. Стратегические изменения, происходящие в связи с введением ФГОС ДО, требуют выстраивания системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в контексте данных изменений.

В. А. Сластенин [4] отмечает, что в отличие от образования на других возрастных этапах, дошкольное рассматривается как система, в которой главное место занимают процесс взаимодействия педагога с детьми, а не содержание и форма. Так как педагог для ребенка является значимой фигурой, на него возлагается ответственность за качество взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Следовательно, рядом с детьми должны находиться высокопрофессиональные педагоги.

Методическое сопровождение [1], как отмечает К. Ю. Белая – это процесс, который направлен на разрешение актуальных для педагогов проблем профессиональной деятельности: актуализация и диагностика существа проблемы, консультации на этапе выбора пути, информационный поиск возможного пути решения проблемы, конструирование и реализация плана.

Создание таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира, является главной целью сопровождения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчеркивается необходимость художественно-эстетического развития детей средствами изобразительной деятельности и изобразительного искусства [5].

Приобщая детей к богатейшему опыту человечества, накопленному в изобразительном искусстве, можно воспитать высоконравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

Ученые подчеркивают, что ознакомление с изобразительным искусством способствует формированию познавательных интересов, даёт возможность знакомить детей с широким кругом предметов и явлений. В процессе приобщения к изобразительному искусству развивается чувство прекрасного, у детей воспитывается бережное отношение к культурному наследию страны, уважение к результатам человеческой деятельности, художественному созиданию. Образы изобразительного искусства вызывают у детей потребность выразить свои впечатления в различных видах творческой деятельности. Т. С. Комарова [3] считает, что у детей дошкольного возраста эмоционально-творческое начало пробуждает искусство. Ознакомление детей с произведениями изобразительного искусства позволяет закладывать основу формирования у них ценных ориентаций. В процессе формирования знания об изобразительном искусстве, дошкольники выказывают личное отношение, дают оценку явлению, предметам.

Изобразительное искусство, по мнению Л. С. Выготского [2], воздействует на подсознание человека. Внушающее влияние может быть очень большим, так как мировой опыт, заложенный в искусстве, соприкасается с опытом ребенка. Педагог, работая с ребенком, должен знать художественное произведение, его смысл, философию и контекст, в котором оно создавалось. При формировании знаний о видах изобразительного искусства, необходимо давать обобщенно-эмоциональную характеристику, знать особенности восприятия детьми произведения искусства.

Важнейшей задачей методического сопровождения воспитателей является определение путей, дидактических условий, педагогической системы ознакомления детей дошкольного возраста с изобразительным искусством.

В практике работы дошкольных образовательных учреждений педагоги испытывают трудности в ознакомлении детей с изобразительным искусством. Это связано, по нашему мнению, с недостатками методической работы в дошкольной образовательной организации. Воспитатели знают методы, ознакомления детей с изобразительным искусством, но испытывают затруднения в их правильном использовании. Вместе с тем педагоги дошкольных образовательных организаций недостаточно используют потенциальные возможности разнообразных средств, при ознакомлении детей с изобразительным искусством.

Как вид деятельности, изобразительное искусство объединяет познание самих художественных произведений, теории изобразительной деятельности, элементы искусствознания, освоение навыков практического изображения, изобразительной грамоты и творческого самовыражения. Знания об изобразительном искусстве развивают умение наблюдать, видеть, анализировать, дифференцировать и классифицировать эстетические явления действительности. Они формируют эстетическое чувство, умение любоваться красотой реальной действительности и произведений искусства. У детей дошкольного возраста рано формируются знания об изобразительном искусстве. Дошкольники способны к восприятию произведений книжной графики, декоративно-прикладного искусства, живописи, скульптуры, архитектуры. Специфика восприятия объёмно-пространственных форм обуславливает необходимость формирования знания у детей старшего дошкольного возраста об архитектуре.

Методическое сопровождение воспитателей при ознакомлении детей дошкольного возраста с изобразительным искусством осуществляется через использование разнообразных форм и методов методической работы. На современном этапе внедрения ФГОС ДО необходимо использовать новые,

активные формы работы, которым свойственно вовлечение педагогов в деятельность и диалог, предполагающий свободный обмен мнениями.

Активизация творческой деятельности педагогов возможна через нетрадиционные, интерактивные методы и активные формы работы с педагогами. К педагогическим условиям методического сопровождения воспитателей при ознакомлении детей дошкольного возраста с изобразительным искусством относятся использование инновационных форм методической работы с воспитателями («мозговой штурм», семинар-практикум, «аквариум» и др.); создание творческой группы педагогов по ознакомлению с изобразительным искусством; обогащение предметно-развивающей среды в группах детского сада произведениями изобразительного искусства.

При проведении исследования мы обнаружили, что большая часть педагогов дошкольной образовательной организации недостаточно компетентна в вопросах ознакомления детей дошкольного возраста с изобразительным искусством. Мы определили, что педагоги не используют современные методы обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным, психофизиологическим и возрастным особенностям развития воспитанников. У обследуемых воспитателей не наблюдалось глубинного понимания положений, заложенных в ФГОС, они испытывали трудности в проектировании образовательного процесса, им сложно осуществить перестройку от «вида деятельности» к «образовательной области».

Таким образом, мы пришли к выводу, что необходимо дальнейшее изучение проблемы методического сопровождения, определение педагогических условий при ознакомлении детей дошкольного возраста с изобразительным искусством.

Список использованных источников и литературы:

1. Белая, К. Ю. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении / К. Ю. Белая. – Москва : МИПКРО, 2012. – 145 с.

2. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. Сб. статей. Т. 3. – Москва: Педагогика, 1983. – 236 с.

3. Комарова, Т.С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. – Москва : Мозайка – Синтез, 2006. – 125 с.

4. Слостенин, В. А. Методика воспитательной работы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; Под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

Е.Е. Бабкина
студентка группы ИСОп-18-22,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности информационно-коммуникационных технологий, которые применяются на логопедических занятиях в дошкольных образовательных организациях, показана актуальность использования дистанционного обучения, выделены положительные и отрицательные стороны использования дистанционных образовательных технологий с детьми с речевой патологией.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерные игры, мультимедийные презентации, дистанционное обучение, дети с речевой патологией.

Annotation. The article discusses the features of information and computer technologies that are used in speech therapy classes in preschool educational organizations, shows the relevance of using distance learning, highlights the positive

and negative aspects of using distance education technologies with children with speech pathology.

Keywords: information and computer technologies, computer games, multimedia presentations, distance learning, children with speech pathology.

Процесс применения информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных организациях сегодня является одним из самых актуальных. Данный вопрос связан как с использованием их в процессе практической деятельности, так с развитием в настоящее время дистанционного обучения. В статье будут рассмотрены оба этих вопроса.

Т.В. Калинина под информационно-коммуникационными технологиями понимает использование технических и компьютерных средств в процессе образовательной и воспитательной деятельности (развитие, диагностика, коррекция) [4, с. 12].

Внедрение информационных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, что позволяет включать в логопедические занятия распевки и чистоговорки на аудиодисках, презентации, фото и видеоматериалы.

В процессе деятельности специалисты используют средства ИКТ на разных этапах логопедической работы. Так, на подготовительном этапе используются зрительный тренажёр на отработку речевого дыхания, артикуляционной гимнастики, специальных упражнений для губ, языка, голоса, дыхания и др. На этапе автоматизации звуков можно использовать наглядный материал на слайдах, логопедические мультфильмы.

На этапе дифференциации поставленных и автоматизированных звуков используются логопедические компьютерные игры. В качестве примера приведём использование комплексной логопедической программы, предназначенной для коррекции ОНР у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста «Игры для Тигры»[7].

В программу входят более 50 упражнений на автоматизацию звуков речи, а также дыхание и формирование силы голоса (низкий, высокий, громкий). Данный логопедический комплекс направлен на коррекцию дислалии, дизартрии, ринолалии, заикания.

Игра «Логозаврия» или «Уроки Мудрой Совы» или «Учимся с Логошей» содержит программно-методический комплекс для подготовки детей к обучению в начальной школе [1, с. 29].

На основе вышесказанного следует отметить, что компьютерные игры способствуют реализации новых возможностей, к которым можно отнести следующие:

1. Использование материал разной степени сложности, учитывая индивидуальные и возрастные особенности детей, речевой дефект и т.д.

2. Сделать процесс обучения более занимательным, что будет способствовать развитию учебной мотивации, сохранению внимания на протяжении занятия.

3. Обогащать работу специалистов новыми методическими приёмами, что, в свою очередь, будет способствовать появлению новых знаний и умений [5].

В процессе логопедических занятий хорошо использовать мультимедийные презентации, которые могут служить средством демонстрации наглядного материала, что будет способствовать лучшей усвояемости темы, а также сделать занятия более эмоциональным.

С помощью мультимедийных презентаций разучиваются с детьми комплексы зрительных гимнастик, упражнений для снятия зрительного утомления. На экране монитора появляются картинки – символы различных упражнений. Дошкольники с удовольствием выполняют данные задания, что сказывается на эмоциональном настрое ребёнка и мотивирует его на дальнейшие действия.

Однако хочется отметить, что данные занятия являются дополнительным средством обучения и не могут заменить традиционных коррекционных методов работы с детьми [3, с. 51].

Таким образом, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой деятельности.

В связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 педагогам, логопедам пришлось искать новые возможности работы с детьми с речевой патологией. Процесс обучения с данными детьми требует прежде всего систематического, непрерывного обучения, поэтому в практику работы специалистов вошло дистанционное обучение. Его нельзя вводить в работу с детьми на постоянной основе, но как временное поддержание и сохранение поставленных звуков речи, накопленного словаря и сформированной грамматической речи, а в дальнейшем введение как дополнительных заданий ставит применение дистанционных образовательных технологий в разряд одних из эффективных способов обучения.

Включение в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

К положительным, в первую очередь, следует отнести более плотное сотрудничество с родителями. Специалисты могут проводить индивидуальные консультации с родителями: на какие речевые дефекты следует обратить внимание, как развивать речь дома, какую педагогическую литературу лучше читать, какими сайтами в сети Интернет лучше пользоваться, как правильно выполнять домашнее задание и т.д. Данное сотрудничество будет способствовать эффективному развитию речи ребёнка, а также формированию детско-родительских отношений в семье.

Специалист готовит для родителей видеоматериал, где подробно излагает правильность выполнения домашнего задания и прилагает необходимый наглядный материал. Рассмотрим домашнее задание на отработку звука [С].

Специалист предлагает родителям поиграть в логопедическую игру «Насосы» со своими детьми.

Жили-были насосы. Больше всего на свете они любили накачивать шины у велосипеда. Когда насосы работали, они «пели» свою любимую песню – звук [С]: С-С-С. Но у одного насоса эта песенка никак не получалась. Тогда папанасос сказал: «Если хочешь научиться правильно произносить звук [С], ты должен каждый день тренировать свои ушки и язычок». А ты хочешь научиться петь, как насосы? Тогда играй вместе с ними!

Насосы любят получать подарки, в названии которых есть звук [С]. Что ты подаришь насосам? (Выбери подарки среди маленьких картинок.)

Чтобы правильно петь песенку насосов – звук [С], ты должен каждый день выполнять весёлую гимнастику для язычка и губ, которую логопед описывает в своём видеоматериале[5].

Использование дистанционных образовательных технологий позволяет разнообразить обучение посредством различного наглядного материала. Так, в работу можно включить логопедические мультфильмы на отработку звуков. Например, «Игры с тигрёнком» позволяют с помощью специальных упражнений обучать детей произносить звук [Р]. В игре дана последовательность артикуляционных упражнений. Отработав их, ребенок сможет произнести звук [Р]. Упражнения можно выбирать в любом порядке.

Логопедический мультфильм «Повторюша» направлен на развитие звукоподражания и развитие речи у детей [6], а мультфильм «Танцы с папуасами» способствует развитию словарного запаса. С помощью логопедического мультфильма «Играем с Лунтиком» закрепляем звук [Л] [8].

Применение дистанционного обучения позволяет значительно разнообразить занятия, повысить интерес детей к обучению, сформировать детско-родительские отношения. Но, учитывая достоинство данного обучения, необходимо отметить имеющиеся недостатки.

Одним из самых важных, на наш взгляд, является отсутствие взаимодействия специалиста с ребёнком. Для поддержки связи необходимо постоянное присутствие одного из родителей или близких родственников, что является отвлекающим фактором. В результате в процессе занятия ребёнок чаще

взаимодействует с близкими родственниками, тем самым снижая значение специалиста.

Необходимо также отметить, что специалист должен тщательно готовиться к данным занятиям. Чётко планировать этапы проведения занятия, заранее готовить демонстрационный материал, который должен быть красочным. Занятие должно проходить динамично, что позволит удержать внимание ребёнка, а использование физкультурной минутки позволит снять напряжение, созданное в процессе обучения.

Речь специалиста должна быть чёткой, чтобы ребёнок сразу мог понять задание.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий для формирования правильной речи детей с речевой патологией позволяет индивидуализировать процесс коррекции речи, способствует положительному эмоциональному состоянию детей в процессе занятий, значительно повышает эффективность работы специалистов.

Список используемых источников и литературы:

1. Азова Е.А. Компьютерные игры в логопедической работе с детьми // Воспитатель ДОУ. – 2011. - № 3. – С. 29 – 30.
2. Веденина Е.Р. Развивающие и обучающие компьютерные игры в ДОУ // Воспитатель ДОУ. - 2010. - № 12. – С. 21 – 23.
3. Гуськова С.А. Компьютер в детском саду. Компьютерные развивающие игры в помощь логопеду, дефектологу. – М.: Просвещение, 2018. – 217 с.
4. Калинина Т.В. Управление ДОУ. Новые информационные технологии в дошкольном детстве. – М.: Сфера, 2008. – 250 с.
5. Логопед дома: звук [С]. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://logopeddoma.ru/news/zvuk_s/2013-06-19-286.

6. Мультфильм «Повторюша» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=8dh1fjs1eZM&feature=emb_title
7. Игры с Тигренком [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCgJBURdLWGqVINoF6gwesAg>
8. Логопедический мультфильм «Играем с Лунтиком» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=8nOagEa14d0>

Ю.А. Баранова
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.А. Кувшинова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА С ПРИМЕНЕНИЕМ АНИМАЛОТЕРАПИИ В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития коммуникативной сферы детей с нарушением слуха. Автор рассматривает особенности включения анималотерапии в комплекс коррекционно – развивающих занятий.

Ключевые слова: коммуникативная сфера, дети с нарушением слуха, дошкольное образовательное учреждение, коррекционно – развивающая работа.

Abstract: The article is devoted to the problem of the development of the communicative sphere of children with hearing impairment. The author examines the features of the inclusion of animal-assisted therapy in the complex of correctional - developmental classes.

Keywords: communicative sphere, children with hearing impairment, preschool educational institution, correctional and developmental work.

В процессе развития ребенка большое значение имеет общение. Общение со взрослыми и сверстниками – важный фактор психического развития малыша.

Исследования отечественных и зарубежных психологов установили, что как специфическая форма активности того или иного субъекта может рассматриваться способность к установлению взаимоотношений. В процессе общения человек раскрывает себя как личность. Исследователи отмечают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения.

Коммуникативная способность – это те средства, включая правила, которые люди используют для осуществления коммуникативных обменов и интеракции с другими членами общества. Наряду с термином «коммуникативные способности» можно употреблять термин «коммуникативные умения», «коммуникативные навыки» и «коммуникативная компетентность».

Для детей с нарушением слуха развитие коммуникативных навыков – одна из приоритетных задач коррекционно – развивающей работы.

Р.М. Боскис является автором педагогической классификации детей с нарушением слуха. В основу классификации положены критерии, которые учитывают своеобразие развития детей: время проявления дефекта, степень поражения слуховой функции и уровень развития речи при данном нарушении [4].

С учетом этих критериев выделяют следующие группы детей: глухие (неслышащие) без речи (ранооглохшие); глухие (неслышащие), сохранившие речь (позднооглохшие); слабослышащие с развитой речью; слабослышащие с глубоким речевым недоразвитием [2].

Нарушением слуха – первичным недостатком, обусловлен ряд особенностей в психофизическом развитии, общении детей с данным

нарушением. Приобретенные особенности затрудняют или делают невозможным для слабослышающих дошкольников эффективное развитие, овладение знаниями, приобретение необходимых умений и навыков для полноценной жизни [2].

Для детей с нарушенным слухом характерно медленное образование и закрепление речевой нормы, отсутствие самостоятельности в речевом творчестве; для речи характерно стойкое фонетическое недоразвитие, преобладание имен существительных, недостаточность употребления слов, которые обозначают действия, признаки и отношения, бедность речевого общения.

Дети, овладевая недостаточным объемом словаря, оказываются практически лишены возможности построения словесной коммуникации, так как усвоенные речевые средства не способны удовлетворить потребность в общении. Этим создаются дополнительные трудности в налаживании детьми с нарушением слуха межличностных отношений.

Психологи отмечают, что выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, которые обусловлены самим характером нарушений, значительно затрудняют своевременное и полноценное развитие речевого общения, оно формируется у дошкольников с нарушением слуха весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями.

Нередко складывается ситуация, что дети с нарушением слуха и вовсе стараются избежать речевого общения. И даже если речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, то он оказывается весьма кратковременным и неполноценным.

Одним из наиболее заметных и массивных симптомов коммуникативной патологии слабослышающего ребенка является ограниченное понимание речи.

Особые образовательные потребности детей с нарушенным слухом включают в себя специфические образовательные нужды, реализация которых

направлена на преодоление последствий дефекта слуха. Необходимо развивать средства коммуникации; сформировать словесную речь как средство общения; развивать слуховую функцию; сформировать произносительную сторону речи.

Анималотерапия – это метод оказания психологической помощи через взаимодействие с животными и их символами (образами, рисунками, игрушками) [1].

С помощью анималотерапии детям легче преодолевать имеющиеся страхи, чувство возникающего одиночества, которое возникает, если родители ребенка часто заняты, замкнутость и застенчивость, агрессивный настрой к окружающему миру и себе, чувство беспомощности.

Н. Л. Кряжевой, З. Л. Рыжковой была разработана программа по анималотерапии с названием «Ребята и зверята», которая направлена на коррекцию эмоционально – личностных проблем у детей 3-10 лет. В ней представлены практические материалы по диагностированию и коррекции данной проблемы [3].

В дошкольном образовательном учреждении метод анималотерапии следует применять опосредованно, то есть использовать символы животных. Это могут быть образы различных животных, рисунки, сказочные герои, игрушки (мягкие, интерактивные и др.).

Таким образом, одной из важных задач коррекционно – развивающей работы с детьми с нарушением слуха является развитие их коммуникативных навыков. Сделать проводимую работу более действенной поможет включение в занятия элементов анималотерапии. В наши дни анималотерапия получила распространение как в России, так и за ее пределами. В нашей стране исследователем применения анималотерапии в работе с детьми стала Н.Л. Кряжева. Она разработала программу анималотерапевтической направленности «Ребята и зверята». Программа получила рекомендацию к применению в развивающей работе с детками, которые испытывают трудности в адаптации в обществе и взаимодействии с окружающими людьми, страдают от проявлений

страхов, замкнутости, неуверенности в себе, чувства одиночества и агрессивности.

Список использованных источников и литературы:

1. Баранова Ю.А. Анималотерапия как средство преодоления детской застенчивости // Студент и наука (Гуманитарный цикл) - 2019 : материалы международной студенческой научно-практической конференции, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова, Магнитогорск, 21-22 марта 2019 г. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 1019-1023.

2. Кувшинова И.А. Основы общей патологии человека: Конспект лекций для студентов дневного и заочного отделений факультета ПИМНО МаГУ / Авт.-сост. И.А. Кувшинова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 24 с.

3. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет / Художники Г. В. Соколов, В. Н. Куров. Ярославль: Академия развития, 2004. -- 160 с. илл. "Ваш ребенок: наблюдаем, изучаем, развиваем".

4. Основы специального обучения слабослышащих детей/ Под ред. Р.М. Боскис. - М.: Просвещение, 1968. - 310 с.

В.Д. Барбина
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В данной статье рассмотрены способы реализации нейропсихологической диагностики нарушений у детей с расстройством аутистического спектра. Описаны особенности структурных патологий, раскрыты подходы, методы и концепции, а также требования к диагностической процедуре.

Ключевые слова: нейропсихология, нейропсихологическая диагностика, аутизм, высшие психические функции, нарушения.

Abstract: This article discusses ways of implementing neuropsychological violations of disorders in children with autism spectrum disorder. The features of structural pathologies are described, approaches, methods and concepts, as well as requirements for the diagnostic procedure, are disclosed.

Keywords: neuropsychology, neuropsychological diagnostics, autism, higher mental functions, disorders.

За последние десятилетия наблюдается большое количество изменений в функционировании организма человека, обусловленных дизонтогенетическими процессами развития. Особое внимание уделяется распространению спектрального расстройства – аутизма, появляющегося в различных комбинациях и степенях тяжести. Множественные поражения участков мозга у детей с расстройством аутистического спектра характеризуются нарушениями социальных функций, вербального мышления, речи и общения, проявлениями задержки регуляции и контроля своих действий, которые зависят от биологического возникновения и приводят к изменению мозговых структур [5]. В частности, дезадаптация детей с РАС в сфере формирования социального и речевого развития, когнитивных процессов, свидетельствует об нейропсихологических нарушениях, коррекция которых требует правильного комплексного обследования всех структур мозга у дошкольника. Поэтому, для постановки диагноза – аутизм, применяют нейропсихологическую диагностику с последующим выявлением невротических и психических нарушений.

Нейропсихология детского возраста – это направление общей нейропсихологии, изучающей взаимосвязь функционирования поведения и обучения ребенка с формированием психических функций и личностной сферы, с развитием мозговых структур в норме и патологии, исследование которых использует знания для коррекционно-развивающего обучения [1, с. 3]. Основоположником нейропсихологии является Александр Романович Лурия, им введен анализ дифференциации трудности применения обучения и поведения, деятельность которых обусловлена несформированностью функциональных структур мозга, от дезадаптации, проявляющейся в патопсихологических чертах личности, до степеней индивидуальных особенностей обработки и принятия информации, оказывающих влияние на развитие психики дошкольника, его воспитание и обучение.

Благодаря исследованиям А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева и других специалистов в области нейропсихологии произошла систематизация нейропсихологических знаний, что привело её к востребованию другими

областями – дефектологией и педагогикой. Таким образом, нейропсихология вышла из изучения высших психических функций со стороны патологий мозга в направление изучения психики детей и взрослых.

В связи с тем, что отставание высших психических функций у дошкольников возросло, возникла необходимость в организации коррекционных занятий по учебным предметам, общим знаниям и умениям для каждой возрастной группы, что направило деятельность разных специалистов на комплексную медико-психолого-педагогическую диагностику при помощи нейропсихологических методов изучения.

Существует три важных подхода в современной нейропсихологической диагностике. Первый по А.Р. Лурия, основанный на синдромном анализе, определяющим неврологические основы функциональных нарушений при помощи применения различных тестирований или элементарных заданий. Второй подход – психометрический, раскрыт В. Халстедом и Р. Рейтаном, заключается в исследовании диапазона психических функций с помощью нейропсихологических тестов Лурия–Небраска, Халстед–Рейтана. Третий – индивидуально-ориентированный, нормативный подход, в котором используют тестирование с психометрической стандартизацией, комбинируемое для определенной патологии и трудностей у ребенка [3, с. 226-227]. Значимость подходов отражается в получении достоверной предварительной информации о психическом состоянии пациента (испытуемого). Служит для постановки правильного диагноза и последующей разработки персональной коррекционной и профилактической работы.

В соответствии с темпом индивидуального развития, учитывают в диагностике следующие особенности нейропсихологического статуса у детей с аутизмом: сильно выраженные нарушения в коммуникативной сфере, проблемы в использовании различных форм невербального общения (зрительный контакт, мимика, жесты), стереотипные и повторяющиеся моторные действия (сложности в выполнении некоторых телодвижений), отсутствие социальной и эмоциональной взаимности, интереса к игровой деятельности (воображение

малоразвито), неустойчивость внимания, импульсивность во время занятий и др. Разносторонность нарушений свидетельствует о множественных поражениях КГМ – диэнцефальных отделов, лобной, теменной, затылочной и височных долей, снижение количества нейронов.

Основываясь на все эти патологии целесообразно выделить теоретические и экспериментальные концепции нейропсихологии детского возраста, представленные в трех блоках.

1. Блок социально-биологических концепций, включающий изучение генеза, развитие и строение несформированности психической деятельности ребенка.

2. Блок нейропсихологических концепций, раскрывающий взаимодействие ВПФ и мозга на разных возрастных этапах развития.

3. Блок психологических концепций, состоит из трех частей изучения дефекта: а) раскрытие психологической структуры и содержания ВПФ, а также развитие их в разном возрасте; б) выявление отсутствия или наличия девиантных форм поведения в разной психической деятельности детей [6, с. 28 - 29].

Для большего получения информации о нарушениях у дошкольников с РАС, обязательно используют многомерные аспекты изучения высших психических функций (ВПФ) и познавательных процессов. Системный анализ ВПФ подразумевает выявление специфичных неблагоприятных нарушений в социальной ситуации. Направлениями данной диагностики является изучение форм психической деятельности во время взаимодействия аутичного ребенка с близкими или сверстниками. Диагностика опирается на то, как развита эмоционально-волевая сфера у дошкольника, может ли он применять вербальное или невербальное общение, способен ли к трудовой деятельности. Так специалисты выясняют наличие дефекта по внешним признакам психических функций и уже по ним определяют какая часть мозга не функционирует. В основе данных нарушений лежит диссинхрония психического развития детей с расстройством аутистического спектра, которая проявляется в рассогласовании состояний систем взаимосвязанных психических функций.

При осуществлении полного диагностического анализа нарушений у детей с РАС тщательно отбирается доступный, интересный (наглядный, занимательный) материал, соответствующий данной возрастной категории, а также происходит дифференциация методов, направленная на индивидуальные особенности данной группы детей. Так методы диагностики для детей с аутизмом требуют изменений в программах работы, проведения анализа мышления, внимания, памяти, использования речи, когнитивной и социально-коммуникативной сферы. Опираясь на ограниченность, стереотипность, повторения в поведении, интересы и виды игр у аутистов, от дефектолога и нейропсихолога требуется новая структура занятий, при этом значительно изменяется процедура обследования.

Общими для всех дошкольников в нейропсихологической диагностике являются следующие особенности требований к процедуре, сформулированные Жанной Марковной Глозман. 1) Возможность переключения с одного вида деятельности на другой во время тестирования (10 минут) 3-х летнего ребенка. 2) Предоставление перерыва с физической разминкой или без неё для 4–5 лет. 3) Обеспечение компактности методик, так как ребенок 6 лет удерживает свое внимание около часа. 4) Чередование занятий по разным видам деятельности. 5) Учёт ограниченности восприятия объема и внимания, то есть материал преподносят постепенно, отделяя одно изображение от других, поскольку детям сложно удержать в памяти все действия и объекты сразу. 6) Во время группового обследования применяют игру-соревнование (кто быстрее совершит действие), а после практикуют индивидуальное занятие. 7) Метод тестирования проводят в форме игры [2, с. 12-13].

В нейропсихологическом обследовании нарушений у детей с РАС пользуются различными отечественными и зарубежными методиками исследования. К ним относят: экспресс-диагностики, общие нейропсихологические исследования (Ж.М.Глозман, Н.М.Пылаевой и др.), батареи тестов (направлены на оценку функций головного мозга: TrialMakingTest, MarchingTest и др.), специализированные тесты (тесты на

обучаемость, интеллектуальное развитие, исследование речевых процессов и т.д.) [3, с. 233-241]. Наиболее популярным является тест на IQ, он дает достоверную информацию об уровне интеллекта у человека, для детей с 2 до 7 лет используют шкалу Grijfths для подразделения коэффициента интеллекта больше и меньше 50-ти. При отсутствии речи для детей с РАС применяют тестирование невербального интеллекта и когнитивных способностей – Leiter-3. Все перечисленные методы решают задачи выявления причин задержки созревания головного мозга, раскрывают слабые стороны психических функций и намечают пути преодоления трудностей.

Таким образом, описание всех различных диагностических критериев (особенностей) у детей с аутизмом помогают полноценному проведению дифференцированных методов обследования конкретных форм деятельности, поведения, психического состояния и интеллекта. Ранняя нейропсихологическая диагностика высших психических функций, правильная постановка диагноза, а также выделение коэффициента интеллекта, являются наиболее достоверными показателями для прогнозирования последствий, раскрывают все возможные пути дальнейшей реализации коррекционных мероприятий. Наиболее благоприятным вариантом обследования является комплексная диагностика, включающая работу нескольких специалистов, поскольку помимо изучения психики ребенка, необходимо опираться и на нарушения мозговых и нейронных структур [4]. Все способы диагностики осуществляют максимальную реализацию развития потенциала у аутичного ребенка, основных навыков и адаптации к социальному взаимодействию в группе людей.

Список использованных источников и литературы:

1. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.
3. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
4. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И.Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. – 101 с.
5. Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.
6. Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котягина С. Н., Гришина Е. Г., Гогберашвили Т. Ю.; Под ред. Л. С. Цветковой. / Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учеб, пособие – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.

В.Д. Барбина
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.А. Долгушина
кандидат медицинских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация: В данной статье представлены методы применения игровых технологий для детей с расстройством аутистического спектра, раскрыты особенности социальной, поведенческой и эмоциональности сферы. Описаны приемы, направления коррекционно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, социальное развитие, игровые технологии и игротерапии, игра, взаимодействие.

Abstract: This article presents the methods of using play technologies for children with autism spectrum disorder, reveals the features of the social, behavioral and emotional sphere. The techniques, directions of correctional and developmental activities are described.

Keywords: autism spectrum disorder, social development, gaming technologies and game therapy, play, interaction.

Аутизм – это расстройство психического развития, при котором проявляются качественные нарушения в коммуникативной и социальной сфере,

стереотипность и повторения в поведении, ограниченность интересов. Существует большое количество интерпретаций коррекционной работы для сужения круга данных нарушений у детей с расстройством аутистического спектра. Одной из таких интерпретаций, является игра, способствующая достижению активизации и развитию словаря, раскрытию интереса к обучению, созданию определённой модели поведения в ситуации, социальному взаимодействию, а также включению речи ребенка во все аспекты жизни.

Основная задача игры – это повышение вовлеченности ребенка в окружающий мир, что для детей с аутизмом, синдромом Аспергера и трудностями обработки и понимания сенсорной информации удаётся с трудом и вовсе не приносит интерес. В основном игровая деятельность у таких детей проявляется в манипуляторных стереотипиях, то есть происходит заинтересованность игрушками или предметами неигрового значения (крышка от бутылки, колёсико от машинки, ленточка и др.). Поэтому, основываясь на все особенности, игры дифференцируют, изменяют инструкции, уменьшают речевые требования и социальную компоненту в играх.

Поскольку игра – это ведущая деятельность дошкольного возраста, то наибольшее развитие необходимых функций осуществляется через неё. Так у детей с РАС игра предполагает реализацию следующих жизненно важных социальных направлений деятельности. 1) Развитие эмоций, сопереживания к другим людям. 2) Освоение пространственно-временных событий, реализация произвольного поведения. 3) Усвоение новых форм социального поведения и своей роли. 4) Осознание и понимание смысла, происходящего в жизни. 5) Установление логической связи и осуществление речевой деятельности через сюжетно-ролевую игру. 6) Преодоление страхов и активизация смелости, при помощи применения неприятных, страшных и счастливых концовок во время игровой деятельности.

Данные модели ситуаций формируют у ребенка собственные представления о жизни, о людях, о себе, об общении, о плохом и хорошем, что в

дальнейшем помогает успешно постигать новые ступени развития и социальной адаптации.

Для большего положительного результата следует проводить игровые занятия с учетом интересов и возможностей дошкольников с аутизмом. Поэтому применяют игры для закрепления социальных и бытовых навыков, которые следует проводить каждый день в течение нескольких месяцев или года. В обучении используют постепенность, занятие специально делят на части и по отдельности подают каждую. Для охотного участия ребенка в игровой деятельности, используют метод внутренней мотивации при помощи подкрепления. Он может быть материальным (вкусная и любимая еда, игрушка) или элементом занятия. Применяют и социальное одобрение, оно может быть в виде объятий, аплодисментов, подмигивания, принятия в группу по интересам, при этом опираются на личностные особенности детей с аутизмом, например, не все дети положительно реагируют на объятия. Для детей с такими неврологическими нарушениями используют внешнее подкрепление с четким и понятным проговариванием, за что именно ребенок получает вознаграждение («Молодец, что сумел подождать!»). Это объединяет мотивацию и подкрепление, создает интерес к следующему занятию и развивает социальные навыки [1].

Игра развивает не только социальные умения, но и стимулирует речь, создает основу для высказываний. То есть происходит сопровождение игры словом и действием, увеличивается моторная память. Для побуждения к слову применяют некоторые приемы и стратегии. 1. Использование перечислений предметов необходимых для занятий (ребенок проговаривает все то, что забыл положить педагог). 2. Использование музыки и движений, при помощи этого увеличивается словесный отклик, дети с аутизмом при частом прослушивании песни начинают запоминать и повторять слова и действия руками и ногами. 3. Когда специалист, родитель или другой человек надувают мыльные пузыри, заканчивают читать интересный рассказ, то при прерывании этих действий, ребенок должен самостоятельно произнести фразу продолжающую

осуществление действия («Ещё», «Давай дальше» и др.). Тут следует учитывать и то, что в силу своих возможностей не все дети формулируют мысли быстро и поэтому нужно подождать ответа или вопроса от них [2].

Возникает актуальная проблема, связанная с несформированностью навыков социального взаимодействия, решение которой реализуется через коррекционно-развивающие игротерапии. Таких игровых методик для детей с РАС существует небольшое количество, к ним относят: индивидуальные методики «Son Rice» и «Floortime». Методика «Son Rice» (авторы: супруги Барри и Самария Кауфман) направлена на создание комфортной среды для детей не старше 5 лет, заключается в положительном психическом отношении родителей и готовности их вступления в контакт с ребенком. Данная методика опирается на мотивационные способности детей и помогает преодолевать стереотипное поведение, избавляет от самоагрессии, злости, истерик, мотивирует к обучению и наслаждению, наталкивает на развитие речевых высказываний, создает аутичным детям осмысленность и понимание действий и окружающего мира. Главным составляющим в данной методике является вовлечение близких людей в обучающий процесс, что создает контакт и полное взаимодействие для дальнейшего развития. Следующим методом игротерапии является «Floortime», он основан на присоединении педагога к ребенку во время игры и понимании его интересов, с последующей коммуникацией. По ходу игры педагог задает вопросы о том, что делает ребенок, уточняет какие-либо моменты, обобщает действия, анализирует и объясняет сложные моменты во время игры. Занятия, проведенные с данным методом игровой технологии, дают толчок к развитию социально-коммуникативных и эмоциональных способностей: интересу к окружающему миру, осознанию себя, развитию вербальной речи, обучению сюжетно-ролевой, сенсорной и дидактической игре, нейрокоррекции и др. Данные проведения игр развивают жизненно важные навыки и создают эмоциональный контакт между близкими людьми, дефектологом и ребенком.

Во время проведения таких игр, специалистам разного профиля в области педагогики и психологии необходимо организовать особые условия для

реализации коррекционно-развивающего мероприятия. Это создание спокойной атмосферы в кабинете, без ярких и отвлекающих цветовых гамм, использование наглядного материала с четко прорисованными границами картинок, без лишних отвлекающих деталей, применение реальных предметов, соответствующих теме, которые не напугают детей и не будут вызывать излишний восторг. Заранее педагог-дефектолог должен продумать подачу игрового материала и ситуации, связанные с развлекательным сюжетом в непритязательной релаксационной обстановке. Поскольку дети с РАС стараются избегать активную деятельность, а чрезмерная динамичная деятельность может спровоцировать агрессию или нежелание взаимодействовать, общаться.

Также для проведения коррекционно-развивающей работы применяют последовательность игровых технологий для детей с РАС, от привычных, до сложных. В трудах Е.А.Янушко подробно раскрыты все аспекты игровой деятельности с аутичными детьми. Она рассматривает особенности предметных, сюжетно-ролевых, стереотипных и сенсорных игр. Большое значение уделяется в монографии сенсорным играм с аутичными детьми.

Сенсорная игра создает чувственные ощущения: зрительные слуховые, тактильные, двигательные, вкусовые и обонятельные. У нормально развивающегося ребенка значимость сенсорной информации передается в полной мере, а у аутичных детей данные интересы к изучению сенсорных компонентов мира направлены не конкретную особенность предмета. Их больше интересуют специфические свойства, но не с целью узнать больше о предмете. Дети с аутизмом не используют представленные предметы по назначению. В сюжетно-ролевой игре они пробуют предметы на вкус, облизывают, кусают, ломают, тянут или выполняют другие специфические действия. Поэтому сенсорные игры применяют с целью установления контакта. С помощью подготовленного материала происходит привлечение внимания и интереса. При сенсорном взаимодействии у ребенка проявляется удовольствие, целеустремленность, он готов на контакт физическим и социальным миром. Так при сенсорном контакте реализуются следующие задачи: проявление эмоций, в виде настроения и

поведения; возникновение социальных смыслов в сюжете игры, что закладывает основу для социальных взаимоотношений; проявление более активного контакта с людьми, лежащего в основе дальнейшей коррекционной работе [2].

Таким образом, игровые технологии помогают реализовать коррекцию нарушений у детей с расстройством аутистического спектра, через взаимоотношение со взрослыми, спонтанную игровую деятельность с применением общения (вопросы к ребенку, консультативная помощь), решают проблемы в поведении, активизируют эмоциональную сферу, улучшают социальный контакт с родителями. Коррекционно-развивающие игры выполняют большое значение в достижении положительного результата в адаптации ребенка к социальному миру, что обязательно должно подкрепляться занятиями в домашних условиях, поскольку родители общаются и находятся с ребенком намного больше, чем педагоги, психологи, дефектолог и другие специалисты. Также важна поддержка дошкольника со стороны близких, чтобы социализация проходила успешно и давала положительные результаты во взаимодействии аутичного малыша с окружающим миром.

Список использованных источников и литературы:

1. Делани Т., Развитие основных навыков у детей с аутизмом. Эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Тара Делани; пер. с англ. В. Дегтяревой; науч. ред. С.Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. – 272 с.

2. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теревинф, 2004. - 136 с. [Электронный ресурс] URL: <https://helpautism.ru/2012/10/14/yanushko-igryi-s-autichnyim-rebenkom/>

А.А. Батракова
студентка 5 курса группы А,
Чуваши́ский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.В. Парфенова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чуваши́ский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЛЮДЯХ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье раскрывается актуальность проблемы формирования знаний у детей старшего дошкольного возраста о людях творческих профессий. Представлены и проанализированы результаты диагностики сформированности знаний о творческих профессиях у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческие профессии, труд, орудия труда, знания, творчество.

Abstract: The article reveals the relevance of the problem of knowledge formation in older preschool children about people of creative professions. The results of diagnostics of the formation of knowledge about creative professions in children of senior preschool age are presented and analyzed.

Keywords: creative professions, labor, tools, knowledge, creativity.

В условиях совершенствования системы дошкольного образования одной из главных задач образовательной работы ДОО является формирование положительного отношения к труду, первичных представлений о труде взрослых, социальной значимости их труда.

Ознакомление с трудом взрослых в современных реалиях приобретает характер ранней профессиональной ориентации. Системная работа с детьми позволит познакомить детей не только с профессиями и трудом взрослых, который они могут наблюдать ежедневно, но и с такими профессиями, сущность и значение которых скрыто от глаз ребенка. Необходимо расширять кругозор детей о профессиях, рассказывать о тех качествах характера, которые требуют то или иное занятие. Дошкольников следует знакомить с деятельностью человека по нескольким причинам. Во-первых, она отражает творческое начало в личности человека. Во-вторых, деятельность позволяет человеку всесторонне развиваться, способствует его самостоятельности и творчеству.

Особенно интересна детям творческая деятельность. Такая деятельность содержит в себе разные области окружающей действительности: искусство, литература, строительство. способствует возникновению ряда творческих профессий: художник, композитор, писатель, архитектор, модельер и т.д.

В. И. Логинова, С.А. Козлова, Э.Ф. Зеер, Н.С. Пряжников в своих исследованиях подчеркнули значимость самоопределения личности, процесса познания мира профессий для ребенка. Ученые считают, что в процессе такого познания ребенок расширяет собственные представления о жизни взрослых, их труде и отдыхе.

О значении труда в жизни человека писали такие ученые как Р.С. Буре, В.Г. Нечаева, С.А. Козлова, М.А. Васильева, Ю.В. Янатовская, Л.А. Ростовцевская. Труд увлекает дошкольников, позволяет им осознать свои возможности, объединяет общими эмоциональными переживаниями, дети испытывают радость от результатов. Необходимо в полной мере изучать труд взрослых, чтобы расширить и уточнить знания о профессиях. У детей, получивших знания о труде и профессиях взрослых, развито правильное отношение к труду, ребята

уважают профессии взрослых. Но если ознакомление с профессиями осуществляется не систематично и нет последовательности, опоры на образное мировосприятие и положительные эмоции, такие знания останутся лишь формальными. Поэтому в найти пути и формы приближения дошкольников к труду взрослых, выполняемым трудовым действиям, показать общественную значимость труда людей творческих профессий, сущность их трудовых действий, специфику результатов труда, определить условия наиболее действенного влияния труда взрослых на формирование образных представлений о нем.

Творческие профессии – это такие профессии, которые связаны с созданием нового, проектированием, моделированием художественных образов, с воспроизведением, изготовлением различных произведений искусства. Ученые выделили следующие виды творческих профессий: профессии, которые связаны с изобразительной деятельностью (фотограф-художник, конструктор-модельер); профессии, связанные с музыкальной деятельностью (певец, композитор); профессии, связанные с литературно-художественной деятельностью (редактор газет, литературный работник); профессии, связанные с актерско-сценической деятельностью (актер, артист театра).

Представители творческих профессий должны обладать богатым и ярким творческим воображением, креативными способностями, иметь высокий художественный вкус.

По мнению М.Ф. Королевой, в процессе знакомства детей с профессиями, необходимо придерживаться определённой системы, формируя у детей чёткие представления о названии профессии; месте работы человека этой профессии; материале для труда; орудиях труда; трудовых действиях; результатах труда; личностных качествах, важных для представителя этой профессии; пользе труда для общества [2].

Но, к сожалению, в детском саду отводится мало времени к изучению именно творческих профессий.

Таким образом, нами было выявлено противоречие между объективной потребностью в формировании знаний о людях творческих профессий у детей старшего дошкольного и уровнем практической разработанности данной проблемы.

С целью выявления уровня сформированности знаний о людях творческих профессий у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента была проведена беседа и методика «Кому что нужно для работы?» с детьми старшего дошкольного возраста.

Во время проведения беседы детям было предложено посмотреть на картинки с изображением людей творческих профессий.

Нами было выявлено, что некоторые профессии были незнакомы детям (модельер и дизайнер). На вопрос, какие орудия труда используют люди данных профессий в своей работе, ребята затруднялись ответить. Также возникли трудности при выявлении качеств людей творческих профессий.

В ходе проведения методики «Кому что нужно для работы?» было предложено посмотреть на иллюстрации картинок и орудий труда людей творческих профессий. Предлагалось их правильно соотнести друг с другом, называя при этом орудие труда и его назначение.

Уровень сформированности знаний об орудиях труда людей творческих профессий определялся по следующим уровням.

Высокий уровень: ребенок имеет отчетливое представление о творческих профессиях человека. Осознает необходимость и значение этих профессий. Знает название необходимых орудий труда, может объяснить их значение. Знает трудовые действия и их последовательность. Проявляет свои знания в игровой конструктивной, продуктивной деятельности.

Средний уровень: ребенок называет творческие профессии (2–3 профессии) с небольшой помощью взрослого. Ребенок понимает назначение данных профессий, но не полностью осознает необходимость определенного круга профессий, их значение. Называет орудия труда с помощью взрослого, затрудняется в знаниях трудовых действий и их последовательности. По

предложению взрослого используют данные знания в игровой, продуктивной деятельности.

Низкий уровень: у ребенка сформированы недостаточно полные представления о труде взрослых и профессиях. Ребенок называет менее 2 профессий, не называет орудия труда необходимые для осуществления профессиональной деятельности, затрудняется выделить профессионально значимые качества личности, не осознает общественно значимый результат труда людей различных профессий.

По результатам проведенной методики большинство детей показало средний уровень сформированности знаний о людях творческих профессий. Дети, как правило, называют творческие профессии, но не осознают их значимость. Треть детей продемонстрировали низкий уровень знаний о творческих профессиях, называли профессию художника и его орудия труда (кисточка, краски)

Таблица 1 – Распределение детей по уровням сформированности знаний о творческих профессиях

Уровень	Группа			
	экспериментальная		контрольная	
	абс.	%	абс.	%
высокий	2	9	3	14
средний	14	64	11	50
низкий	6	27	8	36

Таким образом, по результатам диагностического обследования мы можем сделать вывод о недостаточно уровне сформированности знаний о людях творческих профессий у детей старшего дошкольного возраста.

Для более успешного и эффективного усвоения знаний о людях творческих профессий нами определены формы работы с детьми старшего дошкольного возраста: чтение познавательно-художественной литературы; беседы с детьми о творческих профессиях, проведение НОД, рассматривание сюжетных и

предметных картин, дидактическая игра, просмотр видеофильмов, сюжетно-ролевая игра, продуктивная деятельность (рисование, лепка).

Важно во время проведения той или иной работы не просто знакомить ребенка с профессиями, а рассказывать о качествах характера, которые необходимы определенной профессии, чтобы на ранних ступенях развития выявить склонность детей к разным видам деятельности и обеспечить реализацию интересов и развитие индивидуальности ребёнка.

Список использованных источников и литературы:

1. Кондрашов, В.П. Введение дошкольников в мир профессий: Учебное методическое пособие. Балашов: Изд-во «Николаев», 2004. – 154 с.

2. Королева, М.В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 788-791.

К.Н. Белова
студентка группы 5ДО,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

Научный руководитель:
О.В. Парфенова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ**

Аннотация: В статье раскрывается актуальность проблемы развития познавательной активности у детей дошкольного возраста. Дается характеристика мультфильмов как средства развития познавательной активности детей. Анализируются результаты диагностики уровня познавательной активности у детей.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательная деятельность, старший дошкольный возраст, мультипликация.

Abstract: The article reveals the relevance of the problem of developing cognitive activity in preschool children. the characteristic of cartoons as means of development of cognitive activity of children is given. The results of diagnostics of the level of cognitive activity in children are analyzed.

Keywords: cognitive activity, cognitive activity, senior preschool age, animation.

В последние десятилетия перед образованием встает задача воспитать творческого, всесторонне развитого человека, а также гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового осваивать принципиально новые области и виды деятельности. Вследствие этого особое место занимает изучение и развитие познавательной активности в дошкольном возрасте.

Проблеме познавательной активности, способам и методам активизации учебной деятельности были посвящены исследования Л.И. Божович, А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, П.И. Гальперина, В.В. Давыдова, В.С. Ильина, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, А.М. Матюшкина, А.В. Петровского, Г.А. Цукерман, Е.И. Шаламовой, Г.М. Щукиной, Д.Б. Эльконина. Специфика развития познавательной активности в дошкольном возрасте, условия и методы ее формирования в различных видах деятельности изучены в работах Э.А. Барановой, Т.М. Землянухиной, Д.Б. Годовиковой, Е.Э. Кригер, М.И. Лисиной, Т.А. Павловец, Т.А. Серебряковой, С.П. Чумаковой.

Активность, с точки зрения психологии, рассматривается как «способность изменить окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями» [3].

М.И. Лисина определяет познавательную активность как состояние готовности к познавательной деятельности, которое предшествует деятельности и порождает ее [2].

Познавательная активность ребенка – его главный мотив к учебной деятельности, его интерес к ней. Что касается именно детей дошкольного возраста, то познавательная активность развивает у них детскую любознательность, пытливость ума и формирует на их основе устойчивые познавательные интересы [1].

Развитие познавательной активности дошкольников на современном этапе развития общества является одной из наиболее актуальных проблем педагогики. Порой бывает очень сложно заинтересовать детей познавательной деятельностью, поэтому педагоги все чаще придумывают и используют новые

методы и приемы развития познавательной активности детей. Одним из таких методов является создание и просмотр мультфильмов.

Неоспоримым фактом является то, что мультфильмы всегда привлекали детей. Хороший мультфильм для ребенка – это ценный источник знаний, уникальный тренажер для детской фантазии, также мультфильмы оказывают колоссальную помощь родителям в воспитании их ребенка. Знания, в увлекательной и доступной форме преподносящиеся детям с помощью мультфильма, не выглядят нравоучениями, они понятны и наглядны, именно поэтому «уроки», которые дают мультфильмы легко запоминаются.

В последние годы большой интерес у педагогов дошкольного образования вызывает новый формат использования мультипликации – совместное создание с детьми мультипликационных фильмов. Мультфильм – это совместное творческое занятие, позволяющее развивать у дошкольников фантазию, творческие способности, мелкую моторику рук и познавательную активность. Тематика мультфильма и сам процесс его создания требуют от детей не только творчества, но и активной познавательной деятельности.

Таким образом, налицо противоречие между возможностью использования мультфильмов для развития познавательной активности и недостаточно точно определенными методами и приемами реализации этого процесса на практике.

Выявленное противоречие обусловило выбор темы и проблему исследования: каковы педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством современных мультфильмов?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста посредством современных мультфильмов.

Целью констатирующего этапа является выявление уровня развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе эксперимента использовались следующие диагностические методики: методика М.Б. Шумаковой «Вопрошайка» и диагностическая методика Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич «Сказка».

Методика «Вопрошайка» проводилась с целью изучения познавательной активности ребенка-дошкольника и умения задавать вопросы. Детям предлагалось задавать любые вопросы по двум картинкам, одна из которых была близка детям по содержанию, а другая наоборот.

Уровень развития познавательной активности и умения задавать вопросы у детей старшего дошкольного возраста определялся на основе следующих критериев: широта охвата предметов, изображенных на картинках; количество вопросов, задаваемых одним ребенком; тип вопросов.

Исходя из полученных данных, мы выяснили, что как в экспериментальной, так и контрольной группах, дети преимущественно задавали вопросы 1 и 3 типа. Количество вопросов, задаваемых одним дошкольником в среднем на одного ребенка в экспериментальной группе, составило 5,3, тогда как в контрольной группе – 6. В среднем, количество охваченных предметов в экспериментальной группе было равно 4,65 предмета, а в контрольной группесреднее количество охваченных предметов составило 5,25 предметов.

Результаты обследования по методике «Вопрошайка» представлены в таблице 1.

По результатам методики «Вопрошайка» большинство детей 5-6 лет продемонстрировали средний уровень развития познавательной активности и умения задавать вопросы.

Таблица 1 – Распределение испытуемых по результатам методики «Вопрошайка» на этапе констатации

Уровень	Группа			
	экспериментальная		контрольная	
	абс.	%	абс.	%
высокий	3	15	2	10
средний	12	60	15	75
низкий	5	25	3	15

Анализ полученных данных показал, что 15% испытуемых экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы показали высокий уровень познавательной активности. Они задавали 9 и более вопросов, активно, без подсказок и помощи взрослого.

Средний уровень развития познавательной активности продемонстрировали 60% детей экспериментальной и 75% контрольной групп. Эти дети задавали 4-8 вопросов. Вопросы задавали преимущественно самостоятельно, но иногда взрослый давал ребенку небольшие подсказки

Дети с низким уровнем развития познавательной активности задавали 3 и менее вопросов, на подсказки воспитателя практически не реагировали, охватывали небольшое количество предметов на картинке, по одному предмету задавали, как правило один вопрос.

С целью выявления степени выраженности любознательности дошкольников была поведена диагностическая методика «Сказка» Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич.

Ребенку предлагалось послушать сказку, но нужно было выбрать одну из четырех: про сливу, яблоко, грушу и манго (последний объект должен быть не знаком ребенку). Фиксируется, выбирает ли ребенок сказку про манго или хотя бы спрашивает у взрослого, что это такое, пусть даже и желая послушать сказку про знакомый объект. Предполагается, что интерес к сказке с незнакомым объектом указывает на более выраженную степень любознательности.

Результаты обследования по методике «Сказка» представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по результатам методики «Сказка» Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич на этапе констатации

Уровень	Группа			
	экспериментальная		контрольная	
	абс.	%	абс.	%
высокий	2	10	2	10
средний	3	15	2	10
низкий	15	75	16	80

В итоге, в экспериментальной группе сказку про манго выбрали 2 ребенка; спросили про сказку про манго, но выбрали другую сказку 3 ребенка; не задавая вопросов о сказке про манго, выбрали другие сказки 15 детей. В контрольной группе по этим же показателям были следующие результаты: сказку про манго выбрали 2 ребенка; задали вопрос, но выбрали другую сказку также 2 ребенка; без вопросов выбрали другую сказку 16 детей.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы по развитию познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Основным средством решения данной проблемы мы выбрали мультфильмы: просмотр познавательных мультфильмов и создание совместно с детьми коротких мультфильмов. Готовые мультфильмы мы планируем использовать с целью ознакомления детей с окружающей действительностью и выразительными и техническими приемами создания мультипликации. Считаем, что развитию познавательной активности в данном процессе будет способствовать субъектная позиция, инициативность и самостоятельность ребенка, партнерская позиция взрослого.

Список использованных источников и литературы:

1. Крашениников Е.Е, Холодова О.Л. Развитие познавательных способностей дошкольников. - М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 18 - 35.
3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь. – М.: АСТ, 2009. – 816 с.

Е.С. Бидянова
студентка группы ИСОп-18-22,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
А.А. Герасимова
студентка группы ИСОп-18-22,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ОКРУЖАЮЩИХ К ДЕТЯМ С ОВЗ

Аннотация: В статье сформулирована проблема толерантного отношения окружающих к детям с ограниченными возможностями здоровья и ее решение – инклюзивное образование.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, толерантное отношение, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, интегрированное образование.

Abstract: The article deals with the problem of organizing a tolerant attitude towards children with disabilities.

Keywords: Children with disabilities, tolerant attitude, disabilities, inclusive education, integrated education.

В России, как и в других странах, ежегодно увеличивается количество детей-инвалидов. На данный момент в России проживает около 13 миллионов людей с ОВЗ, из них более 604 000 это дети. Около 70 процентов населения считают, что государство до сих пор не создало равные условия для людей-инвалидов.

Одной из сложных социальных проблем современного мира считается проблема регулирования терпимого и равного чувства и расположения к людям с ограниченными возможностями. Обычно граждане, как и госструктуры относят людей с ОВЗ к неполноценным членам общества, часто заостряя внимание на отличиях, а не на создании равноправия и возможностей для таких «особенных» людей.

Толерантное отношение – это терпимость и доброта к людям, которые отличаются от нас своими стереотипами, верой исповедания, индивидуальными особенностями, это понимание и уважение прав человека независимо от каких-либо отличий. Это принятие того, что каждый из нас имеет свои отличия, и несмотря на это, каждый имеет право жить в мире, общаясь и развиваясь, как и все остальные.

Толерантное отношение следует вырабатывать еще с детского возраста. Такие социальные институты как семья, школа, детский сад играют важную роль в развитии толерантности. В семье необходимо сформировать воспитание ребенка, как терпеливую, добрую, гуманную личность, которая сможет с уважением относиться к детям-инвалидам и не указывать им на их ограничения. Также, это нужно закладывать детям и в образовательных учреждениях. Чтобы сформировать у учеников толерантность к «особым» детям, педагоги и родители должны этому поспособствовать, подавая пример, тем самым, они должны быть готовыми работать и проявлять терпимость к детям-инвалидам.

Включение инклюзивного образования в современный образовательный процесс поможет решить данную проблему. Инклюзивное образование (фр. *inclusif*-лат. *include*-резюмирую, добавлю) – процесс общего образования, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся, с учетом особенностей потребностей и индивидуальных возможностей каждого. [3].

То есть, инклюзивное образование позволяет «особым» детям полностью участвовать в жизни общества. Инклюзивное образование подразумевает обучение и воспитание «особенных» детей с в одном классе вместе с учениками, без каких-либо отклонений, а не отдельно, находясь в специальном учреждении. Это поможет адаптироваться и взаимодействовать детям-инвалидам в социальной среде, а также сформирует терпеливое отношение со стороны обычных детей, не имеющих ограничений в своих возможностях. Готовность учащихся принимать других участников образовательного процесса, в том числе имеющих ограничения здоровья, формирует потенциал развития социума в целом. Для реализации инклюзивного образования в нашей стране необходима глобальная перестройка отношения общества к детям с ограничением в здоровья: перейти от безразличия к терпимости и милосердию.

Интегрированное обучение детей – прекрасная форма организации процесса обучения и воспитания детей. Благодаря такой форме, «особые» дети научатся жить в обществе, навыкам самообслуживания и самостоятельности.

Плюсы интегрированного образования как для «особых» детей, так и для «нормальных» детей:

1. Развитие самоорганизации через оказание помощи; обеспечение коммуникативного и нравственного опыта детей; развитие толерантности, сострадания и доброго отношения;

2. Предотвращение формирования чувства неполноценности или развития комплекса неполноценности;

3. Подражание "здоровому" типу поведения как норме поведения конкретного общества;

4. Исключение социальной изоляции детей, усиливающей патологию и приводящей к развитию "ограниченных возможностей»;

5. Достоинства педагогического характера: рассматривать развитие каждого ребенка как особый процесс (отказ детей сравнивать друг с другом); активизировать познавательное развитие через акты социального общения и подражания.

Не все педагоги знают об этой проблеме отклонений в развитии: у них часто отсутствует представление о детях с особенностями в развитии. Необходимо определить и исключить недостатки в обучении учителей, их некомпетентность в этой области. А также обучить педагогов применять определенный подход и стратегию общения к детям с ОВЗ.

Необходимо провести с педагогами некую по развитию модели общения с детьми с ОВЗ [1]:

- Выявить, как относятся педагоги и воспитатели к особо нуждающимся детям;
- Познакомить педагогов с «особенными» детьми и их индивидуальными возможностями;
- Провести семинары и вебинары, направленные на организацию модели общения педагога с детьми с ОВЗ.

Также педагогам необходимо провести мероприятия для учащихся по следующим направлениям [2]:

- Провести психодиагностику личностной сферы ребенка с отклонениями в развитии;
- Выявить, как относятся нормально развивающиеся сверстники к детям с особыми потребностями;
- Провести коррекцию психоэмоционального состояния детей с проблемами в развитии;
- Наладить отношения внутри коллектива, сплотить детский коллектив.

Одним из важных составляющих инклюзивного образования является поведение родителей учащихся. Необходимо донести до родителей важность

такого обучения, как для «нормальных», так и для «особых» детей. Особо важно урегулировать отношение родителей «нормальных» детей к детям с ограниченными возможностями, так как многие родители не поддерживают идею инклюзивного образования, пытаются ограничить общение своих детей с «особыми» детьми и прививают такую же позицию у своих детей.

Для осмысления родителями успешности инклюзивного образования, необходимо провести такие мероприятия:

- Ознакомление с особенностями детей с ОВЗ, их жизни, правах и возможностях
- Консультирование по вопросам социализации ребенка с ОВЗ
- Развитие толерантности в отношении людей с ОВЗ, овладение умением сопереживать

Для проявления у самих учеников готовности к построению плодотворного общения с другими детьми, понимания и прививания бесконфликтного и компромиссного отношения, формирования терпимого отношения, необходимо включить в учебную деятельность:

- Информационные уроки о толерантности в обществе, о подобающем поведении с окружающими людьми
- Решение воспитывающих ситуаций, направленных на развитие доброжелательного, гуманного, терпимого отношения ко всем окружающим и к самому себе
- Ролевые игры, просмотр фильмов, делающих акцент на закладывании толерантного отношения к окружающим
- Фестивали, конкурсы, концерты, помогающие всем детям взаимодействовать между собой

Таким образом, для прививания у общества толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья необходимо включить таких детей в общество и проинформировать общество об «особых» детях. Главным аспектом решения проблемы толерантного отношения общества с ОВЗ является инклюзивное образование, но оно будет успешным, если все участники

образовательного процесса (педагоги, дети, а также родители) будут положительно настроены на эту идею.

Список использованных источников и литературы:

1. Вульф Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. 2002. № 6 С. 12.
2. Закарян К.С. Формирование в образовательном учреждении толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья. // Методические рекомендации для руководителей и специалистов образовательных учреждений. Новокуйбышевск, 2006. С 105.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. 1993. С. 171.

А.О. Благодатнова
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Полноценное самочувствие и крепкое здоровье ребенка – самое главное, что необходимо сохранять педагогам дошкольных организаций во время образовательного и воспитательного процесса. Качественное физическое развитие и здоровье дошкольника – это основа становления личности. Большую роль в сохранении здоровья ребенка играет применение здоровьесберегающих технологий в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии; дошкольники; здоровье; игротерапия; сказкотерапия; релаксация.

Abstract: The full well-being and good health of the child is the most important thing that must be preserved by teachers of preschool organizations during the educational and upbringing process. High-quality physical development and health of a preschooler is the basis for the formation of a personality. The use of health-

preserving technologies in preschool institutions plays an important role in preserving the health of the child.

Keywords: health-saving technologies; preschoolers; health; game therapy; fairy tale therapy; relaxation.

Предварительно раскроем понятие «здоровьесберегающие технологии». Под дефиницией «здоровьесберегающие технологии» понимаются технологии, направленные на укрепление и сохранение здоровья детей дошкольного возраста во время педагогического процесса в детском саду.

Самым ценным периодом в процессе становления личности человека – это дошкольный возраст. В этой стадии более активно развиваются различные способности дошкольника, формируется характер, вырабатывается психика, ум, память, так же закладывается и укрепляется основа здорового самочувствия и развития физических характеристик, необходимых для участия ребенка в различных формах двигательной деятельности, что, в свою очередь, создает обстановку для усиленного и направленного формирования и развития психических функций и нравственных возможностей ребенка. Поэтому применение в обучении и воспитании здоровьесберегающих технологий верно повысит продуктивность развития, сформированность у педагогов и родителей социальных ориентаций, целенаправленных на поддержание и укрепление здоровья детей дошкольного возраста [5, с. 205].

Задачами здоровьесберегающих являются: осуществление вовлеченности и интереса детей в получении познаний о здоровом образе жизни, сохранности и укреплении здоровья дошкольников на основе целостного и комплексного потребления доступных средств физического воспитания, и так же развитие творческого начала.

Одна из обучающих технологий здоровому образу жизни является непосредственная образовательная деятельность по физическому воспитанию. Соответственно планирования в детском дошкольном учреждении физкультура

проводится два раза в неделю в специально отведенном помещении. Время каждого занятия варьируется от возраста детей [2, с. 103].

Как показано на практике большой успех приносит игротерапия в детском возрасте. Эта методика блестяще подходит для обучения детей здоровому образу жизни. Она канонизирована на системе игр, которые воспитывают способность в короткое время оживленно концентрировать слуховое внимание и память, зрительную реакцию, воображение и творческую натуру. Времяпрепровождение с дошкольниками проводится в виде сюжетно-ролевой игры или в форме тематической игры, в которую однозначно включены разнообразные игры и упражнения на становление сенсорных навыков, памяти, мышления и сосредоточенности внимания у детей.

Технологии сохранения и стимулирования здоровья очень полезны для поддержания здоровья детей. Важное достоинство данных технологий - разносторонность и результативность [1, с. 41]. Одни из самых часто применяющихся на практике технологий - это динамические паузы и подвижные спортивные игры. Первое - это хороводные игры, пальчиковые игры, физкультминутки, ритмические упражнения. Динамические паузы, они выступают в роли своего рода встряски для детей, это положительно влияет на снижение утомляемости и рассеянности во время занятия. Пальчиковая гимнастика особенно важна деткам с нарушениями речи. Регулярно её используют в детских садах коррекционного типа [3].

Подвижные и спортивные игры - это часть обучения физкультуре на прогулке. Игры подбираются под возраст детей, место и времени её проведения. Движение - жизнь, даже после полуденного сна. Важным ориентиром гимнастики после сна является повышение настроения и физического возбуждения детей с помощью контрастных воздушных ванн и разминки. Комплекс проводится после дневного сна длится 10-15 минут. Разминка дает возможность плавно и одновременно энергично повысить физическую работоспособность детского организма и подготовить к восприятию психофизических нагрузок. В конечном результате необходимого комплекса

гимнастики после полуденного сна улучшается работа сердца, увеличивается кровообращение и дыхание, что обеспечивает повышенную доставку питательных веществ и кислорода к клеткам. После хорошей гимнастики исчезает чувство сонливости, вялости и слабости [1, с. 17].

Ритмопластика - это телодвижения под музыку, создающие радость и восторг, энергичность и развитие сфокусированности слухового восприятия. Она улучшает моторику, осанку, и чувство ритма и такта. Безусловно положительно влияет на гибкость и физическую выносливость, и повышает тренированность вестибулярного аппарата у ребенка дошкольного возраста. Значительная технология, при проведении которой тоже применяются классические мелодии. Релаксация – это, расслабление, снятие напряжения. Основопологающим определяется приемы по дыхательной гимнастике, мышечному и эмоциональному расслаблению.

Одна из главных задач педагогов сохранять здоровье глаз воспитанников с самого детства. И поэтому очень важно чтобы во время обучающих занятий глазки детей не переутомлялись. Поэтому проводят гимнастику для глаз ежедневно по 3-5 минут. Под влиянием систематического комплекса зрительная работоспособность повышается, усиливается кровоток вследствие глаза меньше устают, это способствует предупреждению зрительных нарушений и различных заболеваний.

Самыми продуктивными методиками в коррекционной области считаются арттерапия и сказкотерапия. Арттерапия в переводе с английского значит лечение искусством. Уникальность арттерапии в том, что здесь нет норм, правил, ограничений. Она развивает мелкую моторику и усидчивость. Дети на занятиях в созданном воображаемом сюжете увлеченно взаимодействуют с разнообразными предметами – песком, цветной манкой, крупами, волшебными красками и тестом, мелкими бусинками и камешками. Дошколят не обучают рисовать, брать «определенную» краску, лепить по образцу, им дают возможность воплощать неповторимое и единственное в своем роде произведение. Арттерапия помогает детям выразить невербально свои эмоции и

ощущения, и даже скрытые переживания и страхи. Продукты изобразительного творчества являются объективным доказательством настроений и мыслей, что помогает педагогам и психологам провести исследования. Значительным достоинством во время занятий рисования, лепки, конструирования работа в большинстве случаев пробуждает радостные эмоции, устраняет безынициативность у детей, непосредственно оказывает возможность свободного самовыражения и уделяет особое внимание внутреннему миру [2, с. 13].

Сказкотерапия важна для дошкольников и младших школьников. Это мягкий способ совмещать игру, воспитание и образовательный процесс с сохранением здоровья. Сказкотерапия включает так же в себя ситуативные задачи, их оценка и анализ, помогает воспитанию добродетельных и эстетических чувств, расширяют познания об окружающем мире [4, с. 23]. Есть несколько правил которые нужно учитывать при подготовке к обучающему мероприятию. Это возраст ребенка, создание цели и благоприятной обстановки. И готовность педагога не только прочесть сказку, но и дать оценочные суждения, сделать выводы и дать возможность инсценировать произведение. Так же результативны те сказки, которые родители придумали самостоятельно.

Что могут сделать родители для укрепления здоровья и их чада? В свободное время от работы приучать детей к спорту, учить играть в разные подвижные игры, играть с ними. Главная задача все время быть в движении, сохранять интерес детей к активности, и так же показывать пример того, как нужно беречь здоровье смолоду. Это повлияет, во-первых, на укрепление здоровья и повышения физических показателей не только самих детей, но и родителей, во-вторых, улучшит взаимоотношения между ребенком и родителем.

Из этого следует, что вескую пользу несет каждая перечисленная выше технология, все они имеют оздоровительную направленность, а используемая в совокупности здоровьесберегающая деятельность формирует у ребенка крепкий стимул на здоровый образ жизни, правильное отношение к физическому самочувствию. Приведенные данные помогают сделать вывод что понятийное

отношение к здоровью у детей представляет собой интегрированное личностное образование, характеризующееся осознанностью важности представления о ценности здоровья и проявление бережного отношения ко всем окружающим. Применение в работе здоровьесберегающих технологий усиливает продуктивность протекания воспитания и обучения, и приводит к успеху сохраненного здоровья детей дошкольного возраста. Ребенок с полноценным здоровьем с энтузиазмом вовлекается во все виды деятельности и положительно настроен во взаимодействии с людьми.

Список использованных источников и литературы:

1. Алямовская, В.Г. Материалы курса «Современные подходы к оздоровлению детей в дошкольном образовательном учреждении», 2005. - 80 с.

2. Ввозная, В. И. Организация воспитательной и оздоровительной работы в ДОУ. - М.: Сфера, 2006. – 128 с.

3. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А. Использование здоровьесберегающих технологий в обучении, воспитании и коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН. 2020. С. 14-17.

4. Пастухова, И.О. Структурная модель оздоровительной работы в ДОУ // Управление ДОУ. – 2004. - №4. С. 33-35.

5. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 255.

О.А. Болдарева

магистрант группы М-9272,

направление «Методическое сопровождение в дошкольном образовании»,

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», г.

Сургут

Научный руководитель:

В.В. Абашина

кандидат педагогических наук, доцент,

БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет»,

г. Сургут

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной с целью повышения информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольного образования в процессе их методического сопровождения в форме корпоративных курсов.

Ключевые слова: методическое сопровождение, педагоги, дошкольное образование, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность.

Abstract: The article presents the results of experimental work carried out to improve the information and communication competence of preschool teachers in the process of their methodological support in the form of corporate courses on the development of ICT.

Keywords: methodological support, teachers, preschool education, information and communication technologies, information and communication competence.

Современную дошкольную образовательную организацию невозможно представить без информационно - коммуникационных технологий (ИКТ). Педагогическая практика показывает, что использование ИКТ в дошкольных организациях позволяют сделать занятия с дошкольниками эмоционально окрашенными, привлекательными, вызывают у детей живой интерес, являются прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствует хорошей результативности занятий. При рассмотрении, обследовании и зрительном выделении признаков и свойств явлений и предметов у детей формируются способы зрительного восприятия, обследования, выделения в предметном мире качественных, количественных и пространственно-временных признаков и свойств, развиваются зрительная память, внимание, восприятие, мышление. Применение ИКТ в качестве дидактических средств используется для повышения мотивации и индивидуализации обучения, развития творческих способностей детей и для создания благополучного эмоционального фона в группе.

Несмотря на широкие возможности ИКТ для повышения качества дошкольного образования и необходимость соблюдения требований ФГОС ДОО в этом аспекте, на практике далеко не все педагоги используют ИКТ для решения педагогических задач или делают это не профессионально, что не позволяет достичь педагогических целей. Причина этому кроется в том, что многие педагоги не могут самостоятельно овладеть ИКТ на должном уровне, а помощь, оказываемая им педагогом-методистом на основном месте работы, не дает нужных результатов [4].

Проблема методического сопровождения педагогов дошкольного образования при освоении ИКТ исследована в отечественной науке фрагментарно. Проблемы формирования субъектной позиции педагогов дошкольного образования изучены В.В. Абашиной [1]. Отдельные вопросы управления процессом формирования информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольного образования рассматриваются С.Ю. Антоновой [2]. Некоторые вопросы влияния информационно-

коммуникационной компетентности педагогов на качество дошкольного образования раскрываются Л.В. Гориной [3]. Возможности ИКТ и правила их применения в работе воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста продемонстрированы Н.В. Гуриненко [4]. Проблемы использования ИКТ в условиях реализации ФГОС ДОО изучены Э.В. Усеиновой [5]. В литературе на иностранном языке [7], как правило, раскрываются общие аспекты проблемы использования ИКТ в системе дошкольного образования.

Анализ литературы показал, что при значительном внимании ученых к общим вопросам подготовки педагогов дошкольного образования к использованию ИКТ, проблема методического сопровождения в форме корпоративных курсов по освоению педагогами ИКТ осталась без должного внимания со стороны исследователей, что указывает на актуальность темы настоящего исследования и значимость полученных результатов.

В нашей опытно-экспериментальной работе были применены две диагностические методики: «Диагностическая карта сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагога» (Л.В. Кочегарова); «Карта оценки уровней информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольного образования в области применения цифровой лаборатории «Наураша» (О.А. Болдарева).

Исследование проводилось на базе муниципальной бюджетной дошкольной образовательной организации №22 «Сказка» города Сургута. В эмпирическом исследовании участвовали 50 педагогов, из которых: 25 педагогов вошло в экспериментальную группу (далее – ЭГ), 25 педагогов – в контрольную группу (далее – КГ).

Анализ результатов констатирующего этапа позволил оценить исходный уровень информационно -коммуникационной компетентности педагогов (далее ИКК педагогов).

Исходные показатели ИКК педагогов по методике Л.В. Кочегаровой следующие. Высокий уровень ИКК диагностирован у 16% респондентов ЭГ и 12% респондентов КГ; средний уровень – у 20% респондентов ЭГ и 24%

респондентов КГ; низкий уровень – у 40% респондентов ЭГ и 36% респондентов КГ; очень низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и 28% респондентов КГ.

Сравнительный анализ исходных результатов диагностики ИКК педагогов по первой методике показал, что в ЭГ количество педагогов с высоким уровнем ИКК на 4% больше, чем в КГ. Количество педагогов со средним уровнем ИКК – больше в КГ на 4%. Количество педагогов с низким уровнем ИКК – больше в ЭГ на 4%. Количество педагогов с очень низким уровнем ИКК – меньше на 4% в ЭГ. В целом, по первой методике разница в исходных показателях ИКК педагогов не превышает 4% по каждому уровню.

Исходные показатели ИКК педагогов по второй методике следующие. Высокий уровень ИКК диагностирован у 8% респондентов ЭГ и 12% респондентов КГ; средний уровень – у 20% респондентов ЭГ и 16% респондентов КГ; низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и 20% респондентов КГ; очень низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и 28% респондентов КГ; отрицательный уровень диагностирован у 24% респондентов ЭГ и 24% респондентов КГ.

Сравнительный анализ исходных результатов диагностики ИКК педагогов по второй методике показал, что в ЭГ количество педагогов с высоким уровнем ИКК на 4% меньше, чем в КГ. Количество педагогов со средним уровнем ИКК – больше в ЭГ на 4%. Количество педагогов с низким уровнем ИКК – больше в ЭГ на 4%. С очень низким уровнем ИКК – больше на 4% в КГ. В целом, разница в исходных показателях ИКК педагогов и по второй методике не превышает 4% по каждому из определенных уровней.

По завершению опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование и развитие ИКК педагогов, была сопоставлена динамика ИКК педагогов ЭГ, где проводилась соответствующая работа, и педагогов КГ, где освоение ИКТ осуществлялось педагогами в стандартных условиях.

Сравнительный анализ результатов контрольного исследования, полученных по первой методике, показал, что динамика ИКК педагогов оказалась значительно заметнее в ЭГ по сравнению с КГ.

Высокий уровень ИКК диагностирован у 36% респондентов ЭГ и 12% респондентов КГ; средний уровень – у 40% респондентов ЭГ и 24% респондентов КГ; низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и 36% респондентов КГ; очень низкий уровень – только у 28% респондентов КГ.

Сравнительный анализ результатов диагностики ИКК педагогов по первой методике показал, что в ЭГ количество педагогов с высоким уровнем ИКК на 24% больше, чем в КГ. Количество педагогов со средним уровнем ИКК – больше в ЭГ – на 16%. Количество педагогов с низким уровнем ИКК – меньше в ЭГ – на 16%. Очень низкий уровень ИКК выявлен только у 24% педагогов КГ. Такие результаты свидетельствуют в пользу ЭГ, что в целом подтверждает гипотезу исследования.

Результаты контрольной диагностики, полученные по второй методике, демонстрируют уровни ИКК педагогов в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша».

Высокий уровень ИКК диагностирован у 28% респондентов ЭГ и 12% респондентов КГ; средний уровень - у 24% респондентов ЭГ и 16% респондентов КГ; низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и 20% респондентов КГ; очень низкий уровень – у 24% респондентов ЭГ и у 28% респондентов КГ; отрицательный уровень – только у 24% респондентов КГ.

Сравнительный анализ результатов повторной диагностики ИКК педагогов по первой методике показал, что положительная динамика ИКК заметно выше в ЭГ, где количество педагогов с высоким уровнем ИКК оказалось на 24% выше, чем в КГ. Количество педагогов со средним уровнем ИКК оказалось тоже выше в ЭГ – на 16%. Количество педагогов с низким уровнем ИКК оказалось на 4% больше в ЭГ, однако с очень низким уровнем ИКК оказалось на 4% педагогов больше в КГ. При этом, с отрицательным уровнем ИКК не выявлено ни одного педагога из ЭГ, а в КГ с таким уровнем оказалось 24% педагогов. Эти результаты тоже свидетельствуют в пользу ЭГ, что подтверждает гипотезу исследования.

В результате интерпретации представленных выше результатов эмпирического исследования сделаны следующие выводы.

Методическое сопровождение педагогов, организованное в форме корпоративных курсов по освоению ИКТ, способствует интенсификации процесса формирования и развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов. Об эффективности методического сопровождения, организованного в форме корпоративных курсов по освоению ИКТ без отрыва педагогов от основного места их работы, свидетельствует положительная динамика информационно-коммуникационной компетентности педагогов, которая в ЭГ оказалась значительно заметнее, чем в КГ.

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтвердили эффективность использования корпоративных курсов по освоению ИКТ как инновационной формы методического сопровождения педагогов дошкольного образования без их отрыва от основного места работы.

Список использованных источников и литературы:

1. Абашина В.В., Якоб С.А. К вопросу о качестве профессиональной подготовки будущих педагогов для дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Концепт. – 2017. – №10. – С. 1 – 5. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/470121.htm> (дата последнего обращения: 13.11.2020).

2. Антонова С.Ю. Управление процессом формирования информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольного образования. – Бийск, 2020. – 140 с.

3. Горина Л.В. Влияние информационно-коммуникационной компетентности педагогов на качество дошкольного образования // Известия Саратовского университета, 2017. – №3. – С. 34 – 37.

4. Гуриненко Н.В. Возможности ИКТ и правила их применения в работе воспитателя с дошкольниками. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 76 с.

5. Усеинова Э.В. Использование современных ИКТ в условиях реализации ФГОС ДОО // Молодой ученый. - 2018. – №2. – С. 156 – 158.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДОО). Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2018/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата последнего обращения: 02.11.2020).

7. Journal of Social Studies Education Research, 2018. – Vol. 9. – P. 228-238.

С.С. Бровина
студентка группы ИСОб-20-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.А. Кувшинова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – РЕГРЕСС ИЛИ ШАГ ВПЕРЕД?

Аннотация: Данная статья посвящена отношению общества к развитию инклюзивного образования. Здесь также приведены и рассмотрены исследования, отражающие статистику готовности принятия социумом инклюзии в системе просвещения. Все ли готовы к тесному взаимодействию с особенными людьми?

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, общество, общественное мнение.

Abstract: This article is devoted to the attitude of society towards the development of inclusive education. Did everyone accept special people?

Keywords: inclusive education, disabilities, society, public opinion.

В давние времена в силу неразвитости общества отношение к инвалидам и людям с ОВЗ было ненавистным. Так, например, древнеримский философ

Сенека писал: «Надо убивать уродов и топить тех детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными». Постепенно отношение к инвалидам и людям с ОВЗ изменялось, и уже сейчас жесточайшие правила, носящие умертвляющий характер остались далеко в прошлом. Признание здоровыми людьми инвалидов полноценными гражданами является показателем развития гуманности в нашем мире.

Время не стоит на месте, общественные деятели и педагоги говорят о том, что инклюзивное образование является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий[4].

Инклюзивное образование – форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях [2].

По оценкам ЮНЕСКО, в России около 2 миллионов детей нуждаются в специальном образовательном подходе, а по данным Министерства здравоохранения, количество больных детей в России ежегодно увеличивается на 4–5%. И уже пятый год инклюзивное образование пытается встроиться в российскую школу [5].

Основными достоинствами инклюзивного образования принято считать:

- 1) создание гибкой адаптивной образовательной среды;
- 2) обучение в условиях общих классов массовой школы, с предоставлением ученику необходимой психолого-педагогической поддержки профильными специалистами;
- 3) формирование в сообществе навыков толерантности, терпимости, взаимоуважения [3];
- 4) обретение ребенком опыта социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- 5) нахождение ребенка в полноценной речевой среде [4].

Исследования показывают, что в инклюзивных классах между детьми складываются дружеские отношения, что не всегда происходит со старшими поколениями. Многие взрослые люди жалеют детей с недостатками, готовы им помогать. Но вопреки всему они против совместного обучения их (здоровых) детей с детьми с особенностями. Данное противоречие обусловлено боязнью принципиально новых вещей, которые никогда раньше не находились так близко, как сейчас. Это встречается реже, но родители детей с ОВЗ также бывают настроены против инклюзивного образования. С их стороны присутствует страх того, что их детей могут обидеть злобно настроенные здоровые дети. И такое случается.

«В школе одна и та же девочка обижает ребенка-инвалида по слуху, оскорбляет, каждый день мой ребенок приходит с синяками! Бьёт в ухо, на котором висит слуховой аппарат, пытается его сорвать, но как только он начинает защищаться, толкнет её, то сразу в школу приходит её отец и начинает кричать на моего сына. У моего ребёнка уже страх перед ними. Отец этой девочки учит её бить ему в оперированное ухо и в последней нашей беседе сказал, что в следующий раз он сам придёт и разобьет лицо моему ребенку, которому 12 лет. Помогите мне, как мне защитить своего ребёнка?» – так писала мама ребенка с инвалидностью на одном интернет-форуме в 2017 году[6].

Этот зверский пример показывает, что в единичных случаях отношение к инвалидам не соответствует норме.

В наши дни модно говорить о толерантности, взаимопомощи и принятии «не таких, как мы». Каждый человек с уверенностью будет отвечать, что готов к повсеместному внедрению инклюзии. Но на деле мы будем сталкиваться с тем, что все те же люди, которые вчера говорили о готовности помогать, сегодня опустят руки из-за маленькой незнакомой для них сложности. И это совершенно нормально, ведь мало кого учили тому, как нужно общаться с людьми, которые отличаются от нас. Данную тему всегда предпочитали обходить стороной.

В 2016 году на территориях Ивановской и Костромской областей было проведено исследование с целью выявления специфики компонентов

психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. Результаты исследования показали, что большинство родителей с типичным развитием считают, что детям с ОВЗ лучше получать образование в специальной школе, «поскольку там созданы специальные условия» [1].

Родители детей разных возрастов расходятся в характеристике опасений по поводу внедрения инклюзивного образования. Почти половина родителей дошкольников оставили этот вопрос без ответа, что, скорее всего, связано с недостаточной информированностью родителей в отношении организации инклюзии [1]. Это является упущением со стороны высших чинов государства. Становление инклюзивного образования – серьезное длительное дело, которое требует больших усилий, в том числе и от государства.

Для реального, прогрессивного внедрения инклюзивного образования всему обществу необходимо пересмотреть свое отношение к инвалидам и людям с ограниченными возможностями здоровья. Со стороны государства должно происходить информирование народа о целях и задачах инклюзивного образования, что, несомненно, повысит уровень положительного настроения со стороны общества для развития инклюзии. Необходимо помнить: пока не будет достигнута высокая ступень нравственного развития социума, ситуация будет оставаться неизменной.

Список использованных источников и литературы:

1. Адеева Т.Н. Проблема психологической готовности родителей различных категорий детей к инклюзивному образованию. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskoy-gotovnosti-roditeley-razlichnyh-kategoriy-detey-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu/viewer> (дата обращения: 07.12.2020).

2. Кувшинова И.А., Синякова Е.С. Проблема реализации инклюзивного образования в России // Актуальные проблемы современной науки, техники и

образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. Т.2. С 365-366.

3. Феталиева Л.П. Достоинства и недостатки инклюзивного образования и интеграции. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-inklyuzivnogo-obrazovaniya-i-integratsii/viewer> (дата обращения 07.12.2020).

4. Феталиева Л.П. Современный взгляд на инклюзивное образование – 2018. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35576097> (дата обращения 07.12.2020).

5. Жизнь с детьми. Почему инклюзивное образование в России не работает. 16 октября 2015. URL: <https://daily.afisha.ru/archive/gorod/people/pochemu-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-ne-rabotaet/> (дата обращения 07.12.2020).

6. Юридическая социальная сеть 9111.ru. URL: <https://www.9111.ru/questions/12475875/> (дата обращения 07.12.2020).

Д.А. Бурдова
студентка группы ИПОб-16-6,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.А. Шепилова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Статья посвящена анализу педагогической технологии проектной деятельности. Для того чтобы, педагоги внедряли и использовали эту технологию в образовательный процесс, необходимо владеть компетентностью в этом вопросе. Цель проекта: познакомить и показать значимость проектной деятельности в решении такой задачи, как развитие гуманного отношения к природе.

Ключевые слова: технология, проект, проектная деятельность, дети дошкольного возраста.

Abstract: The article is devoted to the analysis of pedagogical technology of project activity. In order for teachers to implement and use this technology in the educational process, it is necessary to have competence in this matter. The purpose of the project: to introduce and show the importance of project activities in solving such problems as the development of a humane attitude to nature.

Keywords: technology, project, project activity, preschool child.

Человек и природа являются единым целым, несомненно, мы взаимосвязаны с окружающим природным миром. Но все чаще, человек злоупотребляет природой, тем самым губит и уничтожает ее. Для того чтобы человек не приносил вред природе, необходимо формировать осознано-бережное отношение к природе.

В психолого-педагогических исследованиях Л.И. Божович, Р.С. Буре, Н.Ф.Виноградовой, В.Г. Гревцовой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, Н.Н. Кондратьевой, Т.А. Марковой, С.Н. Николаевой, Н.А. Шепиловой и др. доказано то, что дошкольный возраст является наиболее значимым для развития у детей элементов экологического сознания, формирования у дошкольников положительного типа взаимодействия с окружающим природным миром [2; 5].

Действительно, именно дошкольники ярко и эмоционально воспринимают природу. Им интересен каждый объект, звук, запах природы. Это все заставляет их думать, размышлять и анализировать.

Для формирования гуманного отношения к природе педагоги в образовательном процессе используют различные технологии. Как правило, в практике под технологией понимают некую систему экологического воспитания, содержащую в себе совокупность приемов, методов, форм, способов обучения, которые систематически используются в образовательном процессе.

Кругозор современных детей наиболее шире, чем у детей 10-15 лет назад. Для поддержания познавательной активности детей педагогу важно, использовать разнообразные методы, приемы, технологии, методические разработки, совмещая и чередуя их. Важно, чтобы процесс проходил систематически и был понятен для детей.

Проектная деятельность является наиболее эффективной технологией экологического образования. Проектная деятельность обеспечивает формирование познавательных интересов и действий у ребенка, что способствует поисковому поведению у детей. Подавление детской инициативы блокирует поиск, что в дальнейшем сказывается на пассивной позиции, отказ от преодоления трудностей.

Что же такое проект?

По словам Л.В. Свирской, «...под проектом мы подразумеваем отрезок времени группы, в процессе которого и дети, и взрослые совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу, а не просто участие детей под руководством воспитателя в серии связанной одной темой занятий и игр» [3, с. 95].

Л.Л. Тимофеева проект определяет как педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная исследовательская, познавательная, игровая, творческая, продуктивная деятельность детей, в процессе которой ребенок познает себя и окружающий мир, воплощает новые знания в реальные продукты [4].

М.В. Моисева понимает, проект как комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс, исходя из интересов учащихся, дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результат которой – создание какого-либо продукта или явления [1].

Опираясь, на определения ученых, можно сделать вывод, что проект – это комплекс запланированных мероприятий, основанный на взаимосвязи участников проекта и направленный на решение поставленной задачи.

В статье рассмотрим, использование технологии проектной деятельности в процессе формирования гуманного отношения к природе.

Основная цель проекта: дать первоначальные знания о мире природы, о ее связях и закономерностях; сформировать гуманное отношение к природе и научить охранять, обогащать природу.

Проекты подразделяются на виды:

1. Познавательно-исследовательские - совместное исследование всех участников проекта, которое оформляется в виде плаката, макета, создание книги о природе и т.д.

2. Игровые – в основе деятельности предполагается игра. Игра – ведущий вид деятельности дошкольника. Поэтому через игру с привлечением любимого

персонажа детей происходит быстрое и эмоциональное восприятие нового материала.

3. Творческие – представление результата деятельности в виде праздников, мероприятий, акций, театрализованных представлений.

Проектная деятельность включает в себя определенные этапы работы. Первоначально, поисковый этап – это определение проблемы и выбор темы проекта. Далее, конструкторский этап – поиск оптимального решения поставленной задачи. Самый масштабный и главный этап – технологический, в этот период происходит составление плана реализации работы, выполнение запланированных технологических операций. Заключительный этап предполагает анализ выполнения проекта и изучение возможностей использования результатов проекта.

Помимо этого, проектная деятельность создает условия для развития наблюдательности, любознательности, способности детей находить ответы на поставленные вопросы самостоятельно и желание приобретать знания без помощи взрослых.

Для организации проектной деятельности используется ряд требований:

- наличие значимой проблемы – задачи;
- практико-познавательная значимость полученных результатов (проведение акций, выставок, создание «Красной книги»);
- присутствие собственной инициативы у детей;
- применение методов исследовательской деятельности.

Использование проектного метода для формирования гуманного отношения у детей старшего дошкольного к природе является наиболее эффективным, потому что он позволяет сочетать интересы всех участников:

1. Педагог имеет право проявить свой творческий талант в работе.
2. Родители - активные участники образовательного процесса.
3. Участие детей организовывается в зависимости от их желаний, потребностей и интересов.

При организации проектной деятельности самое важное увлечь ребенка, без этого не будет результативности. Для передачи знаний о природе лучше использовать доступные методы для детей. Регулярная работа и поддержка интереса - это залог успеха по достижению цели.

В рамках проектной деятельности по формированию осознанного отношения к природе целесообразно использовать наблюдения, так как «наблюдение является основой чувственного познания окружающего мира, а дошкольники познают природу в первую очередь с помощью чувств» [5]. Наблюдение требует постоянного общения с природой. Для этого нужно обеспечить эколого-развивающую среду, которая способствует формированию осознанного отношения.

Для получения результата при проведении проекта по формированию гуманного отношения к природе, необходимо привлечь родителей в совместную деятельность. Опыт показывает, что родители с удовольствием принимают участие в проекте, помогают в осуществление педагогам, что делает процесс плодотворнее и качественнее.

Положительный результат проектной деятельности возможен, если педагоги подготовлены к организации проектирования и имеют дидактическое, материально-техническое обеспечение.

Таким образом, проектная деятельность является актуальной, удобной и эффективной технологией. Педагоги в работе могут смело использовать этот метод для решения задачи по формированию гуманного отношения к природе.

Список использованных источников и литературы:

1. Кочкина, Н.А. Метод проектов в дошкольном учреждении: методическое пособие. – Архангельск: «Мозаика-Синтез», 2012. – 70 с.
2. Мельникова Е.С., Шепилова Н.А. Исследование развития элементов экологического сознания у детей экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольной образовательной организации //

Мир детства и образование: сб. материалов XIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С.86-90.

3. Морозова, Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. - М.: ТЦ Сфера, 2010. - 128 с.

4. Тимофеева, Л.Л. Проектный метод в детском саду. - СПб.: «Детство-пресс», 2011. - 80 с.

5. Шепилова Н.А. Теории и технологии экологического развития детей дошкольного возраста: электронное издание. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. – 210 с.

Д.А. Выборнова
студентка группы ИСОп-18-21,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова, г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова, г. Магнитогорск

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, СТРАДАЮЩИХ РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме - детям, страдающим расстройством аутистического спектра и способам развития таких детей с помощью арт-терапии.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети с РАС, арт-терапия, пластилинография.

Abstract: The article is devoted to an urgent problem-children suffering from autism spectrum disorder and ways to develop such children with the help of art therapy.

Keywords: autism spectrum disorder, children with ASD, art therapy, plastilinovaya.

Проблема расстройства аутистического спектра (РАС) в современном мире нарастает с каждым годом все больше и больше. Ежегодное увеличение

количества детей, которым ставят диагноз ранний детский аутизм (РДА), пугает специалистов. Если в 2000 году по данным Всемирной Организации Здравоохранения распространенность аутизма составляла от 5 до 26 случаев на 10 тысяч детей, то в 2005 году на 250-300 рожденных детей приходился один случай аутизма, а в 2008 году – 1 случай на 150 новорожденных. На 2020 год, по данным Американского центра по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention), каждый 54-ый ребенок страдает расстройством аутистического спектра (РАС). Отмечается, что у мальчиков данный диагноз встречается в три раза чаще, чем у девочек. Это делает актуальным изучение имеющегося практического опыта, а также разработку новых методов коррекционной работы с такими детьми.

Термин «аутизм» появился в 1911 году благодаря немецкому психиатру Эйгену Блейлеру. Ученый с помощью данного термина описал симптом у взрослых больных, страдающих шизофренией, который проявляется в виде ухода человека от внешней реальности в мир собственных фантазий [1]. Современное значение «аутизм» приобрел только в 1943 году при подробном описании детского аутизма австрийским и американским педиатром и психиатром Лео Каннером [2].

Расстройства аутистического спектра в современном мире все чаще рассматриваются как психолого-педагогическая проблема. Научные исследования отечественных ученых В.М. Башиной, В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг и др. относят аутизм к нарушениям психического развития, которое возникает вследствие биологической недостаточности нервной системы [9]. Международная классификация определяет аутизм как общие нарушения, затрагивающие все стороны психического развития человека. Характерными чертами аутизма являются коммуникативно-социальное ограничение, одиночество, стереотипное поведение, малофункциональная игра, недифференцированный плач, неравномерное психическое развитие, гиперактивное или гипердинамическое

поведение. Часто у детей с РАС отмечаются страхи и фобии, нарушения сна, возбуждение, приступы ярости и агрессии [3].

Современная медицина до сих пор не нашла способ лечения аутизма. Но целенаправленное обучение способно значительно улучшить состояние ребенка и помочь ему максимально адаптироваться в окружающем мире. Коррекционная работа с детьми с РАС предполагает использование различных методов терапии, которые сочетают в себе элементы психотерапии, обучения, творчества и искусства. Одной из наиболее актуальных и действенных форм практической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра является арт-терапия [10].

Арт-терапия – это терапия средствами изобразительного искусства, суть которого заключается в оздоровлении психоэмоционального самочувствия с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека [8]. Арт-терапия является комбинацией психотерапевтической и психологической корректировки, основанной на синтезе искусства и творчества. С помощью методов арт-терапии можно увидеть внутреннее психолого-эмоциональное состояние ребенка аутиста. Творческий подход к работе и обучению способствует снятию эмоционального напряжения, позволяет наладить контакт арт-терапевта с ребенком, снимает тревожность, способствует коммуникативному раскрытию аутиста. Арт-терапия включает в себя принципы, которые делают ее успешной в работе с детьми с РАС: отсутствие оценочности (арт-терапия не нацелена на получение результатов, поэтому такие понятия как «хорошо» или «плохо» данная методика исключает); взаимодействие ребенка-аутиста с окружающим миром и новыми предметами (которые не являются частью его мира) в наиболее благоприятной атмосфере; устранение барьерных установок, страхов [5].

В процессе занятия арт-терпией создается непринужденная обстановка художественного самовыражения, которая направлена на активизацию мелкой моторики и социальных навыков, а также на развитие внимания и языковых навыков.

Важным фактом является то, что занятия по арт-терапии могут проходить как в индивидуальной форме, так и в группе. Групповые занятия дают возможность развивать коммуникативные способности ребенка в непринужденной атмосфере творчества. В такой обстановке ребенку будет легче вступать в контакт с другими ребятами и педагогом.

Одним из полезных для детей с РАС методов арт-терапии является пластилинография. Пластилинография – это техника, принцип которой заключается в создании пластилином лепной картинке на бумажной, картонной или иной основе, благодаря которой изображения приобретают более или менее выпуклые, объемные или полубъемные очертания на горизонтальной поверхности [7]. Свойства пластилина позволяют ребятам по-разному манипулировать материалом: отщипывать, присоединять, раскатывать, растягивать, создавать различные фигурки. В работе с этими приемами обязательно участвуют обе руки ребенка. Ребенок прикладывает определенное физическое усилие. У него формируется чувство координации, осознание своих возможностей, а также значительно улучшается мелкая моторика.

Труды многих ученых доказали как много значит для детей развитие мелкой моторики. И.М. Сеченов, И.П.Павлов, А.А. Ухтомский, В.П. Бехтерев в своих исследованиях доказали, что развитие мелкой моторики кисти рук напрямую влияют на развитие речи. И.М. Сеченов в своих работах говорил что мышечное ощущение – это важный показатель здорового человека, что в движении заключается вся суть: «можно смотреть, не слушая, и слушать, не глядя; можно нюхать, не глядя и не слушая, но ничего нельзя делать без движения» [6]. В.А. Сухомлинский так же придавал высокую значимость развитию мелкой моторики: «Истоки творческих способностей и дарования детей на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли» [7].

Таким образом, подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. Арт-терапия является одним из наиболее эффективных и оптимальных методов психологической помощи детям с расстройствами аутистического спектра;

2. Принципы арт-терапии позволяют создать свободную и непринужденную обстановку на психокоррекционных занятиях, которая способствует полной эмоциональной свободе ребенка с РАС;

3. Способы проведения арт-терапии позволяют детям с РАС устанавливать контакты с другими детьми и развивать коммуникативные способности в благоприятной для этого обстановке.

4. Методы, используемые в арт-терапии, являются наиболее эффективными средствами развития не только творческих способностей, но и развития мелкой моторики и координации.

Список использованных источников и литературы:

1. Bleuler, E. Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien // Handbuch der Psychiatrie. – Erstdruck. – Leipzig und Wien: F. Deuticke, 1911.

2. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. Nerv. Child. 1943, 2, p. 217.

3. Белоусова М.В., Прусаков В.Ф., Уткузова М.А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. 2009. №38. С. 36-40.

4. Давыдова Г. Н. Пластилинография. Анималистическая живопись. - М., 2003. - 88 с.

5. Киселева Т.Ю., Беловолова С.П. Арт-терапия как психолого-педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2010. №11. С. 218-225.

6. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. - М. : Педагогика, 1980. - 164 с.

7. Магомедова М. К. Артпедагогика и нетрадиционные техники рисования в творческом развитии дошкольников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психологопедагогические науки. 2017. Т. 11. № 3. С. 63- 67.

8. Магомедова М. К. Использование арт-терапии (пластилинографии) как формы работы с детьми, страдающими аутизмом // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 71-75.

9. Маллаев Д.М. Синдром раннего детского аутизма: медико-психологические и социально-педагогические аспекты // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2007. №1. С. 9-33.

10. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. - Магнитогорск , 2015. – 101 с.

Д.А. Выборнова
студентка группы ИСОп-18-21,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕСТВО

Аннотация: Статья посвящена интеграции людей, страдающих расстройством аутистического спектра. Актуальность исследования проблем интеграции людей с РАС заключается в высокой распространенности психического расстройства.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, дети с РАС, интеграция, социализация.

Abstract: The article is devoted to the integration of people suffering from autism spectrum disorder. the relevance of the study of the problems of integration of people with asd lies in the high prevalence of mental disorder.

Keywords: autism spectrum disorder, children with ASD, integration, socialization.

В современном мире тема аутизма становится актуальной как никогда. Статистические данные свидетельствуют о том, что ежегодно увеличивается количество детей, которым ставят диагноз расстройство аутистического спектра (РАС). 20 лет назад, в 2000 году, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, распространенность аутизма составляла 26 случаев на 10 000 детей. В настоящее время, согласно данным Американского центра по контролю и профилактике заболеваний (Centers for Disease Control and Prevention), каждый 54-ый ребенок страдает аутизмом. Такой рост распространения диагноза остро ставит вопрос о социализации таких детей и дальнейшей их интеграции в общество [1].

История аутизма, как самостоятельного заболевания, началась только в середине 20 века. С 1911 года термин «аутизм» использовался для обозначения симптома у взрослых, страдающих шизофренией. В 1943 году Л.Каннер дал термину новое, современное значение и произвел подробное описание расстройства. Л. Каннер был первым, кто настаивал на том, что дети, о которых он писал, представляют собой уникальную подгруппу большой группы детей, которым в прошлом ставили диагноз детская шизофрения. В современном мире не возникает сомнений о том, что аутизм – это самостоятельное психическое заболевание, характеризующееся определенными клиническими проявлениями [4].

К основным симптомам РАС относят стремление к одиночеству, неадекватная реакция на сенсорные раздражители, врожденная неспособность устанавливать социальные контакты, задержка речевого развития. Поведение людей, страдающих РАС, чаще всего характеризуется непреодолимой стереотипностью, агрессией и самоагрессией, негативизмом, криками, страхами и неконтролируемыми влечениями. Данные особенности можно заметить уже на первом году жизни ребенка, к трем годам они уже носят ярко выраженный характер. Время постановки диагноза крайне важно. Если диагноз поставлен до 3 лет и начата коррекционная работа с таким ребенком, то шансы на успех возрастают. В противном случае, с большой долей вероятности можно

предположить, что обучение ребенка по школьной программе будет проходить индивидуально. А в дальнейшем, учебная и профессиональная деятельность будут напрямую зависеть от специально созданной среды, приемлемой для людей с диагнозом аутизм [3].

Несмотря на большое количество детей с диагнозом РАС, в России нет специализированных школ и учреждений для данного контингента. Единственная школа для детей с аутизмом находится в Москве. Но обучение в ней представлено только для начальных классов, и она не является самостоятельной единицей, так как входит в состав Центра психолого-медико-социального сопровождения подростков и детей с аутизмом. По данным Владимира Касаткина, у 70% учеников диагноз аутизм сопровождается с диагнозом умственная отсталость. Поэтому большинство детей с РАС направляются в школы для умственно-отсталых. Те аутисты, у кого зафиксированы нарушения слуха, обучаются в специальных школах для глухих и слабослышащих [2].

Аутисты, не страдающие умственной отсталостью, вполне способны освоить учебную программу массовой школы [5]. В. Касаткин выделил основную проблему, из-за которой удается доучиться в обычной школе лишь немногим. Из-за большой наполняемости классов в обычных школах учителя не справляются с работой с аутичными детьми. Поэтому детей, как правило, переводят на домашнее обучение, где главную роль в учебном процессе занимают родители, а не приходящий педагог. В других случаях родители ищут частную школу с меньшей наполняемостью. Таким образом, необходимо отметить, что в российских массовых школах обучается очень небольшое число детей с диагнозом аутизм.

Особого внимания заслуживает опыт зарубежных стран по интеграции детей с РАС в общество. По данным американского «Центра по контролю и профилактике заболеваний» не менее 90 % детей с аутизмом ходят в школы и детские сады на равных правах с остальными сверстниками. По словам представителя Национальной ассоциации учителей М. Гейгер, со стороны

администрации школ нет ни одного зарегистрированного случая дискриминации аутистов. Нет для аутистов специальных классов и в Польше. В этой стране родители детей учащихся в классе предупреждают о том, что в класс придет аутист, и те могут отказаться от совместного обучения. Но, как правило, никто не отказывается. По израильской статистике социально адаптированными оказываются 60 % аутистов. Прошедших курс интенсивного лечения в раннем возрасте аутистов принимают в обычные школы и детские сады, 74,7 % таких детей обычно оказываются полностью адаптированными к нормальной жизни [2].

Для людей с тяжелыми формами аутизма переход во взрослую жизнь является большой проблемой. Даже после интенсивной терапии им сложно реализовать себя в каком-либо деле. Они редко заканчивают колледжи и высшие учебные заведения, не могут найти работу из-за своих слабых коммуникативных и умственных способностей. И даже в странах, где развита интеграция аутичных людей в общество, они в основном получают низкоквалифицированную работу.

Совсем иначе обстоят дела с людьми, имеющими «высокофункциональный аутизм». Исследования показали, что люди с таким видом расстройства часто имеют высокий интеллект, отличную память и выдающиеся особенности. Работодатели из разных стран отмечают, что мышление «не как у всех» имеет как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, из-за сложности в коммуникации у людей с РАС могут возникнуть проблемы с коллегами на работе. Также аутичным людям сложно быть «гибкими» для умения решать неожиданно возникшие проблемы. Работникам с РАС необходимо продумывать четкий план действий, четкий график работы. А с другой стороны, аутисты крайне внимательны к деталям, склонны к логическим рассуждениям, способны долго удерживать концентрацию на одном деле, им нравится рутина и они очень педантичны. Алекс Джон назвал инженеров с синдромом Аспергера «Святым Граалем» работодателей. «Они работают, словно машины, – отметил он. – Не

интересуются политикой, не создают конфликтных ситуаций в коллективе и никогда не меняют работу».

Ярким примером по трудоустройству людей с РАС является немецкая IT-компания SAP. В рамках программы «Аутизм на работе» компания открыла 500 вакансий для людей, страдающих данным расстройством. Руководство компании при этом отметило, что этот жест не является актом гуманизма. Именно психические и поведенческие особенности аутичных людей стали причиной такого поступка. Руководители программы верят, что благодаря нестандартному мышлению аутистов компания сможет стать инноватором в сфере IT-технологий.

В России идея трудоустройства людей с легкой формой РАС в сферу IT-технологий находится на стадии зарождения. Российские компании начинают интересоваться аутичными людьми и их особенностями, однако включать их в рабочий процесс пока не решаются [6].

Подводя итог всему вышесказанному, мы видим, что в России существуют следующие проблемы по интеграции людей с РАС в общество:

1. Отсутствие специализированных школ для детей с РАС.
2. Малое количество организаций, помогающих аутистам в социализации и адаптации.
3. Работодатели практически не используют потенциал таких людей из-за сложности адаптации к рабочим условиям.

Для успешного преодоления проблем интеграции людей с РАС в России необходимо повысить осведомленность по данному заболеванию, улучшить диагностику для раннего выявления расстройства. Также нужно выделить специализированные учреждения, где все силы педагогов будут направлены именно на коррекционную работу с детьми, страдающими аутизмом. Также стоит учитывать опыт зарубежных стран, где интеграция людей с РАС проходит более успешно.

Список использованных источников и литературы:

1. Каращук Л.Н., Разживина М.И. Проблема аутизма в современном мире // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2014. №1 (4). С. 29-35.
2. Клевитов С.И., Терентьева О.С. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе // Вестник ТГУ. 2014. №6 (134). С. 133-138.
3. Маллаев Д.М. Синдром раннего детского аутизма: медико-психологические и социально-педагогические аспекты // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2007. №1. С. 9-33.
4. Мальтинская Н.А. История развития учения об аутизме // Концепт. 2017. №11. С. 53-61.
5. Фесенко Ю.А. Аутизм: мифы, реальность, возможности педагогической коррекции // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2019. №2. С. 211-218.
6. Фонд содействия решению проблем аутизма в России. М., 2012-2014 гг. URL:<http://outfund.ru/tag/metodiki-i-lechenie/> (дата обращения: 03.10.2013).

Н.М. Григорьева
студентка группы 5А,
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.В. Парфенова
кандидат педагогических наук, доцент
Чувашский государственный педагогический
университет имени И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ НАРОДОВ МИРА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Статья посвящена формированию представлений о многообразии народов мира у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: народы мира, этнотолерантность, этнокультурная компетентность, старший дошкольный возраст

Abstract: The article is devoted to forming of knowledge about the diversity of the nations of the world in children of senior preschool age.

Keywords: nations of the world, ethnic tolerance, ethno-cultural competence, senior preschool age

Формирование представлений о многообразии народов мира у детей старшего дошкольного возраста позволяет познакомить дошкольников с человеческими ценностями, с национальной культурой и обеспечить

становление личности, обладающей этнокультурной компетентностью, с ранних лет.

В двадцать первом веке общество развивается в условиях глобализации. Данное утверждение означает, что люди из разных уголков планеты обмениваются культурным наследием своих народов. Его усвоение важно для становления этнотолерантной личности. Не зная культуру и ценности чужого народа, иногда вовсе не возможно принимать его и уважать.

Т.В. Поштарева определяет этнокультурную компетентность как свойство личности, которое выражается в наличии целого набора объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, проявляющегося в умениях, навыках и моделях поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [3].

Формирование этнокультурной компетентности предполагает знакомство ребенка сначала с родной для него, а потом и другими культурами [1]. В то же время нужно заметить, что сначала у ребенка должна быть сформирована готовность признавать этнические и культурные различия как нечто положительное, что впоследствии должно развиться в способность представителей разных народов понимать друг друга и налаживать межкультурное общение.

А. С. Купавская [2] разделяет этнокультурную компетентность на такие составляющие, как когнитивный, поведенческий и мотивационный факторы. Для нас большее значение имеет первый компонент. В свою очередь, когнитивный фактор делится на знания индивида о родной и чужой культурах (обычаи, ценности, нормы, правила, распределение ролей и т. п.); представления о наличии похожих черт и отличий родной и чужой культур; понимание роли культурных отличий; знания, позволяющие адекватно понимать и объяснять поведение представителей другой этнической группы благодаря способности верно классифицировать и объяснять особенности своей и чужой культур; языковая компетентность; знания, способствующие точной шифровке и

расшифровке неречевых сообщений от обладателей иной культуры; наличие точного понятия о культурной дистанции.

Именно развитие перечисленных компонентов когнитивного фактора и начинается у детей с дошкольного возраста, благодаря чему закладываются основы будущего вхождения в поликультурное общество. Образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» рекомендует в старшем дошкольном возрасте формировать у детей представления о многообразии народов мира; знакомить их с частями одежды, обычаями, государствами некоторых народов мира. Именно поэтому весьма важным является вопрос изучения педагогических условий реализации данной задачи в ДОО.

Чтобы провести развивающую работу и оценить её эффективность, мы сначала определили уровень представлений дошкольников.

На констатирующем этапе эксперимента для изучения уровня представлений о многообразии народов мира нами были использованы методики Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок и Т. Г. Камардиной.

Первая методика – индивидуальная беседа – была проведена с целью исследования особенностей представлений детей о расовых, национальных и культурных особенностях людей, выявления интереса к обсуждению рас и этносов. Исходя из полученных от детей ответов, мы определили несколько уровней сформированности их представлений.

Низкий уровень – представлений нет или они могут быть неправильными либо фрагментарными, бессистемными, ребенок не стремится их расширить.

Средний уровень – представления о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира весьма отрывочны, представления о национальном составе жителей Российской Федерации и о национальностях своих родных и друзей только начинают складываться; они формализованные, неосознанные, полученные исключительно из своего жизненного опыта, бессистемные; у ребенка наблюдается случайное, очень слабое желание получить новые знания, что проявляется в редких ответных вопросах взрослому.

Высокий уровень – представления немного полнее, но они всё ещё недостаточно систематизированные, основанные на житейском опыте и опыте просмотра телепередач, кинофильмов, реже – на опыте прочтения художественных произведений; у ребенка наблюдается стремление к приобретению ранее неизвестных для него знаний, он выясняет у взрослого справедливость своего мнения, задавая вопросы и создавая обсуждение некоторых из них.

Результаты обследования по методике Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение испытуемых по результатам методики Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок на констатирующем этапе

Уровень	Группа			
	экспериментальная		контрольная	
	абс.	%	абс.	%
высокий	4	19	4	17
средний	10	48	12	50
низкий	7	33	8	33

По результатам первой методики на констатирующем этапе большинство детей пяти-шести лет продемонстрировали средний уровень сформированности представлений о многообразии народов мира.

Адаптированную комплексную методику Т. Г. Камардиной мы провели для изучения сформированности знаний дошкольников о народах, их костюмах, устном народном творчестве, народных праздниках, а также выявления степени проявления отношения к людям другой национальности.

Исходя из полученных ответов, мы точно таким же образом отнесли детей к различным уровням.

Низкий уровень (9 баллов и менее) – с подсказкой взрослого может назвать свою страну. Не в состоянии назвать расположенные рядом страны. Имеет представление только о родном народе. Знаком лишь с одним национальным

костюмом – русским либо чувашским. Затрудняется в том, чтобы назвать части одежды национального костюма. Вспоминает 1-2 знаменитые народные сказки (русские либо чувашские), но не может сказать, представители какого народа являются их авторами. Не может назвать народные подвижные игры, пословицы. Не может объяснить значение выражения «народный праздник» и перечисляет такие важные даты, как Новый год, 23 февраля и др. Не может без помощи вспомнить названия народных праздников. Возможно проявление недоброжелательного (иногда агрессивного) отношения к представителям не своей национальности.

Средний уровень (13-10 баллов) – называет свою страну, но испытывает затруднения в самостоятельном назывании соседних стран. Определяет свою народность и называет несколько народностей людей, живущих на территории Российской Федерации. Имеет представление о родном языке, называет, какой язык является для него родным. Из национальных костюмов ему знакомы лишь русский и чувашский, различает их благодаря головным уборам. Имеет представление об устном народном творчестве чувашского и русского народа – знает несколько сказок, подвижных игр. Называет несколько народных пословиц, но не знает, какому народу они принадлежат. С подсказкой экспериментатора может рассказать о наиболее знаменитом празднике родного народа. К представителям неродного народа относится безразлично.

Высокий уровень (15-14 баллов) – называет свою страну и может назвать несколько других стран. Имеет представление о своем народе, своем национальном языке и в состоянии назвать несколько других народов мира. Знает национальный костюм русских, чувашей и один костюм какого-нибудь другого народа мира. Может назвать части одежды национального костюма. Знает некоторые сказки, подвижные игры, пословицы трех-четырех народов. Может рассказать о наиболее знаменитых народных праздниках не только своей национальности, но и 2-3 других народов мира. К представителям неродного народа относится доброжелательно.

Результаты обследования по комплексной методике Т. Г. Камардиной представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по результатам комплексной методики Т. Г. Камардиной на констатирующем этапе

Уровень	Группа			
	экспериментальная		контрольная	
	абс.	%	абс.	%
высокий	3	14	2	8
средний	9	43	13	54
низкий	9	43	9	38

По результатам комплексной методики на констатирующем этапе большинство детей пяти-шести лет также продемонстрировали средний уровень сформированности представлений о многообразии народов мира.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения системной работы по формированию представлений о многообразии народов мира у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы:

1. Королева, Г. М. Этнокультурная компетентность как один из факторов успешной деятельности в структуре профессиональной компетентности социального педагога // Семья в современном мире. Москва: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. С. 21-27.

2. Купавская А.С. Развитие этнокультурной компетенции подростка методом социально-психологического тренинга: автореф. дисс... канд. псих. наук. Москва, 2008. – 21 с.

3. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук. Владикавказ, 2009. – 41 с.

Д.А. Гусева
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
М.А Никифорова
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И. И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ

Аннотация: В данной статье рассмотрена актуальная проблема детей с частичной или полной потерей слуха. Представлены проблемы обучения, адаптации и социализации детей со слуховыми аппаратами.

Ключевые слова: тугоухость, полная потеря слуха, обучение, слабослышащие дети, слуховой аппарат, кохлеарный имплант.

Abstract: This article discusses the actual problem of children with partial or complete hearing loss. The problems of teaching, adaptation and socialization of children with hearing aids are presented.

Keywords: hearing loss, complete hearing loss, learning, hearing impaired children, hearing aid, cochlear implant.

Колоссальную роль в развитии и становлении младенца играет слух. Являясь одним из главных органов чувств, он помогает распознавать голоса, имитировать различные звуки, говорить и общаться с другими детьми. Все это способствует приобретению определенных коммуникативных навыков. Ранняя потеря слуха может влиять как на физическое, так и на психическое развитие ребенка. У него часто можно наблюдать бедность речевого общения, а также стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имён существительных и недостаточное употребление слов, которые обозначают отношения, признаки и действия. Недостаток слуховых впечатлений в скором времени может привести к обеднению внутреннего мира.

Дошкольники, которые имели такой диагноз, но ещё не подвергались специальному обучению, чаще всего страдают от неуверенности в себе, страха, разочарования, все это может подкрепляться сильной зависимостью от близкого человека.

А теперь обратимся к статистике, которая говорит нам о том, что только на 2017 год Всемирной организацией здравоохранения в России насчитывалось более 13 миллионов человек, страдающих нарушениями слуха, детей же к тому моменту было уже более 1 миллиона и с каждым годом эти числа только увеличиваются. Исходя из этих данных, можно предположить, что только часть этих детей используют в повседневной жизни слуховые аппараты и кохлеарные импланты.

На сегодняшний момент можно спокойно сказать, что слух предопределяет наше место в обществе, ведь дети, не имевшие или потерявшие слух, подвергаются буллингу, унижению и неспособностью жить в полной мере. Но для их полноценной жизни разработали специальные дошкольные и школьные учреждения, но шанс находится в общеобразовательных

учреждениях у них все же есть и он заключается в специальных электронных звукоусиливающих приборах, т.е. слуховых аппаратах.

Нужно отметить, что каждому ребенку необходимо пользоваться двумя слуховыми аппаратами. Слухопротезирование должно быть бинауральным, чтобы звуковая информация поступала в мозг от обеих ушей, как этот процесс происходит у слышащих людей.

Не слышащий или слабослышащий ребенок, который впервые получил кохлеарный имплант, не может сразу начать пользоваться всеми его преимуществами. Первой проблемой является привыкание к постороннему предмету. Кроме этого, слуховой орган ребенка еще не совсем окрепший и зрелый. Он в наибольшей степени подвержен различными повреждающими факторами, в том числе и чрезмерной нагрузке. Вследствие этого при первичном протезировании используется принцип ступенчатого приближения к наиболее благоприятному усилению.

Как же помочь ребенку привыкнуть к слуховому аппарату?

1. За несколько дней до начала носки СА на 15-20 минут вкладывайте к ребенку в уши небольшие ватные тампоны;

2. Постепенно увеличивайте усиление аппарата;

3. Чтобы ребенок не уставал и не пугался новых ощущений, первые несколько дней носите СА по 20-30 минут 3-4 раза в день, в течение 3 недель увеличивайте время ношения;

4. Для того, чтоб ребенок не снимал слуховой аппарат, рекомендовано надевать ему легкую шапочку или бандану;

5. Во избежание повреждения ребенком импланта можно использовать специальные крепления;

6. Чтобы ребенок понял, что со слуховым аппаратом, он слышит ваш голос, во время носки аппарата улыбнитесь вашему малышу, привлечите его внимание на вас и произнесите «па-па-па» или «ма-ма-ма», попросите его повторить данные звуки. Рекомендовано делать это каждый раз, когда надеваете СА.

Далеко не все слуховые аппараты позволяют ребенку слышать в полной мере, именно поэтому обучение детей с нарушением слуха может проходить в специализированных детских садах и школьных учреждениях. В данных заведениях работают специалисты: дефектолог, сурдопедагог, логопед, отоларинголог и невролог, которые оказывают правильную коррекционную помощь и определенные методики обучения. Наибольшую работу с детьми с нарушением слуха направляют на развитие речи, ее произносительность, а также на коррекцию остаточного слуха и развитие мышления. Некоторые уроки проводятся с сопровождением музыки, при которых используются слуховые аппараты и усилители.

Одно из главных условий, которое обеспечивает нормализацию жизни дошкольников с нарушением слуха, является частое пребывание в речевой среде.

Педагог играет большую роль в развитии ребенка, как с нормальным развитием, так и с нарушением.

Самое важно для ребенка-инвалида - это опытный наставник, который желает ему только добра. Прежде всего, он должен создать те условия, которые способствуют уверенности ребенка в себе и его активное участие в жизни общества, а также изучение его семьи и в дальнейшем тесное и доверительное с ней сотрудничество.

Обучая детей, педагог сам учится у них состраданию, силе воли и переосмыслению своей жизненной позиции.

«Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Этот мир должен окружать ребёнка и тогда, когда мы хотим научить его читать и писать. Да, от того, как будет чувствовать себя ребёнок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, что он будет переживать, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

Когда думаешь о детском мозге, представляешь нежный цветок розы, на котором дрожит капелька росы. Какая осторожность и нежность нужны, чтобы, сорвав цветок, не уронить каплю.» [1].

В заключении, представим принципы инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

Список используемых источников и литературы:

1. http://41.doelets.ru/pages/stranichka_vospitatelya_kartashovoy_a_v_
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-detey-posle-kohlearnoy-implantatsii-k-novym-sluho-rechevym-usloviyam>
3. Королева И.В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. - СПб.: КАРО, 2005. - 288 с.

В.В. Елистратова
студентка группы ИПОп 17-6,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.И. Левшина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТЕХНИЧЕСКАЯ ИГРУШКА В ЖИЗНИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: В статье раскрывается история возникновения технической игрушки, дается характеристика видового разнообразия технической игрушки. Предлагаются рекомендации педагогам по использованию технической игрушки в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: техническая игрушка, познавательное развитие, дошкольники.

Annotation. The article reveals the history of the emergence of technical toys, gives a characteristic of the species diversity of technical toys. Recommendations for teachers on the use of technical toys in working with preschool children are offered.

Key words: technical toy, cognitive development, preschoolers.

Как считают многие учёные и исследователи, игрушка – это дверь в огромный мир, с помощью которого ребёнок начинает познавать окружающее, совершать различные открытия, которые, несомненно, важны для маленького

малыша. Игрушки – это те вещи, которые радуют не только наших малышей, но и самих нас – взрослых. Без игрушек не будет должного развития у ребёнка, ведь именно они нужны для того, чтобы помочь малышу выразить свои чувства, эмоции, исследовать окружающий его мир. Также, они учат малыша общаться с взрослыми и познавать себя [4].

Так что же такое техническая игрушка? Это игрушка, которая знакомит малыша с маленьким миром техники, знакомит с внешним видом техники и технических предметов (машины, различные механизмы). Техника сильно влечёт к себе детей. Какой ребёнок не обратит своё внимание и внимание родителей на прогулке на огромный экскаватор или гигантский трактор? Благодаря сильному развитию техники и промышленного производства, появилась техническая игрушка. Именно современная техника помогает людям преобразовывать окружающий их мир, она изучает его, помогает людям упростить сложную мыслительную работу человека.

Технические игрушки бывают различные, к ним относятся:

- игрушки (орудия) – молоточек, совок, лопата, клещи и т.д.;
- игрушки (предметы бытовой техники) – стиральные машинки, пылесосы, телевизоры и т.д.;
- игрушки (разные виды транспорта) – грузовики, легковые автомобили, машина скорой помощи, пожарная машина и т.д.;
- игрушки (другого назначения) – фотоаппарат, бинокль, камера и т.д.;

Самую большую группу игрушек составляют транспортные игрушки, в нее входят:

- военная техника (пушки, танки, лодки и т.д.);
- космический транспорт (ракеты, спутники, луноходы и т.д.);
- водный транспорт (яхты, катера, лодки, корабли и т.д.);
- воздушный транспорт (вертолёты, воздушные шары, самолёты, дирижабли);
- сухопутный транспорт (легковые автомобили, грузовые автомобили, автобусы, трамваи, поезда, троллейбусы и т.д.) [2].

История технической игрушки во все времена была связана, несомненно, с трудом человека. Своими корнями история технической игрушки уходит в далёкое-далёкое прошлое, так как она связана и с развитием игрушки, и с развитием техники. Наиболее характерная особенность данной игрушки – это самодвижение и ее способность двигаться. Ещё в античные времена, люди пытались создать самодвижущиеся механизмы. Правда, тогда потребность в таких механизмах была в рабовладельческой среде, нежели в практических нуждах общества. Творческие замыслы учёных и изобретателей той эпохи были воплощены в устройствах-игрушках, которые были похожи на человека, имитировали его внешний вид и движения. Правда, такие игрушки больше развлекали взрослых, чем детей. С развитием культуры у людей менялись взгляды на игрушку, отношение к ней, было разное значение игрушки в воспитании детей. Но, несомненно, техническая игрушка постоянно менялась и совершенствовалась.

Издавна техническая игрушка была только у богатых людей и считалась их некой забавой. Были так называемые волшебные коробочки, из которых выскакивали шуты, чёртики и другие существа либо предметы. Эти игрушки были созданы для развлечения, они создавали эффект неожиданности.

Затем появились игрушки, которые изображали мужчину и женщину – господин и барышня. Эти фигурки крепились на специальной подставке с ручкой, когда её начинали крутить, игрушки начинали двигаться и церемонно кланяться. Такие игрушки помогали детям ознакомиться с правилами этикета того времени.

Прошло какое-то время и техническую игрушку стали связывать с часовым делом. Изобретатели из Швейцарии сделали часы-маятники с фигурками девушки, рядом с которой стояла корзинка яблок, и пастуха, который играл на флейте, эти фигурки двигались. Каждый час пастух играл на флейте красивую мелодию, а девушка наклонялась к корзинке яблок и перебирала их. А один изобретатель из Варшавы сделал вот, какую премудрость, из меди и бронзы он соорудил уникальные часы, которые изображали железнодорожную станцию. В

это же время появились автоматические куклы. Одна кукла играла на клавесине, поворачивала голову, кланялась в конце игры и хлопала своими завораживающими глазками. Известен даже такой случай, когда эта кукла «выступала» вместе с тремя артистами на площади, слушатели были обескуражены.

В музее искусств, в швейцарском городе Невшатель, хранятся машины-автоматы и механические люди, их построили в восемнадцатом веке талантливые часовщики Пьер-Жак Дро и его сын Анри Дро. Эти мастера добились поразительной слаженности, правдоподобности движений механизмов, живости. А самое интересное, эти механизмы приводились в работу при помощи обычного часового устройства с заводной пружиной.

Самой популярной экспозицией была большая кукла ростом с ребёнком шести-семи лет. Это летописец. В его правой руке было страусиное перо, перед ним на столе стояла чернильница и лист бумаги. Летописец аккуратно макает в чернильницу страусиное перо и, наклонив голову, выводит на бумаге ровные строчки красивыми изящными буквами. Окончив писать, он, задумываясь, поворачивает голову, берёт песочницу и посыпает песком лист для просушки, и спустя секунды стряхивает песчинки с листа. Рядом с летописцем стоит художник с карандашом в руке. Склоняясь над бумагой, он не торопясь рисует на листе различные фигуры, прерываясь на размышления. Третий персонаж, созданный часовщиками – девушка музыкант. Эта кукла, таких же размеров как летописец и художник, сидит за музыкальным инструментом. Пальцы ее бегают по клавишам, голова её поворачивается, следя за движениями рук. Она чётко и легко играет на инструменте, как будто делает это с пелёнок. Её грудь поднимается и опускается, так сделано, чтобы показать её волнение, навеянное прекрасной музыкой. В конце игры, музыкантша наклоняет голову, благодарит слушателей.

Андрониды, именно так называли этих невероятных механических кукол. Даже в наши дни они вызывают большой интерес и восхищение. Хотя механические куклы имитируют лишь внешний облик людей и некоторые их

движения, у публики сохраняется чувство, что рядом с ними настоящие человечки.

Также, в восемнадцатом веке, был популярен французский механик Жак Вокансон. Наиболее известные его работы это кукла с флейтой и утка. Кукла с флейтой была размером с взрослого человека, она держала у губ флейту. Вдувая воздух и перебирая пальцами, такой механизм исполнял одиннадцать различных мелодий. Утка могла по-разному двигаться, она не только крякала и пищала, а также плавала и плескалась в водичке, двигала головой вправо и влево, расплавляла крылья и выщипывала перья, при помощи своего клюва. Кроме всего этого разнообразия действий, утка могла пить воду и клевать зёрна, «переваривала» она их при помощи химических веществ. Зрители даже шутили, что в маленькой уточке размещена химическая лаборатория. С этой уточкой Вокансон много ездил по Европе, был он даже в России. Правда здесь одна из его уток сгорела во время пожара в Нижнем Новгороде. В настоящее время много из его механизмов хранятся в Париже, в консерватории искусства.

Если говорить про Россию, то чуть более шестидесяти лет назад, тут стали появляться такие технические игрушки, как фото и видео аппараты, конструкторы для детей, разноцветные калейдоскопы, игрушки, которые изображали транспорт. Также, появились звучащие двигающиеся игрушки, такие как медведь с барабаном, заяц с палочкой-выручалочкой и другие. Их стали «оживлять» различными способами именно для детской забавы.

При знакомстве и дальнейшем ознакомлении с техникой педагоги и воспитатели должны обладать элементарными сведениями из этой области, должны знать некоторые технические термины, которые вошли в быт и являются используемыми в наши дни. Педагог должен очень грамотно выстроить методику ознакомления детей с огромным миром техники. Методика должна быть направлена на обогащение знаний малышей, должна иметь содержание, методы и формы ознакомления, такие как дидактические игры, экскурсии, чтение произведений с последующей беседой, изобразительная деятельность и так далее.

Дети разных возрастов неодинаково требовательны к техническим игрушкам. Можно сказать, что малышам вполне подойдёт игрушечный телефон, где он может нажать на большую красную или синюю кнопку и услышит сигнал. Желание услышать сигнал будет стимулировать его действия, и будет вызывать радость малыша. А вот в возрасте от пяти до шести лет ребёнок уже знает, что телефон может издавать сигнал только после набора определённого номера. Если брать паровоз, как игрушку, то для ребёнка двух-четырёх лет он может состоять из нескольких ярких и крупных деталей-колёс, трубы, вагонов и вагона машиниста. Для детей пяти-шести лет требуется уже большая детализация – наличие рычагов, котлов и других предметов [1;3].

Размеры игрушек могут быть разными, также разным может быть и материал, из которых они сделаны, – например дерево, пластмасса или же металл. В старшем дошкольном возрасте у ребёнка появляется интерес к игрушкам мелких размеров, игрушкам которые развивают логику, смекалку, находчивость малыша. Например, к таким игрушкам относятся лего-строительство, железная дорога, машины с пультом управления и так далее. У детей появляется осознанное стремление к техническому осмыслению игрушки и предметов.

И, правда, технические игрушки занимают огромную часть в нашей современной жизни. Они несут информацию об окружающем мире. Благодаря занимательности и технической стороны, эти игрушки вызывают удивление, поражают и побуждают дошкольников интересоваться окружающими их предметами и явлениями. Такие игрушки, несомненно, развивают творчество, любознательность, познавательный интерес к окружающим предметам и позволяют детям создавать что-то своими руками.

Список использованных источников и литературы:

1. Бабунова Е.С., Левшина Н.И., Градусова Л.В., Колосова И.В. Особенности познавательно-речевого развития дошкольников в программно-

методическом комплексе "НАШ ДОМ - ЮЖНЫЙ УРАЛ" // Дошкольное воспитание. 2015. № 11. С. 14-20.

2. Кожокарь С. Дошкольникам – о технической игрушке // Дошкольное воспитание. 2016. № 10. С. 114-120.

3. Левшина Н.И. Роль педагога в формировании диалогических умений дошкольников // В книге: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ, ТЕХНИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 388.

4. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И.

5. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468-481.

Ю.В. Карлова
студентка группы ИПОп-17-б,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
В.А. Чернобровкин
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LEGO
КОНСТРУИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация: В статье актуализируются задачи формирования у детей дошкольного возраста музыкальных способностей в доступной игровой форме с использованием LEGO-конструирования. Автором предлагается слушание музыки проводить во вне урочной работе с детьми, в процессе творческой деятельности с использованием конструктора LEGO. Использование данного метода дает возможность активизировать внимание и интерес к слушанию музыки через игровую деятельность с художественным конструированием.

Ключевые слова: дошкольное образование, музыкальное развитие, LEGO-конструирование, нетрадиционные технологии, игра, дети дошкольного возраста.

Abstract: In the article, the author actualizes the tasks of forming musical abilities in preschool children in an accessible game form with the introduction of a LEGO constructor, identifying the incentives of preschoolers to independent games

outside of musical classes and justifying listening as a type of work to combine musical development with construction and its implementation in the free creativity of children in a group.

Keywords: preschool education, musical development, LEGO-construction, non-traditional technologies, game, preschool children.

Современные требования, предъявляемые к повышению качества образовательного процесса, предполагают использование необходимых педагогических технологий. Любая образовательная организация, в соответствии с принципами вариативности, вправе использовать свою модель образовательного процесса и конструировать его на основе адекватных ей технологий и методов. В связи с этим, в современном дошкольном образовании одной из важных задач является использование нетрадиционных методов и приемов, что говорит о переходе от традиционных - к гибким наукоёмким, практико-ориентированным, инновационным технологиям [1, с. 87]. Художественное конструирование может представлять собой одну их подобного рода технологий, сочетающих в себе конструирование в интеграции с музыкальным восприятием и развитием.

Музыкальное воспитание оказывает большое влияние на общее развитие ребёнка дошкольного возраста. С одной стороны, оно способствует формированию эмоционально-чувственной сферы, расширению мышления ребенка. Общаясь с музыкой, ребенок становится более чутким и проницательным к красоте в искусстве и окружающей действительности. С другой стороны, современный ребенок отличается нестандартностью мышления, широтой диапазона фантазии и воображения, необычайной развитостью памяти, ранней технической эрудицией [8, с. 165].

В процессе восприятия музыки у детей развивается познавательная активность и интерес, эстетический вкус, расширяется общий кругозор. Воспитание в дошкольной образовательной организации построено с учётом

комплексного подхода с использованием музыки как способа общего и музыкального развития дошкольника. Дошкольникам предоставляется возможность выразить самого себя в различных видах музыкальной деятельности, приобщаясь к пониманию музыки не только в рамках занятия, но и на всевозможных праздниках, выступлениях и досугах. Дети прослушивают музыкальные композиции, подпевают, пританцовывают и играют на детских музыкальных инструментах в рамках физкультурного занятия, утренней гигиенической гимнастики, на прогулке и особенно в играх [2, с. 142].

В процессе прохождения практики в дошкольной организации приходится констатировать то, что на слушание как виду музыкальной работы с детьми отводится недостаточное количество времени, а сам процесс традиционного прослушивания музыкальных произведений мало увлекателен для дошкольников и не представляет собой соответствующего интереса.

Для того, чтобы заинтересовать и привлечь дошкольников, а также обучить их понимать и воспринимать произведения, слушание, как вид музыкальной деятельности, необходимо проводить во вне урочной работе с детьми, к примеру, в процессе творческой деятельности с использованием конструктора LEGO. Не случайно, в последнее время, как отмечают современные исследователи, происходит активное использование робототехнического направления в системе дошкольного образования, преимущественно через леги-технологии и леги-конструирование [7, с. 206].

Конструирование, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), определено как неотъемлемое составляющее обязательной части программы, вид специальной деятельности, содействующей развитию творческой и исследовательской активности дошкольников, а также умение проводить эксперимент [5].

Необходимо выделить следующие основополагающие аспекты для конструкторов, отвечающие образовательному стандарту:

– конструктор обязан предлагать такое количество разновидностей конструирования, которое только может вообразить, или же выдумать,

воспитатель, а также он не должен быть способен на ограничение фантазии дошкольника;

– комплект для образовательного конструирования должен входить в линейку конструкторов, способных обеспечить разграничения в элементах набора, включающих составные части, подходящие для дошкольников в зависимости от возраста детей и специальных задач конструирования.

Успешное конструирование хорошо осуществлять под музыкальное сопровождение. В этом случае использование данного метода дает возможность активизировать внимание и интерес к слушанию музыки через игровую деятельность с конструктором LEGO, что заметно способствует расширению детского кругозора, позволяя решать следующие задачи:

– развитие предпосылок смыслового восприятия и осознания музыкальных произведений детьми дошкольного возраста;

– вдохновение к реализации самостоятельного познания значения музыкального произведения в самостоятельной и коллективно-творческой деятельности в сочетании с художественным конструированием.

Работа по использованию конструктора LEGO в процесс музыкального воспитания следует проводить поэтапно:

Первый этап направлен на формирование интереса к прослушиванию музыкальных композиций, включая в себя:

– ситуации из повседневной жизни (например, приснился фантастический сон, ребёнок увидел уличных музыкантов);

– путешествие-приключение по сказке (рассказать дошкольникам новую сказку, сопровождая свой рассказ музыкой)

– игровую деятельность (например, детям предлагается собрать разрезные рисунки, изображающие какого-либо сказочного героя и узнать его в проигрываемой музыкальной композиции или же нарисовать предоставленного героя (гостя группы) и послушать, как музыка поможет его оживить);

– сочинение собственной сказки (можно предложить детям ощутить себя самыми настоящими сказочниками и сочинить свою сказку про отдельно взятого любимейшего героя).

Второй этап – собственно слушание музыкального произведения. После прослушивания воспитатель предлагает дошкольникам рассказать о той музыке, которую они слышали, задавая ряд вопросов: о характере музыки, что ребёнок почувствовал, когда звучала мелодия, о настроении, о чём может поведать музыка, при этом предложив представить собственный воображаемый ряд картин, возникших при прослушивании; на каком музыкальном инструменте можно сыграть данное произведение, и какой цветовой гаммой можно разрисовать эту музыку.

Начинать знакомство целесообразно непосредственно с образных произведений, где музыкальная составляющая наиболее выражена и понятна детям любого возраста. Это могут быть и уже известные художественные герои для дошкольников. К примеру, произведения из цикла музыкальных произведений Сен-Санса: «Королевский марш львов», «Аквариум», «Слон». Впоследствии дети дошкольного возраста будут готовы к восприятию и осмыслению музыкальных произведений природоведческого характера и других, более сложных для понимания (например, «Весна», «Летняя гроза» Вивальди и др.).

Третий этап включает в себя приём детской импровизации – дошкольники передвигаются в соответствии с характером играющего музыкального произведения, изображая каких-либо героев, их характерные действия (например, Баба-Яга имеет возможность летать в ступе, помахивая метлой и колдовать и др.)

Четвёртый, наиболее важный, заключительный этап представляет собой сочетание художественного конструирования под музыку. Это может быть сочинение по прослушанной музыкальной композиции, ситуации (истории, сказки) и конструирование её (начало, середина, конец) при помощи конструктора LEGO.

На протяжении всей художественной деятельности, воспитатели могут вносить проблемные ситуации в игровой процесс, ненавязчиво корректируя творческо-креативную деятельность детей. К примеру, дети выдумали ситуации, например, сказку про избушку Бабы-Яги, где при строительстве воспитатель уточняет – какого цвета подойдет деталь конструктора для печи с огнём.

Также важно учитывать, чтобы дошкольники имели возможность не только придумать начало, середину и конец сказки, но и суметь договориться – кто какой частью будет заниматься, возводя общий проект. Легче, если дети придумают начало сказки, и здесь же его выстроят от начала и до конца. Вслед за этим приступая к основе сюжета, к его постройке и, наконец, к его кульминации сказки, которую постепенно необходимо выстроить, в концепции, от одного к другому, постепенно выстраивая целостный сюжет, выражая его в коллективной постройке [3, с. 74].

При конструировании можно предоставить возможность детям выдумать сказку непосредственно по музыкальным образам (в отличие от предыдущих вариантов – придумывание собственных героев при прослушивании определённых мелодичных композиций), например, по произведениям из цикла пьес «Детский альбом» П.И. Чайковского: «Марш деревянных солдатиков», «Игра в лошадки», «Мужик играет на гармонике». В процессе прослушивания детская фантазия и воображение в конструировании свяжут действия героев музыкальных композиций, развивая сложный собственный сюжет. Ведущее предназначение музыкальных игр, применяемых на музыкальных занятиях – формировать у дошкольников музыкальные способности, в доступной для детей игровой форме. Использование конструктора LEGO в музыкальных играх делает данный процесс намного интереснее и одновременно с этим оставаясь познавательным [4, с. 192].

Подводя итоги, можно заключить, что при помощи конструктора намного продуктивнее усваивается, запоминается и познаётся материал музыкального занятия. У детей появляется желание повторить игру с конструктором - LEGO в самостоятельной работе, закрепляя собственные музыкальные способности,

проявляющиеся, в возможности различать качество музыкальных звуков, при использовании деталей конструктора. Педагог, который принял решение реализовать в ДООУ курс конструирования и программирования, должен обладать сформированной на высоком уровне ИКТ-компетентностью [6, с. 305]. Таким образом, использование конструирования в сочетании с музыкой заметно активизирует процесс музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы:

1. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды : монография / И.А. Кувшинова, Е.А. Овсянникова, В.А. Чернобровкин, Н.А. Долгушина, И.И. Сунагатуллина, Е.Л. Мицан, М.В. Линькова. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – 141 с.
2. Костина, Э.П. Камертон. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста / Э.П. Костина. – М.: Просвещение, 2004. – 223 с.
3. Кравцова, Е.Е. Педагогика и психология / Е.Е. Кравцова. – М.: ФОРУМ, 2009. – 384 с.
4. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста: учебник для студ. высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 272 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standartdoshkolnogo-obrazovaniya/> (05.11.2020).
6. Чернобровкин В.А., Бычкова З.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов ДОО в области образовательной робототехники // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам

международной научно-практической конференции. Магнитогорск: МГТУ. 2019. С. 302-305.

7. Чернобровкин В.А., Кувшинова И.А., Бачурин И.В. Использование образовательной робототехники в сфере дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 205-209. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37792> (дата обращения: 16.02.2020).

8. Чернобровкин В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в условиях развития Вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С.164-168. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36925> (дата обращения: 10.04.2019).

Л.А. Королева
студентка 312 группы,
институт психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск
Научный руководитель:
И.Н. Разливинских
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье обосновано значение технологии педагогических мастерских в процессе обучения младших школьников. Уроки-мастерские очень эффективны, ведь на каждом этапе все дети задействованы и самостоятельны в получении новых знаний, а главное уроки, проведенные по такой технологии для них очень интересны и увлекательны. Автор описал особенности, этапы и принципы данной технологии, а также рассмотрено использование технологии мастерских на примере урока окружающего мира.

Ключевые слова: образовательные технологии, младшие школьники, педагогическая мастерская, мастерские, урок окружающего мира.

Abstract: The article substantiates the importance of the technology of pedagogical workshops in the process of teaching younger students. Master classes are very effective, because at every stage all children are involved and independent in

obtaining new knowledge, and most importantly, the lessons conducted using this technology are very interesting and exciting for them. The author described the features, stages and principles of this technology, as well as the use of technology workshops on the example of the lesson of the surrounding world.

Keywords: educational technologies, primary school students, pedagogical workshop, workshops, lesson of the surrounding world.

На современном этапе развития образования является актуальным вопрос о том, в каких людях нуждается общество. Общественно-экономические изменения в мире стали причиной для возникновения потребности в инициативных, творческих, способных к самообразованию и саморазвитию людях.

Современный человек должен уметь активно и творчески мыслить, заниматься самообразованием и самореализацией. Поэтому, сегодня, на образование возлагается такая функция как развитие у младших школьников умения действовать самостоятельно, направленность процесса обучения на воспитание ответственной личности. Исходя из этого, в процесс обучения включаются различные личностно-ориентированные и развивающие технологии, одной из таких является технология педагогических мастерских.

Начальная ступень общего образования дает возможность реализовать способности каждого из учеников, создать комфортные условия для их индивидуального развития. В требованиях ФГОС НОО к результатам освоения основной образовательной программы, относятся, прежде всего, метапредметные универсальные учебные действия, т.е. умение ученика владеть различными способами поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи, интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами. Для активизации интереса и раскрытия творческого потенциала личности ребенка используют технологии «мастерских».

Технология педагогических мастерских, по мнению Н.И. Запрудского, трактуется как «технология, при которой создаются условия для перехода обучающегося к новому знанию, опыту, путем самостоятельного, либо коллективного открытия. Она основана на гуманистических представлениях о ценности каждой человеческой личности, о ценностно-смысловом равенстве учителя и ученика» [3, с. 162].

Данная технология появилась еще в 1989 году, благодаря творческому взаимодействию педагогов России и «Французской группы нового образования». В этой группе состояли такие известные психологи как Поль Ланжевен, Анри Валлон, Жан Пиаже и другие.

Как и в любой образовательной технологии в технологии мастерских можно выделить следующие особенности:

- 1) Направленность образовательного процесса на личность ребенка;
- 2) свободный выбор пути познания
- 3) собственный творческий поиск
- 4) комплексная организация процесса познания через реализацию различных видов деятельности: проблемных, исследовательских и игровых [1, с. 24].

Мастерская и урок имеют существенные отличия друг от друга, прежде всего, они заключаются в том, что технология мастерских имеет свой алгоритм, который включает в себя следующие этапы:

1. Индукция – этап, на котором происходит включение учащихся в процесс познания через создание эмоционального настроения и формирование личного отношения к предмету обсуждения. На данном этапе учитель может воспользоваться методом, где дети должны составить ассоциации по определенной теме урока. Это поможет включить каждого ребенка в образовательную деятельность.

2. Самоконструкция – этапе, на котором учитель просит детей записать все, что они знают о познавательном объекте, тем самым актуализирует имеющиеся знания у каждого учащегося индивидуально.

3. Социоконструкция – этап парной или групповой работы учащихся.

4. Социализация – этап, на котором педагог организует коллективную работу учеников, с целью обсуждения полученных результатов, т.е. все, что создано, должно быть представлено всему классу.

5. Афиширование – этап, на котором происходит представление работ учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в классе и ознакомление с ними.

6. Разрыв – этап, где происходит внутренне осознание учащимися неполноты своего знания или несоответствие его новому знанию. Учитель предлагает детям задание, которое они затрудняются выполнить, в силу неполноты своего знания в данный момент времени. Это может быть проблемная ситуация на противоречие уже с имеющимися у детей знаниями. Педагог акцентирует внимание учащихся на противоречиях, а разрешить его участники мастерской должны самостоятельно. Впоследствии дети вместе с учителем находят оптимальный способ решения проблемы и проводят закрепление изученного.

7. Рефлексия – этап самоанализа учениками индивидуальной и совместной деятельности на содержательном, коммуникативном и эмоциональном уровнях [2, с. 14].

Также немаловажным аспектом данной технологии являются принципы, на которых она построена:

- слово и духовная деятельность человека лежит в основе работы по технологии мастерской;

- равенство всех участников процесса, включая самого мастера;

- добровольное привлечение к процессу деятельности;

- отсутствие оценивания и соперничества между участниками мастерской;

- атмосфера сотрудничества и взаимопомощи, благодаря использованию коллективной и групповой деятельности;

– педагогическая мастерская является такой технологией, где алгоритм (процесс) играет важную роль, нежели чем результат.

Учитель при использовании технологии педагогических мастерских должен знать, прежде всего, ее алгоритм и принципы, но для лучшего включения данной технологии в процесс обучения, педагогу необходимо соблюдать следующие рекомендации:

1. Создавать атмосферу дружелюбия, открытости и сотворчества.
2. Постоянно обращаться к эмоциональной сфере ребенка, т.е. идти от сердца к уму.
3. Учитель как мастер должен быть равен со всеми участниками образовательного процесса.
4. Нельзя сразу отвечать на вопрос, нужно чтобы дети сами нашли на него ответ.
5. Информацию преподносить малыми частями.
6. Исключить официальное оценивание работы ученика, дать возможность самооценки [4, с. 39].

Алгоритм, принципы и рекомендации – это все, поможет педагогу правильно построить учебный процесс с использованием технологии педагогических мастерских на любых уроках в начальной школе. Так, например, на уроке окружающего мира можно использовать данную технологию.

Главное правило мастерской заключается в том, что говорить должен каждый, т.е. должны быть задействованы все участники процесса.

На первом этапе индукции детям предоставляется возможность послушать и подумать над словами М. Пришвина: «Рыбе – вода, птице – воздух, зверю – лес, степь, горы. А человеку нужна родина. И охранять природу – значит охранять родину». На этапе самоконструкции ученикам предлагается выступить с мини-сочинениями на следующие темы: «Что, по вашему мнению, значит охранять Родину?», «Почему важно беречь природу?». Затем после учебной дискуссии этап самоконструкции переходит в этап социоконструкции, здесь ребятам можно предложить работу в группах. Можно задать вопросы на тему

экологии в их родном крае: «Как улучшить вывоз мусора в нашем поселке? Как обустроить парк в городе? Как помочь Заповеднику в охране природы?». На следующем этапе – социализации – необходимо провести обсуждение, рассмотрение гипотез, обмен мнениями. На этапе афиширования учитель представляет все материалы, сделанные в ходе работы, это могут быть схемы, рисунки и т.д. Обязательным этапом является рефлексия, она может совершенно разнообразной, т.е. рефлексия эмоционального состояния и настроения, рефлексия деятельности на уроке, рефлексия содержания учебного материала, коллективная, фронтальная, индивидуальная, устная и многие другие [5, с. 127].

Уроки-мастерские очень эффективны, ведь на каждом этапе все дети задействованы и самостоятельны в получении новых знаний, а главные уроки, проведенные по такой технологии для них очень интересны и увлекательны.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что при применении технологии педагогических мастерских необходимо не только сообщать и осваивать информацию, но и учить творить, помочь каждому участнику мастерской самоутвердиться. Главным отличием педагогической мастерской от всех других технологий является то, что приобретение знаний и умений происходит ненавязчиво, человек учиться осознавать себя в деятельности. Уроки в форме мастерской, позволяют активизировать учебный процесс и развить у детей интерес к получению нового знания.

Список использованных источников и литературы:

1. Васильева Г.Т. Педагогическая мастерская как инновационная технология // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2011. – № 4. – С. 24.
2. Гальшева А.С., Кириллова Г.Д. Педагогические мастерские как технология концепции развивающего обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 4 С. 12-19.

3. Запрудский Н.И. Современные школьные технологии: Пособие для учителей. – Мн., 2004. – 288 с.

4. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.

5. Рассохина С.Г. Технология педагогических мастерских как инновация в процессе реализации образовательных стандартов нового поколения // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. 2013. Т. 1. № 1-1 (10). – С. 127.

О.В. Корякина
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация: В данной статье рассматривается применение современных информационно-коммуникативных технологий в дошкольном образовательном учреждении. Интерактивное обучение детей осуществляется по множеству причин и позволяет детям не пропускать важный материал, а напротив, приобретать широкие и прочные знания, которые способствуют дальнейшему обучению.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дистанционное обучение, современные технологии, различные средства коммуникации.

Abstract: This article examines the use of modern information and communication technologies in a preschool educational institution. Interactive learning for children is carried out for many reasons and allows children not to miss important material, but, on the contrary, to acquire broad and solid knowledge that contributes to further learning.

Keywords: preschool age, distance learning, modern technologies, various means of communication.

Интерактивное обучение подразумевает работу по всем образовательным направлениям, определенным федеральным государственным стандартом дошкольного образования. Образование вошло в новый формат сотрудничества всех участников этого процесса. Теперь оно может осуществляться с помощью различных средств коммуникаций: социальные сети (например, Facebook или Instagram), и использование веб-сайтов (Skype, zoom и т.д.). Преподаватели овладевают современными техническими средствами и меняют свою форму подачи информации [1].

В рамках интерактивных занятий учитель проводит непосредственную образовательную деятельность по пяти образовательным областям (познавательное развитие, социально – коммуникативное развитие, художественно – эстетическое развитие, речевое развитие и физическое развитие) и транслирует видео через интернет в режиме реального времени вместе с детьми. Он также отправляет детям видеоматериалы для познавательного развития (например, учебные материалы о человеческом организме, видах животных и растений и т. д.) Немаловажно, что в основном необходимо использовать видеоматериалы и изображения, а не текстовые задания для детей, так как мышление дошкольников носит наглядно – образный характер.

При формировании интерактивного обучения дошкольников педагог не только передает видеоматериалы, но и напрямую общается с детьми по видеосвязи. Такой доступ обеспечивает эмоциональную связь между детьми и воспитателями, а также вовлечение ребенка в процесс обучения.

Еще совсем недавно интерактивное образование можно было услышать как инновационную форму образовательного процесса, но сегодня применение дистанционных образовательных технологий в сфере образования никого не удивляет [2].

Образование вошло в новый формат взаимодействия всех участников этого процесса. Необходимо было также перестроить систему дошкольного образования.

Интерактивное образование для дошкольников означает, что детям и родителям предлагается учебный материал в доступной форме и, находясь дома, они вместе учатся и выполняют задания педагогов.

Есть положительный опыт использования дистанционных и он-лайн образовательных игр при коррекционной и развивающей работе с детьми [3]. Поэтому частичный вынужденный переход на дистанционный режим окажет положительное воздействие на ребенка, позволит ему получать полноценную образовательную программу, находясь при этом дома или в стационаре.

Основной целью интерактивного обучения является предоставление ребенку возможности получать образование на дому, оказание педагогической поддержки и консультаций родителям учащихся.

Дистанционное обучение осуществляется в автономном и онлайн-режимах.

Интерактивное обучение в автономном режиме заложено в методическую копилку виртуального детского сада (Электронный ресурс), и родители могут пользоваться им самостоятельно в любое удобное для них время [4].

Интерактивное обучение в режиме онлайн проводится по заранее согласованному графику, согласованному с родителями (законными представителями).

Он-лайн-режим, менее эффективен, так как очень проблематично собрать родителей и всех детей одновременно и подключиться к видеоконференции. Проблема с онлайн – обучением заключается в том, что на такой урок могут прийти не более 5-6 дошкольников, так как учитель не сможет уделить должного внимания большому количеству детей. Кроме того, на занятии с ребенком должен присутствовать родитель или взрослый.

Другая проблема может заключаться в том, что взрослые начинают слишком активно помогать ребенку, не давая ему самостоятельности или

возможности сделать ошибку и потом исправить ее. Или, наоборот, они остаются совершенно равнодушными к проблемам ребенка, не уделяя ему должного внимания.

К сожалению, есть и ряд других недостатков интерактивного обучения для детей:

- если у родителей нет возможности, времени или желания заниматься с ребенком, то уровень усвоения материала не будет высоким.

- отсутствие авторитета родителя, так как многие дети воспринимают информацию так, как она преподносится учителем.

- не у всех есть возможность учиться дистанционно, из-за сложных материальных условий, так как требуется специальное оборудование.

И немаловажным, на мой взгляд, недостатком дистанционного образования является отсутствие общения со сверстниками, а значит, у детей не формируются необходимые навыки социально-коммуникативного развития.

Низкая коммуникативная компетентность дошкольников приводит к межличностным конфликтам и возникновению у ребенка чувства отчужденности, изолированности и ненужности. Развитые коммуникативные навыки обеспечивают внутреннюю уверенность, способность самостоятельно находить решение в любой жизненной ситуации, максимально комфортной для себя и без вреда для окружающих. Никто, даже самый большой монитор с хорошим изображением, не может заменить присутствие Учителя рядом с ребенком.

Именно поэтому в формате интерактивного образования возникают следующие трудности [5]:

- трудности в умении определять эмоциональное самочувствие ребенка по его внешнему виду (перцептивные способности);

- трудности в мониторинге эмоций учащихся (невербальный коммуникативный компонент), отслеживании моментов беспокойства или непонимания и оперативном реагировании на потребности детей;

– невозможность установить зрительный контакт с другим человеком через веб-камеру;

– трудности в объяснении слов, запахов, вкуса и т.д. Например, если эта деятельность является экспериментом.

Это также риск для здоровья наших детей. В психологическом аспекте дошкольнику будет очень сложно учиться дистанционно. А также, это дополнительная нагрузка на зрение.

В заключение хотелось бы отметить, что опыт использования дистанционного образования в МДОУ, безусловно, невелик и требует доработки. Интерактивное обучение происходит в дошкольном образовании, но в большей степени индивидуально.

Список используемых источников и литературы:

1. Баркалова О.А. Дистанционные образовательные технологии в дошкольном образовании (опыт работы по взаимодействию педагогов детского сада и воспитанников в период самоизоляции) // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 321-323. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72188/>.

2. Москалева О.В. Дистанционные образовательные технологии в дошкольном образовании (опыт работы по взаимодействию педагогов детского сада и воспитанников в период самоизоляции) // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 321-323. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72188/>.

3. Мицан Е.Л., Исаева Е.В. Эффективность использования компьютерных программ «Гарфильд» в логопедической коррекции дисграфии // Здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. под ред. И.А. Кувшиновой, Е.В. Исаевой, В.А. Чернобровкина. 2016. С. 129-134.

4. Чекунова Н.В. Дистанционные образовательные технологии в дошкольном образовании (опыт работы по взаимодействию педагогов детского

сада и воспитанников в период самоизоляции) // Молодой ученый. – 2020. – № 26 (316). – С. 321-323. – URL: <https://moluch.ru/archive/316/72188/> .

5. Штанько Г.Н. Педагогическая статья «Проблемы дистанционного обучения дошкольников» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.art-talant.org/publikacii/28310-pedagogicheskaya-statyya-problemy-distancionnogo-obucheniya-doshkolynikov>.

О.С. Львова
студентка группы 5 А,
факультет дошкольной и коррекционной
педагогике и психологии
Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.А. Сурова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ 3-4 ЛЕТ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности развития мелкой моторики рук у детей 3-4 лет, выявленные в ходе констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Ключевые слова: дети младшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, развитие, мелкая моторика.

Abstract: The article discusses the features of the development of fine motor skills of hands in children 3-4 years old, identified during the ascertaining stage of the pedagogical experiment.

Keywords: primary preschool age children, preschool educational organization, development, fine motor skills.

Одной из задач дошкольной образовательной организации является обеспечение полноценного развития детей в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Работа по развитию мелкой моторики рук – важная задача образовательной области «Физическое развитие» [3].

В исследованиях Н.А. Бернштейна, М.М. Кольцовой и др. была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Как отмечается в их трудах, развитие мелкой моторики связано с начальным этапом формирования умственных способностей человека, умения размышлять, делать логические умозаключения и успешно решать различные жизненные ситуации. По мнению известного психолога А.Н. Леонтьева [2], именно через мелкую моторику развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, воображение, координация, зрительная и двигательная память, речь.

В младшем дошкольном возрасте ребенок может испытывать трудности, когда застегивает пуговицы, завязывает шнурки на обуви, тесемки и т. д. Если у кого-то из детей в группе это не получается, воспитатель помогает ему приобрести соответствующий навык, используя специальные игровые задания и упражнения. В возрасте 3-4 лет у многих детей еще недостаточно сформирована способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук. Поэтому необходима целенаправленная совместная работа педагогов дошкольной образовательной организации и родителей (или лиц их заменяющих) по развитию у детей мелкой моторики рук. Родители и педагоги, которые уделяют должное внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решают сразу две задачи: во-первых, влияют на общее интеллектуальное развитие ребёнка-дошкольника, а во-вторых, готовят его к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать проблем в школе.

Планируя воспитательно-образовательную работу с воспитанниками дошкольной образовательной организации необходимо учитывать уровень

развития мелкой моторики рук, обусловленный как возрастными, так и индивидуальными особенностями детей. В связи с этим, нами была проведена экспериментальная работа, направленная на определение актуального уровня развития мелкой моторики рук у детей 3-4 лет. Она проходила на базе МБДОУ «Детский сад № 3 «Ромашка» комбинированного вида» п. Вурнары Вурнарского района Чувашской Республики. Для оценки уровня развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста нами был использован комплекс диагностических методик предложенных

Н. О. Озерецким, Н. И. Гуревич. Анализ полученных данных осуществлялся по следующим критериям: точное, безошибочное выполнение предложенного задания; количество допущенных ошибок, степень самостоятельности при выполнении задания.

Результаты обследования детей 3-4 лет по методике «Пальчик с носиком здороваются», показали, что в экспериментальной и контрольной группах преобладает средний уровень развития координации движений (40% в ЭГ и 50% в КГ). Дети дотрагивались до носа и уха, но у них не было точности в движениях. Многие дошкольники не могли коснуться кончика носа или мочки уха, не справлялись с предложенным им заданием.

Результаты обследования детей по методике «Уложи пуговицы в коробку» свидетельствуют о том, что высокий уровень сформированности точных движений рук имеют лишь 20% детей в экспериментальной группе и 30% детей в контрольной группе. Эти воспитанники самостоятельно и безошибочно выполняли упражнение. Большинство обследованных детей 3-4 лет продемонстрировали низкий уровень развития мелкой моторики рук (50% в ЭГ и 40% в КГ). Упражнение выполнялось как правой, так и левой рукой. Дошкольники с низким уровнем развития мелкой моторики рук не смогли его выполнить даже при помощи взрослого.

Анализ результатов, полученных на констатирующем этапе педагогического эксперимента, позволил сделать вывод, что у обследованных детей 3-4 лет преобладает недостаточный уровень развития мелкой моторики

рук. Движения дошкольников часто были не точными, скованными, у них отсутствовала ловкость рук. Координация движений рук при выполнении манипуляций с пуговицами у многих детей отсутствовала. Воспитанники также затруднялись при выполнении подражательных движений, действий по образцу. У большинства испытуемых наблюдалась недостаточная целенаправленность движений. Не все дети младшего дошкольного возраста могли захватывать мелкие предметы (пуговицы) с первого раза.

Все вышесказанное в целом подводит к заключению, что необходимо активизировать работу, направленную на развитие мелкой моторики у детей 3-4 лет.

Список использованных источников и литературы:

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – Москва: Медицина, 1966.

2. Леонтьев А.Н., Запорожец А. В. Психологическое изучение развития моторики ребенка-дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – Москва, 1995.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155
<http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrнауки-rossii-ot-17102013-n-1155/>

Л.Ф. Магдиева
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МНЕМОТЕХНИКА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ЗПР

Аннотация: В статье рассматриваются прием зрительного запоминания «мнемотехника», которая помогает преобразовать учебный материал в зрительный образ. Мнемотехника представляет собой несколько десятков мыслительных операций, которые помогают «связаться» с мозгом и помочь скорректировать максимально функцию запоминания. При работе с детьми с ЗПР у данного метода много преимуществ, так как он помогает ребенку быстро запомнить информацию, вызвать интерес к обучению, улучшить познавательную деятельность, обогащает словарный запас.

Ключевые слова: зрительная память, мнемотехника, мнемоквадраты, дети с ЗПР, познавательная сфера, память.

Abstract: The article discusses the technique of visual memorization «mnemonics», which helps to transform educational material into a visual image. Mnemonics is a few dozen mental operations that help «connect» with the brain and help maximize the memory function. When working with children with mental retardation, this method has many advantages, since it helps the child quickly

remember information, arouse interest in learning, improve cognitive activity, and enrich vocabulary.

Keywords: visual memory, mnemonics, mnemonic squares, children with mental retardation, cognitive sphere, memory.

Рассматривая задержку психического развития (далее ЗПР), мы видим, что это замедленный темп развития психики ребенка, при котором наблюдается общий недостаток знаний, повышенная истощаемость, незрелость эмоций, бедный словарный запас, слабое запоминание информации, плохая память. Для того, чтобы развить познавательную сферу и память у ребенка с ЗПР используется такой метод как мнемотехника. Мнемоника или мнемотехника – это совокупность различных приёмов, которые облегчают запоминание и увеличивают объём памяти с помощью образования дополнительных ассоциаций. Учебный процесс организовывается в виде игры, что помогает быстро запоминать информацию в большом количестве [1]. В настоящее время использование мнемотехники становится актуальным, особенно при работе с детьми с ЗПР, так как у них наблюдается отставание в познавательной деятельности, снижена познавательная активность. Помимо этого у них наблюдается низкий уровень развития восприятия; неустойчивое, рассеянное внимание, трудности с его переключением; низкая работоспособность; преобладание наглядно-образной памяти [2,3,4].

«Секрет» мнемотехники в том, что ребенок соединяет несколько зрительных образов в своём воображении, а мозг делает фиксацию этой взаимосвязи. В дальнейшем при припоминании одного из образов мозг воспроизводит остальные связанные с ним образы из ассоциации.

Использование мнемотехники развивает:

- Познавательную активность
- Основные психические процессы, такие как память, внимание, образное мышление
- Зрительную и слуховую память

- Воображение, ассоциативное мышление
- Связную речь
- Мелкую моторику рук

Уже давно доказано, что наш мозг имеет свой «язык общения» - это образы. И основные образы - это зрительные. И чтобы наш мозг «работал с нами» и «правильно нас понимал», мы должны «общаться» с ним на «его языке» и правильно формулировать команды для него. Например, это очень важно, когда мы хотим запомнить информацию. Но как это сделать? Где взять «специальные программы» для специальной «мозговой кодировки», например телефонов, дат, номеров машин и так далее? Как сделать так, чтобы мозг сразу нас понимал? Оказывается, ответ есть на эти вопросы. Мнемотехника и является такой программой. Мнемотехника представляет собой несколько десятков мыслительных операций, которые помогают «связаться» с мозгом и помочь скорректировать максимально функцию запоминания. В целом всем мнемотехнические приёмы представляет собой переход обычной информации в образы. Образы причем бывают простые и сложные. И первоначально работа по освоению мнемотехники идёт с развития простых, а затем уже сложных приемов.

Как говорится, процесс идёт от «простого к сложному», например детям показывают изначально мнемоквадраты с простыми изображениями. За каждым таким изображением стоит простой образ и слово, иногда словосочетание или именно простое предложение. Как только дети научатся работать с этими квадратами, то идет переход к мнемодорожкам. Они уже представляют собой коллаж из не сложных изображений. Такие мнемотаблицы уже более сложные упражнения для детей, и по ним уже можно составить целый рассказ. Описание метода работы: итак основы мнемотехники - это рисунок-образ. Он порождает слово или словосочетание и таким образом можно схемами зарисовать весь текст в любом объеме. Просматривая такие рисунки-схемы, дети легко могут воспроизвести любую текстовую информацию. Однако следует учесть, что на первом этапе обучения работы со схемами, взрослой сам делает и предлагает уже готовую план-схему, но затем, по мере обучения, можно самим детям

предложить включиться в процесс их разработки. И у каждого ребёнка может родиться своя схема.

Таким образом, использование в качестве дидактического материала мнемотаблицы-схемы с определёнными образами - информацией занимает особое место в работе с детьми. Какие плюсы можно выделить в овладении приемами работа с мнемотаблицами? Первое и важное - это сокращение времени обучения. Второе, не менее важное, идёт развитие не только одной «функции мозга», но и основных психических процессов - внимания, памяти, образного мышления. Также при частичном, или впоследствии, полном графическом воспроизведении детьми схем, идёт развитие мелкой моторики рук. Следует учесть, что мнемотаблицы могут быть различными их размер зависит от возраста ребенка и от уровня его развития в частности. Особенно интересно работать с мнемосхемами, когда текст для кодировки стихотворения. Для того чтобы ребёнок выучился стихотворение целиком, можно создать мнемотаблицы на каждое слово или маленькое словосочетание или на фразу в целом.

Однако суть заключается именно в том, что картинками-образами записывается всё стихотворение целиком. Получается схема-образ на полный текст. И только после этого, ребёнок по памяти, используя графические изображения воспроизводит стихотворение. Также следует учесть, что на первом, то есть начальном этапе работы с мнемосхемами при запоминании стихотворения, взрослые рисуют её сами. После успешной дальнейшей работы, может на третьем, может на пятом или же иногда на десятом стихотворении, можно предложить ребенку самому сделать схему-образ или их цепочку. Причем время этой самостоятельной работы зависит от индивидуальности и знаний, умений, навыков ребёнка.

Итак, получается, что в процессе использования мнемотехники у детей с ЗПР:

- расширяются знания об окружающем мире;
- появляется интерес к обучению, желание пересказывать тексты, придумывать интересные истории;

- появляется интерес к заучиванию стихов и потешек, скороговорок, загадок;
- словарный запас начинает обогащаться;
- дети преодолевают страх, застенчивость, учатся выступать перед аудиторией.

Мнемотехника оказывает положительное влияние на формирование когнитивных процессов. Чем раньше начнется коррекционная работа с помощью метода мнемотехники у дошкольников с ЗПР, тем лучше они подготовятся к школе.

Список использованных источников и литературы:

1. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск : МГТУ, 2020.

2. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 292-296.

3. Мицан Е.Л., Ходымчук А.И. Конструирование как средство развития словаря детей с задержкой психического развития // Мир детства и образование. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 246-249.

4. Рожкова К.А., Мицан Е.Л. Особенности метода песочной терапии при работе с детьми, имеющими задержку психического развития // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве. 2018. С. 138-141.

А.Е. Мальцева
студентка 1 курса 1-14 М группы,
институт психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО Шадринский государственный
педагогический университет,
г. Шадринск

Научный руководитель:
Н.А. Андреева
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются основные понятия школьной готовности у детей дошкольного возраста, а так же мотивационная готовность как фактор готовности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школе.

Ключевые слова: готовность к школе, мотивационная готовность, задержка психического развития.

Abstract: The article discusses the basic concepts of school readiness in preschool children, as well as motivational readiness as a factor in the readiness of older preschool children with a PO to school.

Keywords: school readiness, motivational readiness, mental retardation.

Поступление в школу – это новый этап в жизни каждого ребенка, его с волнением ждут как дети, так и родители, на смену игровой деятельности приходит учебная.

Готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

Многие родители беспокойно относятся к выбору для ребенка, как дошкольной образовательной организации, так и общеобразовательного учреждения. Дети с диагнозом «задержка психического развития» вынуждены обучаться в коррекционных школах, в которых более облегченная программа. Но несмотря на то, в какой школе будет обучаться будущий первоклассник, он должен быть к ней готов.

По данным российских медицинских и образовательных организаций, около 85% детей, поступающих в первый класс, оказываются не готовыми к обучению. Это происходит исходя из того, что в настоящее время многие дети рождаются с поражением центральной нервной системы, что приводит к множественному количеству нарушений в развитии ребенка. Например, речевое нарушение отрицательно влияет на развитие высших психических функций и задерживает процесс обучения грамоте, что негативно сказывается на формировании личности ребенка в целом. У ребенка могут быть проблемы в овладении навыков письменной речи, нарушение чтения и письма. Кроме того, уровень владения письменной и устной речью, школьными знаниями оказывает воздействие на формирование личностной успешности, позволяющей ребенку адаптироваться в новом для него коллективе и стать уверенным в себе.

Термин «готовность к школе» рассматривают многие авторы. Например, Владимир Георгиевич Маралов, пишет о том, что ребенок готов к обучению только тогда, когда он достигнет определенного уровня развития, будь это физическое, интеллектуальное или же личностное. Будущий первоклассник должен уметь общаться со своими сверстниками и педагогами. Так же автор

понимает данное понятие, как сложную систему тесно взаимосвязанных и организованных свойств, обеспечивающих легкость адаптации к новым условиям жизни и деятельности, а так же плодотворное, активное усвоение знаний, умений, норм и правил поведения в школе и за ее пределами [2].

В работах отечественных исследователей подчеркивалось, что готовность к обучению в школе – многокомпонентное образование. Лидия Ильинична Божович указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника [1].

По данным психологических исследований из-за низкой познавательной активности, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности, воспитанники испытывают стойкие трудности в обучении, то есть интеллектуальная готовность у таких детей, к сожалению, на низком уровне. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР.

Важная составляющая готовности к школе – мотивационная готовность. *Мотивационная готовность к школе* – это показатель, определяющий уровень стремления посещать школу, понимания школьных правил и степень их принятия. Изучением мотивационной готовности к обучению занимались Л.И. Божович, М.В. Матюхина, М.Р. Гинзбург, Т.А. Нежнова, А.К. Макарова, Н.И. Гуткина, Е.В. Жукова.

Для того, чтобы начать подготовку ребенка к школе, взрослым необходимо создать такие условия, которые помогут ребенку проявить интерес к учебной деятельности. Однако многие родители не знают, как это сделать и возникают определенные проблемы. У ребенка должна быть сформирована мотивационная готовность. Мотивировать можно разными способами, например, за каждое выполненное задание ребенку можно давать жетон или наклейку «Умничка!», «Молодец!», «Старайся!», которая будет поддерживать его интерес к занятиям, а родителям будет понятно, на каких занятиях у ребенка успехи, пробелы или

недочеты в знаниях. Так же дошкольникам можно предоставить право самостоятельного выбора жетонов или наклеек в качестве поощрения.

Каждый ребенок индивидуален, и мотивация у каждого будет своя, но ее необходимо кропотливо формировать. Многие родители, не правы, говоря о том, что подарки, наклейки его балуют, или даже «подкупают». В данном случае – это поощрение воспитанника, для того чтобы у него сохранялся интерес к знаниям.

Для того, чтобы занятие стало интересным, специалисты рекомендуют использовать «сюрпризные моменты», интерактивные игры и презентации, интересные занятия в виде квестов, использовать яркий наглядный материал и многое другое.

Мотивационную готовность можно подразделить на достаточную (школьного типа) и недостаточную (дошкольного типа). При мотивации школьного типа ребенок осознанно говорит, что он идет в школу получать знания. Ему нравится считать, писать, читать, он любит заниматься. Так же ребенок может сказать, какие любимые предметы есть у него в школе. Первоклассник первого типа выбирает школу с длинными уроками, потому что считает, если слушать учителя, то можно больше узнать, чем сидеть дома с мамой.

При мотивации дошкольного типа ребенок привлекательность школы видит в возможности побегать, поиграть на перемене. Такой ребенок носит игрушки с собой в школу, он идет туда не получать знания, а развлечься, пообщаться со сверстниками. Если бы родители не заставляли его посещать школу, он бы с радостью остался дома с мамой, потому что она дает легкие задания. Дети данного типа быстро устают, выбирают короткие уроки.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что многие дети боятся в школе столкнуться с трудностями, и именно поэтому предпочитают «остаться дома с мамой». У таких детей не сформирована мотивационная готовность, отсутствует потребность в получении новых знаний.

Детей с недостаточной мотивацией можно объединить в три группы: с преобладанием игровых мотивов; с преобладанием коммуникативных мотивов; с ярко выраженными индивидуальными особенностями [4].

Исследователь Г.Г. Кравцов пишет о том, что желание ребенка учиться – является главной составляющей готовности ребенка к школе, но она не устраняет возможных трудностей в обучении. Многие дети, столкнувшись с трудностями в школе снова хотят вернуться в детский сад.

Исследователь решил выделить три группы трудностей ребенка – дошкольника, неготового к школе:

1. Общение ребенка и взрослого (ребенок не «слышит» и не понимает вопросы учителя).
2. Общение со сверстниками (не умеет слушать товарища, договариваться).
3. Самопознание (завышенная самооценка, невозможность оценить результаты своего труда, не правильное понимание комментариев учителя) [3].

При подготовке к школе ребенка с задержкой психического развития, следует понимать, что при выполнении заданий дети с данным диагнозом отличаются друг от друга по уровням успешности:

1. Высокий уровень (II–III уровень). 20 – 30 % детей, правильно выполняют задания, но нуждаются в наводящих вопросах, повторении задания.
2. Средний уровень (III–IV уровень). 50 – 60 %, дошкольников, которым требуется неоднократное повторение, разъяснение.
3. Низкий уровень (V уровень). 5 – 7 % не справляются с заданием.

Как правило, дети с условной нормой распределяются на I–III уровнях продуктивности выполнения интеллектуальных заданий. Несложные небольшие рассказы, сказки слушают с вниманием, пересказывают с помощью вопросов, но скоро забывают, общий смысл прочитанного понимают [5, с. 9].

Для повышения уровня общего развития детей с ЗПР важно чтобы занятия были регулярными, а не раз в месяц, чтобы ребенок ничего не забыл, должна быть выстроена система. На занятиях дошкольники учатся слушать педагога и

контролировать свои действия и поступки, учатся общаться со сверстниками, учатся нормам и правилам поведения, вырабатывают в себе «усидчивость» и внимательность, тренируют смекалку, что очень важно для поступления ребенка в школу.

Большое значение в коррекционной работе с детьми с ЗПР имеют лечебные и профилактические мероприятия, которые могут оказать специалисты: врачи, психологи, логопеды, дефектологи и другие.

С помощью коррекционных мероприятий – массажа, проведения артикуляционной, пальчиковой гимнастик, ЛФК, индивидуальных занятий с логопедом, психологом, дефектологом можно добиться положительной динамики. Однако следует отметить, что положительные результаты возможны только при тесном взаимодействии родителей, ребенка и педагогов. При потере какого-либо звена, эффекта, к сожалению, может и не быть.

Многие дети с задержкой психического развития любят заниматься, но очень быстро устают, особенно когда занятие проходит с группой воспитанников, а не с каждым в отдельность. Этот момент очень важен, и его необходимо учитывать специалистам, так как дети могут просто встать и пойти играть. У них необходимо формировать эту «усидчивость», интерес к знаниям, и в дошкольной образовательной организации, и в домашних условиях, ребенок постепенно будет привыкать к тому, что какое-то время ему необходимо посидеть, выполнить задания, и только потом он сможет пойти заниматься любимым делом. Мы считаем, что положительную динамику можно сформировать у детей данной категории только при условии, если ребенку будут интересны задания, которые ему необходимо выполнить.

Несмотря на все программы, методические разработки, маршруты, каждый ребенок индивидуален, и каждому из них нужен свой подход, своя «правильная» тропинка. Благодаря сильным специалистам, данный путь найти очень сложно, но обязательно необходимо, чтобы детям было легче в дальнейшем осваивать школьную программу.

Без проведения специальных коррекционных мероприятий у таких детей к началу школьного обучения заметно повышается утомляемость, что негативно влияет на весь учебный процесс в целом, поэтому дети, имеющие отставание в развитии, обязательно должны получать помощь от специалистов коррекционных учреждений.

Таким образом, готовность к школе важна для всех детей, так как без нее ребенку будет очень сложно обучаться, не сможет контролировать свои действия. Ребенку будет трудно сконцентрировать свое внимание, ему будет скучно, не интересно и тогда процесс обучения перестанет быть для него интересным и у него пропадет желание дальше учиться. Чтобы такого не произошло именно в дошкольном возрасте необходимо родителям и педагогам сформировать мотивационную готовность к школе у ребенка, а учитель постарается сделать все, чтобы интерес к учебе в будущем не погас.

Список использованных источников и литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. 3-е изд.; перераб. и доп. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 268 с.
2. Евдокишина, О.В. Влияние игры и коммуникативного опыта на формирование готовности детей к школе. Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Сборник науч.статей. – СПб.: СООЮЗ, 2007. – С. 230-242.
3. Кравцов, Г.Г. Психология и педагогика обучения дошкольников. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 264 с.
4. Кулганов, В.А. Проблема готовности детей к школе // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 5. – С. 65-68.
5. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

К.А. Мельникова, Н.А. Грищенко
студенты группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: Статья посвящена проблемам обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении и возможным путям их решения. Также автор особое внимание уделяет проблемам, возникающим при интеграции и инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья в детский коллектив.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интеграция, социализация, инклюзия, инклюзивное образование, проблемы обучения и воспитания дошкольников.

Abstract: The article is devoted to the problems of educating children of preschool age with special needs in a preschool institution and possible ways of solving them. The author also pays special attention to the problems that arise in the integration and inclusion of children with disabilities in the children's group.

Keywords: children with disabilities, integration, socialization, inclusion, inclusive education, problems of education and training of preschool children.

Наиболее злободневной проблемой современного общества является непрерывный рост числа детей дошкольного возраста с пороками развития, т.е. категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ограниченные возможности представляют категорию расстройств, которые влияют на то, как мозг обрабатывает информацию, затрудняя понимание некоторых концепций.

Дети данной категории имеют дефекты слуха, нарушения зрения, нарушения опорно-двигательных функций, задержку психического развития, а также, тяжелые дефекты речи и эмоционально-волевой сферы. Дети с ОВЗ, к сожалению, не социализированы. Они часто ограничиваются общением с окружающими, плохо адаптируются в пространстве, крайне тяжело приспособляются к изменившейся среде - именно это лишает их возможности приобретать новые социально-важные навыки.

Вопросам образования лиц с нарушением данной категории в нашей стране отводится особое, пристальное внимание. Для того, чтобы будущая жизнь детей была полноценной, нужно создать специальные условия, которые будут соответствовать их индивидуальным потребностям. Поэтому необходимо выстроить комплексный и системный подход к обучению и воспитанию дошкольников для их дальнейшей интеграции в общество нормально-развивающихся детей. Здесь главной ошибкой многих педагогов выступает адаптирование детей под уже имеющиеся условия, предназначенные далеко не для лиц с особыми потребностями.

Для успешной интеграции требуется полное изменение системы обучения и воспитания, формирование новых путей организации учебного процесса.

Инклюзия - процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях.

Как показывает статистика, совместное обучение детей-инвалидов со здоровыми детьми является весьма эффективным, но на практике нам часто приходится наблюдать обратное. Здоровые дети ограждают себя от детей с ОВЗ, они постоянно обращают на них внимание, «кидают» насмешки в их сторону. Из-за этого дети с особыми потребностями начинают закрываться от всего мира, они болезненно воспринимают подобные вещи в свой адрес, им не только становится сложно учиться, но и просто находиться в такой атмосфере. Тем самым, к имеющимся первичным проблемам адаптации детей добавляются вторичные, приобретенные в «инклюзивной» среде.

Реализация инклюзивного обучения сталкивается со множеством проблем, таких как:

- трудности социально-психологической адаптации детей с особыми потребностями;
- непринятие со стороны общества детей с ОВЗ;
- недостаток необходимой документации;
- отсутствие наличия нормативно-правовой базы;
- отказ родителей обучать своих здоровых детей совместно с детьми с ОВЗ и многое другое.

Разберем подробно другие, не менее глобальные проблемы.

Отсутствие специальной методической литературы. В дошкольном образовательном учреждении обязательно наличие коррекционно-развивающей литературы, ведь при организации НОД (непосредственно образовательной деятельности) детей с ОВЗ она просто необходима.

Другая проблема - проблема финансирования, которая вытекает из требования изменения образовательной среды. У большинства ДОО попросту не хватает бюджетных средств для создания инклюзивных групп и закупа специального оборудования для лиц с ОВЗ.

Еще одна немаловажная проблема - некомпетентность педагогов. Большинство детей с ОВЗ обучают педагоги, совершенно не владеющие знаниями, коррекционными методиками и приемами специального образования

[1]. Они не имеют представлений об индивидуальных особенностях и потребностях детей с ограниченными возможностями, следовательно, они просто не знают, как вообще осуществлять коррекцию имеющихся у учащихся нарушений. В жизни родители часто сталкиваются с тем, что педагог просто не готов принять к себе в обычную группу ребенка с отклонениями в развитии. Поэтому очень важно решить проблему повышения квалификации профессиональных кадров.

Ну и затронем довольно-таки часто встречающуюся проблему - отношение родителей к появлению инклюзивного образования в их ДООУ. Родители здоровых детей далеко не всегда согласны принять ребенка с ограниченными возможностями в группу [2]. Они, скорее всего, переживают, что совместное обучение детей с ОВЗ с их детьми отрицательно скажется на развитии вторых. Но и родители «особых» детей здесь не остались без внимания, поскольку, зачастую происходит так, что они просто не замечают прогресс и дальнейшие перспективы развития своих детей и передают ответственность за воспитание их детей специалистам. В обоих случаях рекомендовано проводить связанную работу специалистов дошкольного учреждения и родителей, повышая уровень информированности и знаний об инклюзивном образовании [3].

Мы надеемся, что скоро инклюзивное образование выйдет на новый уровень, поэтому мы советуем, для облегчения социальной адаптации и интеграции, родителям с ранних лет объяснять своим детям, что такое толерантность, милосердие, поддержка, что все дети равны, вне зависимости от их особенностей. Иначе смогут ли дети с ОВЗ учиться в некомфортных для них условиях?

Список использованных источников и литературы:

1. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л. Компетентностный подход к вопросу подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивном образовательном

пространстве // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. Т. 10. № 2. С. 103-106.

2. Мицан Е.Л, Баранова Ю.А., Скрипник Я.А. Особенности взаимодействия родителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 95-98.

3. Мицан Е.Л. К вопросу о взаимодействии участников образовательного процесса в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. С. 448-449.

Е.С. Мельникова
магистрант группы ИПОм-19-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.А. Шепилова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПУТИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассмотрены пути развития профессиональной компетентности педагога в области экологического образования дошкольников и дана их краткая характеристика.

Ключевые слова: экологическое образование, компетентность, пути развития профессиональной компетентности, дошкольное образование.

Abstract: The article discusses the ways of developing the professional competence of teachers in the field of environmental education of preschoolers and gives their brief description.

Keywords: environmental education, competence, ways of developing professional competence, preschool education.

На сегодняшний день изменения, которые происходят в обществе, обуславливают изменения и в системе образования, влияют на организацию

педагогической деятельности. Появляющиеся педагогические новшества требуют от педагога не только наличия знаний, но и умения их применять в своей деятельности, непрерывно развивать свои умения и навыки. Педагог должен развивать свою компетентность. Именно компетентность в области экологического образования, как доказывают И.Н. Асаева, Н.А. Шепилова и др. должна быть выделена как одна из наиболее значимых в комплексе профессионально важных качеств воспитателя дошкольного учреждения [1; 8].

Применение разнообразных форм методической работы помогает повысить компетентность педагогов в области экологического образования, способствует творческой активности в педагогической деятельности, поиску и применению новых методов и технологий, развитию умения проводить самоанализ и анализ деятельности других педагогов [7, с. 15].

На данный момент существуют различные пути развития профессиональной компетентности педагогов ДОО, которые можно эффективно использовать в развитии экологической компетентности. К наиболее интересным методам можно отнести: проведение «круглого стола», деловая игра, дискуссия, «мозговой штурм», педагогический практикум и другие методы, которые будут описаны далее.

«Круглый стол» – это метод обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности. «Круглый стол» помогает педагогам обновить свои знания в области экологического образования или закрепить их, научить решению проблем, укрепить взаимоотношения в коллективе и развить умение вести дискуссию. Назначение «круглого стола» - это поиск и выбор наиболее подходящего пути решения определенной проблемы. Ведущий заранее знакомит участников круглого стола с какой-либо проблемой или же недостатком, связанным с организацией экологического образования в ДОО и предлагает им обсудить данную проблему, выявить возможную причину её возникновения и решение, внести эти решения в практику работы ДОО. В заключение ведущий обобщает все вступления педагогов и делает вывод. Круглый стол позволяет

педагогам прийти к совместному решению, поделиться друг с другом опытом в области экологического образования [3].

Еще одна форма работы, которая способствует развитию компетентности в области экологического образования – дискуссия. Она включает в себя коллективное обсуждение какой-либо проблемы или вопроса, при этом позволяет выработать определенную позицию по вопросам экологического образования, выяснить взгляд педагогов на рассматриваемый вопрос, сплотить коллектив и разработать или же подкорректировать дальнейшую работу. Дискуссия представляет собой обсуждение, в процессе которого происходит поиск единого мнения для решения вопроса, при этом могут быть рассмотрены разные точки зрения и мнения. Для участия в дискуссии необходима предварительная подготовка, поиск информации, связанной с экологическим образованием, что так же развивает компетентность педагогов [2].

Другим методом является деловая игра. Она представляет собой вхождение педагога в определенную роль и разыгрывание заранее придуманных проблемных ситуаций. Деловые игры можно провести во время педагогического совета. Назначение таких деловых игр состоит в том, чтобы педагоги могли улучшить свои практические навыки в области экологического образования и отработать имеющиеся или же возможные затруднения, возникающие в работе [2].

Чаще всего следующий метод - метод «мозгового штурма» используется совместно с другими методами. Его суть заключается в том, что педагогам предлагается найти выход из проблемной ситуации. При этом каждый участник может высказать любую идею и решение, даже которое, на первый взгляд, может показаться неверным. Далее педагоги совместно обсуждают выдвинутые идеи и определяют наиболее подходящие. Этот метод позволяет педагогам найти возможные инновационные направления в работе по экологическому образованию дошкольников, которые могут появиться из совместного обсуждения [4; 6].

Педагогические практикумы играют особую роль в развитии компетентности. В процессе педагогических практикумов педагоги получают новые знания и развивают навыки в области экологического образования. Их проведение актуально как для педагогов со стажем, которые могут открыть для себя что-то новое, так и для молодых воспитателей, с небольшим опытом практической деятельности. Преимуществами практикумов является создание полезных и применимых на практике рекомендаций в области экологического образования, повышение экологической культуры педагогов, стимулирование профессионального роста педагогов и их творческой инициативы, обмен педагогическим опытом, изучение и анализ инновационного педагогического опыта с его возможным внедрением в деятельность организации [4].

Также в работе с педагогами применяются и консультации. Они могут быть как групповыми, так и индивидуальными. Консультации позволяют, как развить компетентность педагога, так и подкорректировать его деятельность. Консультации проводятся в случае затруднений педагогов в каких-либо вопросах. Например, консультации в области экологического образования могут содержать в себе ответы на вопросы, связанные с методикой экологического воспитания или формирования экологического сознания дошкольников. Консультация должна быть краткой, содержать в себе актуальные сведения, поэтому к её проведению старший воспитатель должен тщательно подготовиться [5, с. 132].

Для развития профессиональной компетентности может применяться интернет-сайт или же личный блог педагога. Ведение профессионального сайта позволяет педагогам делиться своими педагогическими достижениями и опытом друг с другом. Педагоги могут выкладывать статьи, конспекты занятий и другие инновационные наработки. Это помогает развитию творческих и профессиональных способностей, позволяет найти самые интересные и новые методы и технологии экологического образования дошкольников [3].

В организации также могут быть организованы творческие микрогруппы. Назначение микрогрупп заключается в поиске инновационных методик и

технологий, нового передового опыта, который необходимо обсудить, рассмотреть и выявить возможность внедрения в практику дошкольной организации. Создание групп добровольно, обычно они включают наиболее заинтересованных и активных педагогов. Педагоги изучают новейшие разработки, а затем обсуждают их, иногда дорабатывают и внедряют в свою практику. Опробовав их, педагоги приходят к выводу об эффективности той или иной методики или техники. Группа распадается, как только достигнута цель. Полученные результаты микрогруппы, если они положительные, в итоге распространяется на всех педагогов организации и внедряется в работу [4].

Огромное значение для развития профессиональной компетентности играет самообразование педагога. Педагог самостоятельно анализирует свою деятельность, осваивает новые методы и технологии экологического образования, приемы и способы, развивает умения и навыки, расширяет багаж своих экологических знаний и возможность их применения в педагогической практике. Необходимость самообразования обусловлена постоянным совершенствованием имеющихся технологий и методик, обновлениями нормативной базы. Помимо этого самообразование помогает педагогу развиваться как личности и как компетентному профессионалу, ему легче решить возможные возникающие трудности, провести рефлексию себя и своей деятельности. Самое главное, чтобы педагог был заинтересован в развитии себя как профессионала и занимался самообразованием осознанно и без принуждения. Самообразование имеет разнообразные варианты: обучение на курсах повышения квалификации, принятие участия в методической работе города, района, детского сада и другое. Плановое и целенаправленное развитие профессиональной компетентности педагога происходит на курсах повышения квалификации каждые три года [3].

Для стимулирования активности педагогов в области экологического образования ДОО возможно проведение смотр-конкурсов. Смотр-конкурс позволяет проверить профессионализм педагогов, их знания, умения и навыки, сравнить свои достижения и способности с другими педагогами. Проведение

смотров-конкурсов прежде всего предусматривает обеспечение профессионального роста и совершенствование мастерства, повышение уровня профессиональной компетентности, создание условий для проявления творчества. Подготовка к конкурсам сплачивает коллектив педагогов, но и позволяет, при этом, проявить себя как компетентного профессионала, который может продемонстрировать другим труды своего педагогического творчества. Соревновательный момент стимулирует педагогов к улучшению своих знаний, умений и навыков, активизирует их креативный потенциал [4].

Таким образом, существует множество путей развития профессиональной компетентности педагога в области экологического образования дошкольников. Развитие профессиональной компетентности педагогов будет происходить успешно, если эти пути будут применяться в практике дошкольной образовательной организации, а в организации будут созданы специальные условия, позволяющие педагогам эффективно овладевать новыми компетенциями и развивать уже имеющиеся. При этом это развитие будет заключаться в улучшении профессиональных и личностных качеств, создании такой системы экологических идей и ценностных ориентаций, которые будут проявляться в деятельности по организации экологического образования, а педагоги будут заинтересованы в использовании передового опыта и инноваций в своей практике.

Список использованных источников и литературы:

1. Асаева, И.Н. Основные проблемы и направления развития профессиональной компетентности воспитателей дошкольных учреждений [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4 – С36-41: URL: www.science-education.ru/25-981 (Дата обращения 01.12.2020).

2. Белая, К.Ю. Организация методической работы с педагогами на этапе введения ФГОС ДО // Справочник старшего воспитателя. – 2014. - №3. – С. 4-13.
3. Белая, К.Ю. Организация работы по самообразованию педагогов ДОУ // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2007. - №2. – С. 15-20.
4. Волобуева, Л.М. Методическая работа в системе непрерывного образования // Управление ДОУ. – 2009. – № 7. – С. 13-17.
5. Волобуева, Л.М. Работа старшего воспитателя ДОУ с педагогами. - М.: ТЦ Сфера, 2011. – 296 с.
6. Мельникова, Е.С., Шепилова, Н.А. Исследование развития элементов экологического сознания у детей старшего дошкольного возраста в практике дошкольной образовательной организации // Мир детства и образование. Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 86-90.
7. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика. – М., 2000. - 32 с.
8. Шепилова, Н.А. Изучение компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области экологического образования дошкольников // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 1. С. 51-58.

А.И. Михно, И.И. Давыдова
студенты группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА
ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

Аннотация: Данная статья посвящена изучению психологических особенностей детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В материале рассматриваются отличительные черты данного синдрома. Автором были изучены особенности социальной адаптации ребенка, а также его личностные особенности.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания, гиперактивность у детей, эмоциональное развитие, психологические особенности, дети дошкольного возраста.

Abstract: This article is devoted to the study of psychological features of preschool children with attention deficit and hyperactivity disorder. The distinctive features of this syndrome are considered in the material. The author studied the peculiarities of social adaptation of the child, as well as its personal features.

Keywords: attention deficit syndrome, hyperactivity disorder in children, emotional development, psychological features, preschool children.

Снижение уровня здоровья детей дошкольного возраста является актуальной проблемой.

Процесс социализации дошкольника с синдромом дефицита внимания и гиперактивности затруднен в связи с задержкой созревания центральной нервной системы и поздним развитием высших функций мозга.

Дошкольники с указанным выше синдромом встречаются как талантливые, инициативные, творческие, так и пассивно-агрессивные. Анализируя способности детей можно прийти к выводу, что не все они имеют задержанное психическое развитие, среди детей с данным синдромом встречаются одаренные. Это связано с тем, что способности интеллекта остаются без изменений. Узнать гиперактивного ребенка можно по следующим признакам: им свойственно частое волнение, неспособность усидеть на одном месте, бесцельное перемещение по комнате, неспособность сформировать определенную цель, их действия носят импульсивный характер и высокую возбудимость [3].

Нарушения в сфере познавательных процессов связаны с расстройствами слухового гнозиса. Конфигурации слухового знания появляются в неспособности правильно анализировать звуковые ансамбли, состоящие из серии поочередных звуков, неумении их воспроизвести и дефектами зрительного восприятия, проблемами в образовании понятий, инфантильностью и неконкретностью мышления, на которые систематическое воздействие оказывают сиюминутные импульсы. Слабая координация «глаза-руки» связана с моторной дискордантностью и неблагоприятно воздействует на возможности легко и правильно писать.

Усталость имеет двойное биологическое влияние на организм ребенка и состояние его психических функций. Она выполняет роль щита: предотвращает истощаемость организма и запускает процессы восстановления. Продуктивность

ребенка заметно снижается в случае его длительной работы. Ему требуется больше времени на отдых. Для восстановления мыслительной работоспособности мозга ребенку необходим сон. Во время сна мозг не воспринимает и не обрабатывает информацию. Она не укрепляется в сознании. Поэтому ребенок не фиксирует, что в его работе были перерывы.

Из-за сниженного интереса у детей встречаются «пробелы» в усвоенном материале, при этом функциональные возможности памяти могут быть без изменений. Компенсаторный эффект сохранен в случае повышенной мотивации, это свидетельствует о сохранности корковых функций относительно памяти [1].

В этом возрасте не остаются без внимания нарушения речи. Предельная выраженность СДВГ совпадает с критическими временами психоречевого становления у детей. Если регулирующая функция речи нарушена, речь взрослого человека недостаточно улучшает деятельность ребенка. Это приводит к затруднениям в поочередном выполнении умственных процессов. Ребенок не видит собственных промахов, запоминает конечную задачу, просто переключается на различные раздражители, не имеет возможность приостановить побочные ассоциации. Зачастую, у детей с СДВГ появляются такие речевые нарушения, как задержка развития речи, дефицитность моторной функции артикуляционного аппарата, излишне замедленная речь, или, наоборот, взрывчатость, нарушения голоса и нарушения речевого дыхания. Все это определяет неполноценность звукопроизносительной стороны речи, её фонации, ограниченность словаря и синтаксиса, дефицитность семантики.

Нередко у детей с данным синдромом встречаются проблемы в освоении речью, а именно заикание. Это нарушение может возникнуть в любом возрасте, на чаще встречается в период от 5 до 7 лет. Мальчики сталкиваются с этой проблемой раньше девочек.

Детям дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности сложно сконцентрироваться на выполнение одного действия. Они часто переключаются с одной игры на другую, отвлекаются во время занятий, не могут дослушать инструкцию до конца. Однако, если взрослый укажет

ребенку на ошибки, допускаемые им, он постарается их исправить. Нарушение функций внимания занимает ведущую роль у девочек в старшем дошкольном возрасте [3].

Двигательная расторможенность детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности не имеют цели или мотивации. Нередко взрослые сталкиваются с проблемой управления этой расторможенностью [1].

Моторное поведение здоровых детей имеет цель и отличается активностью. Высокая гиперактивность детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности переходит в двигательную расторможенность.

В области двигательных способностей такие дети сталкиваются с нарушениями координации движений. Усвоение образовательного материала затруднено из-за нарушенных функций восприятия. Дети сталкиваются с проблемой овладения мелкой моторикой.

Чрезмерная импульсивность мешает ребенку выполнить задание аккуратно, несмотря на его старания следовать инструкции. Он часто не может сдержаться в своих словах или поступках. К примеру, ему сложно дождаться своей очереди в игре или когда начнется мультфильм. Он с трудом принимает проигрыш. С возрастом импульсивное поведение ребенка становится более выраженным.

Ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивности тяжело адаптироваться в обществе. Ему сложно находить общий язык со сверстниками и воспитателями, ввиду своей аффективной напряженности и амплитуды эмоций [2]. Это часто приводит к заниженной самооценке ребенка и негативному настрою к обществу. Вследствие этого могут возникнуть психопатологические расстройства. Всё это ведет к развитию негативной «Я-концепции».

Часто такие дети предпочитают играть с малышами помладше. Им тяжело выстроить взаимоотношения со взрослыми. При отсутствии заинтересованности ребенок может не дослушать инструкцию воспитателя до конца, так как его будут отвлекать внешние факторы. Хвалить ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности следует обоснованно и не часто, так как это может

привести к ухудшению его поведения в обществе и на занятиях. Но совсем пренебрегать похвалой не следует [4].

Ребенку тяжело понять каким образом ему следует вести себя. Поэтому они часто ведут себя фамильярно, игнорируют правила и нормы поведения.

Овладение стандартными социальными навыками тормозится из-за повышенной возбудимости. У них возникают проблемы со сном, аккуратным приемом пищи.

Следует отметить тот факт, что эмоциональное развитие дошкольника с синдромом дефицита внимания и гиперактивности значительно ниже в сравнении с его сверстниками [1]. Ребенку свойственны скачки настроения, а также вспышки агрессии и гнева, не имеющих на то причины. Нередко родители могут столкнуться с аутоагрессией своего ребенка. Его самооценку занижена, ему тяжело контролировать себя, он чрезмерно тревожен.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод о том, что синдром дефицита внимания и гиперактивности не единственная преграда на пути развития ребенка дошкольного возраста. Он сталкивается с не менее сложными сопутствующими состояниями, затрудняющими его социальное и личностное развитие.

Список использованных источников и литературы:

1. Брызгунов И.П., Касатиков Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

2. Кувшинова И.А., Мицан Е.Л. Роль адаптации в реабилитационно-педагогическом процессе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-1 международной научно-технической конференции. 2020. С. 386.

3. Психоэмоциональные особенности детей и подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (краткий обзор) / И.С. Депутат, Ю.С. Джос, Л.Ф. Старцева и др. // Вестник Сев. (Арктич.) федер. ун-та. - 2013. – № 3.

– С. 45-55. - (Сер. «Медико-биологические науки»).

4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2002.

Ю.Ж. Мухамедьянова
студентка группы ИСОп-18-21,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К «ДЕТЯМ ДОЖДЯ»

Аннотация: Статья посвящена проблеме отношения общества к детям с расстройствами аутистического спектра, и их родителям.

Ключевые слова: аутизм, общество, расстройство аутистического спектра, лица, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра.

Annotation. The article is devoted to the problem of society's attitude to children with autism spectrum disorders and their parents.

Keywords: autism, society, autism spectrum disorder, individuals with children with autism spectrum disorders.

Аутизм, ранний детский аутизм, расстройство аутистического спектра – психопатологический синдром, основой которого являются стойкие нарушения социального взаимодействия, общения и поведения. В настоящее время проблема развития, обучения, социальной адаптации детей расстройством аутистического спектра является актуальной.

На сегодняшний день в стране с расстройством аутистической сферы (РАС) рождается каждый 54-й ребенок, данное явление у мальчиков встречается чаще, чем у девочек. Это на 10% выше показателей, полученных два года назад. Причинами такого роста диагноза являются халатное отношение к здоровью нервной системы и некомпетентными врачами, ставящими неверные диагнозы. Серьезно повлияло и продвижение вперед международного научного сообщества в диагностировании РАС.

Детей с аутизмом, шизофренией и умственной отсталостью часто называют солнечные дети, дети солнца, дети дождя, дети с особенностями или особые дети. Но всегда подразумевается одно и то же – дети, отличающиеся от своих сверстников. Которые, зачастую, не успевают за образовательной программой, отстают от сверстников, имеет проблемы в общении, и плохо взаимодействует с социумом [1].

Самое частое, с чем встречаются дети и их родители – агрессия, неприятие, отвращение и холодность даже близких людей. Нежелание общаться очень заметно, общение постепенно сводится «на нет». Родители опасаясь мнения окружающих все больше не верят в поставленный диагноз, верят в чудо, или ошибку – тем самым теряя время, которое могло пойти на лечение.

«Такие» дети ни чем не опасны, не заразны, и зачастую не носят в себе никакой угрозы. Аутисты по-другому воспринимают мир, и привычные для нас вещи попросту могут их испугать. Все что нужно детям «дождя» - больше заботы, внимания, понимание. И если начать лечение «солнечного» ребенка вовремя, он сможет социализироваться, развиваться и стать более открытым к общению.

В нашей стране до 1960 г. «особенные» детишки обучались в домах-интернатах и специализированных классах вспомогательных школ.

В Домах-интернатах основной уклон был сделан на элементарные навыки, используемые в бытовых условиях. Поэтому вопросы учебной работы не рассматривались [2].

У детей с аутистическим расстройством выражен поиск ощущения спокойствия, например, смотреть на вращающуюся юлу. Иногда стереотипные движения, типичные для аутистов, возвращают им уверенность в себе и чувство безопасности.

Речь «солнечных» детей также особенна и может быть как немой, так и с небольшими особенностями в интонации. Они не понимают иронии и двусмысленности слов. Но чаще просто предпочитают использовать жесты или бездействием. Это затрудняет их общение с миром.

Люди, с расстройствами аутистического спектра, чаще всего относятся к инвалидам, не могут жить самостоятельно, и нуждаются в опеке и психолого-педагогической поддержке. Они социально не адаптированы, но при правильном подходе могут усвоить элементарные навыки, и в некоторой степени интегрироваться в общество [3].

Конечно, бывают случаи, когда ребенка тяжело социализировать, для этого сейчас есть всевозможные медикаменты и специальные лечебные учреждения, много грамотных специалистов. Стоит прибегнуть к их помощи, доверять им, выполнять все рекомендации. Но, кроме того, сегодня так много детей, которые находятся очень близко к норме, имеют огромный потенциал в учебе и творчестве, они просто пока не поняты окружающими. Может быть, дело в дефиците специалистов по коррекции поведения [4].

Дети с аутизмом, такие же дети, они нуждаются в принятии обществом, поддержке и внимании. Мы должны поощрять их и их родителей в принятии самостоятельных решений.

Их уникальные взгляды на мир дают возможность другим людям увидеть мир с другой стороны, дети с РАС могут вырасти в талантливых и успешных людей, которые сделают замечательные открытия для улучшения нашего мира. Новые исследования в области диагностики и лечения «детей дождя» дают этим необычным детям надежду на более успешную социальную адаптацию, и даже выздоровление.

Таким образом, проблема аутистов не в аутизме, а в дискриминации и непонимании со стороны общества. А проблема общества состоит в дезинформировании людей и недостаточном владением информации. И главное, что понятие «нормы» очень субъективно, никто точно не ответит вам на вопрос - что оно значит. Мы привыкли учитывать особенности организма других людей, например, на аллергены, окружающую среду, так почему мы не можем точно также привыкнуть к особенностям развития отличающих «особенных» людей от людей с «нормой» развития. Если мы захотим их понять, принять, то они станут для нас предсказуемыми, а значит менее пугающими.

Список использованных источников и литературы:

1. Алпацкий Д.А. Расстройства аутистического спектра у детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://deti-clinica.ru/info/bolezni/rasstroystva-autisticheskogo-spektra-u-detey/>
2. Артемова Е.Э., Исаева Е.А. Различные технологии и методы работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://autismfrc.ru/system/articles/files/000/000/213/original/sbornik_full.pdf?1484839818
3. Портал №1 в России по проблемам людей с инвалидностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dislife.ru/articles/view/36789>
4. Проект белорусских родителей для всех, кому близка проблема аутизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://autismschool.by/inklyuzivnoe-obrazovanie/vneklassnye-meropriyatiya/autizm-i-obshhestvo.-desyat-principov-podderzhki-lyudej-s-autizmom.html>

Н.Ю. Наставшева
магистрант группы дИППм-18-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.И. Левшина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Аннотация: Статья посвящена значению познавательной готовности к обучению в школе у детей с задержкой психического развития. Рассмотрено понятие ЗПР, проблема готовности к обучению в школе, разработаны рекомендации для педагогов по работе с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательная готовность.

Annotation. The article is devoted to the significance of cognitive readiness for school education in children with mental retardation. The article considers the concept of a PO, the problem of readiness for school education, and develops recommendations for teachers to work with children with a PO.

Key words: mental retardation, cognitive readiness.

В дошкольном возрасте ребенок осваивает основные действия, овладевает связной речью, устанавливает взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, а также формируется познавательная деятельность: совершенствуется произвольное внимание, развиваются различные виды памяти, постепенно ребенок овладевает словесным, логическим мышлением.

Важнейшей особенностью психического развития дошкольника является то, что приобретаемые знания имеют большое значение для формирования личности ребенка, его развития и успешного обучения в школе. Необходимо понимать, что уровень готовности к обучению в школе детей, которые находятся в условиях дошкольного учреждения, оказывается различен. При различных индивидуальных показателях психологической готовности к началу обучения в школе выделяется такая категория детей, которая характеризуется недостаточным уровнем школьной зрелости. Существенно выделяются дети, которые имеют задержку психического развития (ЗПР).

ЗПР – это особый тип психического развития ребенка, для которого характерна незрелость отдельных психических и психомоторных функций. Данный тип формируется под влиянием наследственных, социальных, средовых и психологических факторов.

Вопросы, касающиеся готовности к школьному обучению являются актуальными для психологической науки вообще, и специальной психологии в частности. Т.В. Власова, Т.В. Егорова, Н.А. Никашина отмечают, что для старших дошкольников с ЗПР характерны большие трудности в усвоении образовательной программы. В результате каких-либо неудач, у таких детей начинает складываться отрицательное отношение к учёбе.

Исследователи утверждают, что одной из главных причин подобного состояния ребенка с задержкой психического развития является его неготовность к школьному учению как к деятельности нового для него типа из-за не сформированности нужных для этого психологических механизмов [1]. Важное место в подготовке детей с задержкой умственного развития к школе

занимает познавательная деятельность, которая увеличивает нагрузку на нервную систему и психологическую сферу ребенка.

Познавательная деятельность у дошкольников отражает осознанность всех действий, которые направлены на знакомство с окружающим миром на основе использования таких психических функций: восприятие, мышление, память, внимание, речь. В работах Т.П. Артемьевой, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнера раскрыты особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития.

Для всех дошкольников с ЗПР характерны отклонения в трех сферах: в интеллектуальной, эмоциональной и личностной [4;5]. Интеллектуальный уровень развития связан с недостаточностью всех познавательных процессов, которые проявляются в речевой и коммуникативной деятельности. Нарушение речи отражается на мыслительной деятельности старших дошкольников: образные представления часто не соответствуют возрасту, так как словесно-логическое мышление сформировано на низком уровне.

В практической деятельности детей эти недостатки могут быть обнаружены в неумении обобщить полученные знания, систематизировать однородные предметы и образы [3;5]. Недостаток восприятия у детей проявляется в том, что дети не обращают внимания на многие явления, которые происходят в окружающем их мире, не могут сосредоточить внимание на том, что демонстрируют взрослые, используя дидактические материалы, картины, а также различный наглядный материал.

Поэтому дошкольники с ЗПР заметно отличаются по умственной работоспособности: она недооценена, у детей очень низкий уровень самоконтроля и продуктивных действий. В результате этого, дошкольники испытывают трудности с планированием и прогнозированием различных видов деятельности, что отрицательно сказывается на их поведении. Это, в свою очередь, мешает детям нормально общаться в коллективе: в процессе общения как со сверстниками, так и со взрослыми они испытывают резкую смену настроения, повышается утомляемость.

Психологические особенности развития дошкольников с ЗПР связаны с биологическими и социальными факторами. Уровень умственного развития дошкольников зависит от условий, в которых каждый ребенок живет и воспитывается. Существенным компонентом психологической готовности к школе у старших дошкольников служат предпосылки учебной деятельности, которые проявляются без специально организованной воспитательно-образовательной работы. Но для дошкольников с ЗПР складывающиеся предпосылки учебной деятельности носят неустойчивый характер и не достигают должного уровня развития.

Учитывая особенности развития детей с ЗПР, мы разработали рекомендации для педагогов по работе с таким детьми для формирования познавательной готовности к школе.

Необходимо поддержать уверенность ребенка в своих силах. Усложнять задания нужно постепенно, нужно обращать внимание на индивидуальные возможности и способности ребёнка. Не следует добиваться моментального включения детей в работу, на любых занятиях необходимо обязательное введение игрового момента. Такие дети испытывают затруднения, если педагог предлагает неожиданную ситуацию: детям нужно дать определенное время для осмысливания.

Нельзя отдавать на усвоение крупный и сложный материал за ограниченный промежуток времени, нужна поэтапная и постепенная подача материала. Необязательно, чтобы ребенок с ЗПР менял неудачный ответ. Предложите ребенку ответить через какой-то промежуток времени. При выполнении задания нет необходимости отвлекать детей дополнениями, пояснениями или инструкциями, так как процесс переключения сильно сокращается. Необходимо постараться облегчить учебную деятельность с помощью наглядной поддержки в классе (рисунки, схемы, таблицы). Не забудьте продумать включение всех анализаторов (моторных, визуальных, акустических) при усвоении материала [2;3].

Ребенку необходимо создать условия, чтобы он мог не только слушать воспринимать, но и активно вступать в разговор, размышлять, делать выводы. Очень важно развивать в детях самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить свои и чужие ошибки, но делать это нужно с помощью игровых приемов. Важна не скорость и количество того, что делается, а правильность и аккуратность решения простейших задач. Нельзя забывать об особенностях развития детей с задержкой психического развития, очень важно дать возможность для отдыха во избежание переутомления, продумывать переключение на динамические паузы, хвалить детей, устраивать конкурсы.

Педагогу необходимо создать спокойную, не напряженную атмосферу на занятии. Темп изложения материала должен быть спокойным, даже замедленным, с многократным повторением, выделением основных моментов. Все приемы и методы должны быть подобраны с учётом способностей детей с ЗПР и их характеристик, дети должны испытывать чувство удовлетворения и уверенность в своих силах. Очень важно не забывать вести индивидуальную работу с каждым дошкольником, а в свободное время проводить коррекционную работу в разных видах детской деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что познавательная готовность к школе предполагает наличие у ребенка определенного набора знаний и представлений об окружающем мире, а также наличие предпосылок для формирования учебной деятельности. Важнейшей предпосылкой формирования познавательной деятельности является умение сосредоточиться на предлагаемой задаче, умении планировать свою деятельность в определенной последовательности, умении подбирать необходимые способы решений, доводить до конца и уметь проверять верность результата, полученного в ходе деятельности. Понятно, что отсутствие подготовки на необходимом уровне этих компетенций вызывает проблемы, которые будут ощущаться в разных видах детской деятельности, при усвоении различных заданий, выполнении упражнений.

Список использованных источников и литературы:

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М: Посвещение, 2008. – 143 с.
2. Кувшинова И.А., Баранова Ю.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития
3. // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 85-88.
4. Левшина Н.И., Абричкина М.Е. Современные подходы к организации познавательной-исследовательской деятельности дошкольников //
5. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 144.
6. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. - М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
7. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilina G.V. Methodological performance evaluation by teachers in preschool educational institutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2018. Т. 6. № 2. С. 67-80.

В.Е. Петрова
студент группы ИСОб-20-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ АВА ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В статье описаны основные преимущества и недостатки АВА-терапии в работе с детьми с расстройством аутистического спектра, а также то как эти “плюсы” и “минусы” влияют на эффективность данного метода.

Ключевые слова: детский аутизм, АВА, расстройство аутистического спектра, методика, дефектология, терапия.

Abstract: The article describes the main advantages and disadvantages of ABA therapy in working with children with autism spectrum disorder, as well as how these "pros" and "cons" affect the effectiveness of this method.

Keywords: childhood autism, ABA, Autism spectrum disorder, methods, defectology, therapy.

В современном мире появляется всё больше различных методов и технологий обучения детей с расстройством аутистического спектра. И это не случайно, ведь с каждым годом растёт рождаемость детей с данным расстройством. Центр по контролю и профилактике заболеваний США

опубликовал статистику на 2020 год - расстройство аутистического спектра (РАС) встречается у каждого 54-го ребёнка, что на 10% больше, чем по статистике 2018 года [3]. Такая статистика просматривается во многих странах мира.

Впервые человечество услышало о синдроме детского аутизма в 1943 году от американского психиатра Лео Каннера, который описал 11 детей с данным синдромом. Также независимо от него раскрыли понятие синдрома детского аутизма Ученый Ганс Аспергер в 1944 году и отечественный исследователь Самуил Мнухин в 1947 году.

В наше время термин “синдром детского аутизма” (РДА) заменили на “расстройство аутистического спектра” (РАС). Данный термин и концепцию выдвинула английский психиатр Лорна Винг. Расстройства аутистического спектра (РАС, англ.: *ASD – autism spectrum disorders*) относится к группе состояний, связанных с развитием нервной системы и характеризующихся нарушениями в трех сферах: социальном взаимодействии, коммуникации (использовании вербального и невербального языка), а также ограниченными и повторяющимися моделями в поведении, интересах и деятельности [4].

Наряду с развитием знаний о расстройстве аутистического спектра появляется множество инновационных технологий и методик обучения детей с РАС. Одной из таких методик является АВА-терапия (Applied Behavior Analysis) или в переводе на русский язык прикладной анализ поведения (ПАП). Данную методику разработал И. Ловаас в 1960 году, основываясь на идеях бихевиоризма.

Applied Behavior Analysis (АВА) – это дисциплина, занимающаяся применением поведенческой науки в реальных условиях в больницах и школах с целью решения социально-значимых проблем, например, проблемы с поведением и учебой (Baer, Волк, и Risley, 1968) [1].

Суть данного метода заключается в том, что если ребенку нравится результат его действия, он его повторяет, если нет, то не повторяет. Поэтому во время занятия успех вознаграждается, а неудача игнорируется.

Актуальные направления АВА-терапии для работы с детьми с РАС: развитие академических навыков, развитие социальных и коммуникативных навыков, уменьшение нежелательного поведения, вербально-поведенческий подход и обучение бытовым и игровым навыкам [5].

Данный метод пользуется широкой популярностью среди специалистов, которые работают с детьми с РАС, так как АВА терапия помогает таким детям социализироваться и обучаться. АВА, как и многие другие методики, имеет как свои положительные, так и отрицательные стороны.

К преимуществам данной методики можно отнести:

- АВА позволяет детям с РАС стать самостоятельными, так как ребенок учится переносить нужную модель поведения на различные ситуации;
- АВА обладает широкой обучающей программой. В нее входят: развитие у ребенка самостоятельности и желания познавать окружающий мир, обучение основным определениям и понятиям, повышение навыков самообслуживания и т.д.;
- Согласно научным исследованиям, многие дети, которые обучались с помощью АВА-терапии, могут продолжить учиться в общеобразовательной школе со своими ровесниками.

Недостатки данной методики хорошо описала психолог Мария Михайловна Либлинг. Она выделяет такие “минусы”, как:

- АВА-терапия совершенно не использует игру, которая чрезвычайно важно для ребенка дошкольного возраста;
- Данная методика ориентирована только на получения определенных навыков;
- Как правило АВА-терапию сложно сочетать с другими методиками и занятиями;
- АВА способствует закреплению стереотипного поведения у детей с РАС.

Основываясь на “плюсах” и “минусах” АВА-терапии можно определить эффективность данной методики. Она позволяет детям с РАС научиться основным навыкам самообслуживания, успешно осваивать окружающий их мир,

повысить уровень самостоятельности ребенка. Но в то же время данная методика похожа на “дрессировку”, так как она способствует только заучиванию определенных навыков, она не использует игру, АВА сложно сочетать с другими технологиями обучения аутичных детей.

Делая вывод, отметим, что АВА-терапия показывает достаточно хороший результат в работе с детьми с РАС, но также важно стараться использовать и другие методы терапии, такие как арт-терапия, пет-терапия, пескотерапия и т.д., чтобы обучение аутичных детей не превращалось в “дрессировку”, а было достаточно интересным и познавательным для них.

Список использованных источников и литературы:

1. Кухарчук О. В., Полякова С. С. “Стратегии и техники прикладного анализа поведения как метода коррекции аутистических расстройств” / Режим доступа: https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2016-03/kuharchuk_polyakova.pdf
2. Официальный сайт U.S. CentersforDiseaseControlandPrevention (Американского центра по контролю и предотвращению заболеваний) / Режим доступа :<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism>.
3. “Расстройство Аутистического спектра” Joaquín Fuentes, Muideen Bakare, Kerim Munir, Patricia Aguayo, Naoufel Gaddour, Özgür Öner, Marcos Mercadante / Режим доступа: <https://iacapar.org/content/uploads/C.2-ASD-Russian-UKR.pdf>
4. Семянникова А. А. “Оказание помощи аутичным детям раннего возраста при использовании АВА-терапии: перспективы и практика / Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_24255613_58428780.pdf

А.Ю. Пигачева
студентка группы 5 А,
факультет дошкольной и коррекционной
педагогике и психологии
Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.А. Сурова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный
педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы развития представлений о здоровом образе жизни у детей 5-6 лет в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дети, дошкольная образовательная организация, развитие, здоровье, здоровый образ жизни.

Abstract: The article discusses the development of ideas about a healthy lifestyle in children aged 5-6 years in a preschool educational organization.

Keywords: children, preschool educational organization, development, health, healthy lifestyle.

Важная задача дошкольных образовательных организаций (ДОО) связана с обеспечением условий для сохранения и укрепления здоровья подрастающего

поколения. Воспитание у ребенка осознанного отношения к своему здоровью, культуры здоровьесберегающего поведения необходимо начинать с дошкольного детства. В дальнейшем это положительно скажется на формировании здорового образа жизни взрослого человека, а значит и всего общества.

О необходимости формирования основ здорового образа жизни ребенка говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [3]. Взаимодействие с ребенком в ДОО должно быть направлено на формирование у него ценностного отношения к здоровью, приобретение знаний, позволяющих вести здоровый образ жизни.

Изучению особенностей физического воспитания детей дошкольного возраста, вопросов формирования у них представлений о здоровом образе жизни посвящены работы В.Г. Алямовской, Ю.Ф. Змановского, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненковой, Д.В. Хухлаевой и др. В них подчеркивается, что в дошкольном детстве формируется отношение ребенка к своему здоровью, основные движения и физические качества, необходимые в дальнейшем для полноценного развития личности.

Всемирной организацией здравоохранения отмечается, что здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только характеризуется отсутствием физических дефектов и болезней.

Под «здоровьем» мы понимаем естественное состояние всего организма, которое характеризуется взаимосвязью с окружающей средой, а также отсутствием болезненных признаков.

Понятие «здоровье» тесно связано с такими понятиями как «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни», в содержание которых включают отказ от курения, употребления алкоголя, наркотиков; правильное питание и спортивный образ жизни человека; гигиену всего организма [1].

Дошкольный возраст является периодом, когда закладываются основы здоровья, а также формируются главные черты характера человека. Поэтому в

ДОО необходимо формировать у детей активное и осознанное отношение к здоровью, его укреплению и сохранению.

В возрасте 5-6 лет происходит интенсивное развитие интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной сфер личности. Воспитателю необходимо оказывать помощь дошкольникам, чтобы в этот важный период у них были заложены правильные представления о здоровом образе жизни, о важности бережного отношения к своему здоровью.

По мнению И.М. Новиковой [2], важно сформировать у воспитанников ДОО представления о здоровье и здоровом образе жизни. В работе автора определяется содержание представлений о здоровом образе жизни у детей. В частности, рекомендуется формировать у дошкольников знания о необходимости пребывания на свежем воздухе, о значении закаливающих процедур, занятий активным отдыхом, разными видами спорта, утренней гимнастикой, а также представления о:

- правилах безопасного поведения, о возможных травмирующих ситуациях, о том, почему важна охрана органов чувств (зрения, слуха),
- приемах оказания первой медицинской помощи в случае травмы (ушиб, ссадина, порез),
- гигиенических основах организации деятельности (наличие хорошего, правильного освещения, свежего воздуха, правильной позы и пр.),
- правилах поведения в обществе в случае заболевания (о том, почему при кашле или чихании надо прикрывать рот платком, отворачиваться, не пользоваться общей посудой с заболевшим и т.д.),
- правилах ухода за больным (не шуметь, выполнять необходимые просьбы, например, подать градусник и пр.),
- правилах гигиены и способах осуществления гигиенических процедур (правильный уход за телом, волосами, приемы поддержания одежды, обуви в чистоте),
- правилах культуры поведения за столом, в общественных местах и др.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [3], приоритетной задачей ДОО является сохранение здоровья детей в процессе воспитания и обучения. Для ее решения в современных ДОО используется «система здоровьесбережения». Целенаправленное, комплексное применение традиционных форм и методов работы сочетается с инновационными здоровьесберегающими технологиями.

Формирование основ здорового образа жизни у детей 5-6 лет включает закрепление правил гигиены, повышение мотивации к закаливающим мероприятиям, физкультурным занятиям всех видов, оптимизацию оздоровительного и двигательного режимов в ДОО, рациональное сбалансированное питание. В условиях распространения коронавирусной инфекции большое внимание педагоги ДОО уделяют разъяснению детям правил безопасного поведения в общественных местах, рассказывают о правилах поведения в случае заболевания.

Организация целостного воспитательно-образовательного процесса с использованием современных технологий способствует формированию у детей устойчивой потребности в здоровом образе жизни, основанной на представлении о том, что здоровье – это главная ценность.

Список использованных источников и литературы:

1. Виленский М.Я., Авчинникова С.О. Методологический анализ общего и особенного в понятиях «здоровый образ жизни» и «здоровый стиль жизни» // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 11. – С. 2 – 7.

2. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 148 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/>

С.А. Повайба
магистрант группы ИПОм 20-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Д.В. Тупикина
магистрант группы ИПОм 20-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
В.А. Чернобровкин
кандидат философских наук, доцент
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ПОСТРОЕНИЯ КАРЬЕРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО

Аннотация: В статье представлен анализ факторов, влияющих на успешность построения карьеры руководителя дошкольной образовательной организации, а также более подробный анализ эмоционального интеллекта и его проявления в работе руководителя.

Ключевые слова: карьерный рост, карьера, руководитель ДОО, эмоциональный интеллект.

Abstract: The article presents an analysis of factors influencing the success of building a career as a leader of a preschool educational organization, as well as a more detailed analysis of emotional intelligence and its manifestation in the work of a leader.

Keywords: career growth, career, preschool education director, emotional intelligence.

В дошкольной образовательной организации руководитель играет ключевую роль, оказывающую огромное влияние на эффективность функционирования и продуктивность воспитательно-образовательной деятельности. Уровень контроля, который осуществляется за качеством управления ДОО, дает возможность профессионального роста руководителя, способствует совершенствованию его знаний, умений и личностных качеств. Сегодня, когда изменения в жизни социума и в самих образовательных организациях происходят в быстром темпе, внимание приковано к управленческому мастерству. От профессиональных умений руководителя, его способностей оперативно принимать решения, нацеливать коллектив на непрерывное развитие, творческий рост, зависит успешность развития учреждения, его социальный статус. Профессиональные умения руководителя, его способности оперативного принятия решений, способы мотивирования коллектива на непрерывное развитие, и творческий рост непосредственно влияют на успешность учреждения, самопродвижение и социальный статус.

В переводе с английского языка «руководитель» - это управляющий, наемный управляющий в капиталистическом производстве, специалист по управлению [1, с. 204].

В системе образования руководитель – это человек, который способен вести к успеху участок, который ему поручен. Этому способствуют экономические, психологические и управленческие знания, умения и навыки, глобальные знания рынка, умение правильно взаимодействовать с людьми для достижения целей и решения задач.

Одним из ключевых аспектов планирования карьеры руководителя является план карьерного роста или как его по-другому называют карьерограмма. Карьерограмма – это документ, который составляется на пять-десять лет и, с одной стороны, включающий в себя обязанность администрации по вертикальному и горизонтальному перемещению работника. А с другой стороны обязательства работника повышать уровень квалификации, образования и профессиональных навыков [3, с. 31]. Термины «карьерограмма», «модель карьеры», «матрица перемещений», «план карьеры», встречающиеся в различных исследованиях, по нашему мнению, очень схожи, так как вся суть данных понятий состоит в планируемом развитии карьеры руководителя [2, с. 87].

На построение карьеры руководителя влияет огромное количество факторов, как внешних, так и внутренних.

Внешние факторы, влияющие на карьерное развитие, условно можно разделить на две группы: внеслужебную (семья, политика, культура) и служебную (правовые нормы, условия труда, кадровая политика). Данное разделение является условным, т. к. факторы, которые действуют во внеслужебной группе, могут иметь карьерное значение характеристики служащего, также и служебное положение играет значимую роль в его отношении, поведении, связи в семье и обществе.

Внутренние факторы, коррелирующие с успешностью карьерного роста:

1. Профессиональные знания, умения, опыт.
2. Амбициозность, уверенность в себе, решительность, авторитетность.
3. Чувство долга и ответственности.
4. Саморазвитие, интерес к новым знаниям и приобретению нового опыта.
5. Активность в решении профессиональных задач, самостоятельность, работоспособность.
6. Здоровье и стрессоустойчивость;
7. Стойкость к жизненным неурядицам и способность держать удары судьбы.

Стрессоустойчивость – важный фактор, влияющий на успешность карьеры [4, с. 996]. Но стоит отметить, что стрессоустойчивость коррелирует с уровнем эмоционального интеллекта руководителя.

Эмоциональный интеллект тщательно разрабатывался в рамках зарубежной психологии. Сама категория «эмоциональный интеллект» была предложена в 1990 году психологами П. Сэловеем и Дж. Мэйером [8, с. 439]. Данным понятием они обозначили комплекс психических свойств, включающий умение осознавать собственные чувства, эмпатию, а также эмоциональную регуляцию. Подобные определения эмоционального интеллекта предлагают сторонники рассмотрения данной категории как модели способностей: П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Карузо.

Так, П. Сэловей, Дж. Мэйер предполагают следующие механизмы, которые являются основой для функционала эмоционального интеллекта:

1. Эмоциональность;
2. Фасилитация и ингибация эмоциональной информации (регуляция эмоций);
3. Специализированные центральные механизмы.

Также эмоциональный интеллект рассматривается через призму смешанных моделей, включающих когнитивные, личностные и мотивационные черты личности. Смешанные модели разрабатывали Д. Гоулман, Р. Бар-Он.

Д. Гоулман рассматривает эмоциональный интеллект в качестве совокупности факторов, позволяющих личности чувствовать, мотивировать, регулировать себя, контролировать эмоциональные проявления и восприятие, удерживаться от фрустрации [7, с.76]. Исходя из понятия можно увидеть структуру, предлагаемую Гоулманом, а именно четыре компонента: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями.

Модель Р. Бар-Она включает следующие компоненты: оценка настроения (оптимистичность, позитивный настрой, удовлетворение от жизни), внутриличностный интеллект (эмоциональная компетентность, уверенность в

собственной личности, самореализация, автономность), межличностный интеллект (эмпатия, коммуникативные навыки, социальная ответственность), способность к адаптации (решение задач, планирование, лабильность), а также регуляция стрессового состояния (толерантность, контроль импульсивности и вспыльчивости).

В отечественной психологии проблему эмоционального интеллекта рассматривают И.Н. Андреева, Н.В. Коврига, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Э.Л. Носенко, А.С. Петровская и др. Высокий уровень эмоционального интеллекта, как отмечают современные исследователи, способствует физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию личности, успешному взаимодействию с окружающими, решению поставленных задач и выстраиванию позитивных взаимоотношений, принятию взвешенных решений [6, с. 67]. Необходимо отметить, что изучение эмоционального интеллекта как сложной внутриличностной системы приобрело наибольшую популярность в бизнес-психологии, а именно рассмотрение компонентов эмоционального интеллекта как возможности увеличения эффективности деятельности менеджеров, руководителей и лидеров той или иной организации.

Рассматривая деятельность руководителя дошкольной образовательной организации, можно сделать вывод о необходимости последнего в развитом эмоциональном интеллекте. Новые требования ФГОС ДО активизируют внимание подготовки педагога дошкольного образования, который должен обладать профессиональными компетенциями, отражающими специфику современного детства и деятельности современной ДОО [5, с. 165]. Для построения успешной карьеры, руководителю ДОО необходимо развивать в себе не только профессиональные навыки, но также все 4 компонента эмоционального интеллекта по модели Д. Гоулмана, представленные выше.

Рассмотрим более подробно значение каждого компонента в работе руководителя ДОО.

Самосознание как компонент эмоционального интеллекта отвечает за эмоциональное самосознание, точность самооценки, уверенность в себе, а также

достойную самомотивацию. Данные качества помогают адекватно оценивать вклад в деятельность образовательной организации, контролировать свои потребности и возможности их реализации, их влияние на организацию и персонал.

Самоконтроль позволяет контролировать эмоции, что помогает в маркетинговой деятельности организации, также позволяет проявлять честное и открытое отношение, быть прямолинейным, упорно двигаться к цели, адаптироваться к изменчивым состояниям внешней среды. Таким образом, самоконтроль позволяет контролировать себя как руководителя, а значит улучшать свою профессиональную деятельность.

Социальная чуткость позволяет сопереживать, быть предупредительным, т.е. удовлетворять потребность подчиненных, и других участников педагогического процесса. Также происходит процесс деловой осмысленности – процесс принятия и оперативного реагирования на текущие события в организации, ухудшающие педагогический процесс.

Управление отношениями. Один из важнейших компонентов, влияющий на климат в дошкольной образовательной организации. Воодушевление педагогического коллектива, сотрудничество сослуживцев, корпоративность, миротворчество и регулирование конфликтов, влияние на подчиненных – это необходимые качества для руководителя дошкольной образовательной организации.

Таким образом, значимость высокого эмоционального интеллекта в построении успешной карьеры руководителя дошкольной образовательной организации неоспорима. Главная особенность личностей, владеющих высоким уровнем эмоционально интеллекта – это хорошо развитые коммуникативные навыки, а также высокая осознанность действий, что необходимо хорошему руководителю любой организации.

Если руководитель ДОО будет обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта, то это не только будет влиять на успешность его карьеры, но станет результатом развития у сотрудников способности к

самоуправлению собственной деятельности. Это будет способствовать реализации основной функции руководителя в организации, а именно быть стимулирующим началом в творческом процессе решения задач деятельности ДОО.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что карьерный рост и уровень эффективности управления ДОО целиком и полностью зависит от умения руководителя осознавать себя и свои личные цели, управлять отношениями, обладать социальной чуткостью, правильно распределять время и усилия, снимать стрессы и т.п., то есть от умения изучать и изменять себя.

Список использованных источников и литературы:

1. Адизес, И. Управление жизненным циклом корпорации / Пер. с англ. Под науч. ред. А.Г. Сеферяна. - СПб.: Питер, 2007. - 384 с. (Серия «Теория менеджмента»).

2. Вырупаева, Т.В. Формирование профессиональной карьеры государственных гражданских и муниципальных служащих: дисс. к.э.н. Иркутск, 2007. - 229 с.

3. Гуцал, М.В. Бизнес-коучинг в России: перспективы развития // Социальное и экономическое развитие АТР: опыт, проблемы, перспективы. – 2012. - № 1. – С. 106.

4. Науменкова, К.В., Шулева Е.И. Организационный стресс у педагогов // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2019. С. 995-998.

5. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в условиях развития Вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2.- С. 164-168.

6. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства // Мир детства и образование : сборник материалов XII Международной научно-практической конференции.

Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018.
169 с.

5. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y., Bantam Books, 1995. – 352 p.

6. Mayer, J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P.Salovey // Intelligence. - 1993. - 17(4). - pp. 433-442.

С.А. Повайба
магистрант группы ИПОм-20-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.И. Левшина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРОЙ МОЛОДОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОО

Аннотация: Статья посвящена обсуждению модели управления карьеры молодого руководителя ДОО. В ней подробно рассмотрен процесс построения карьеры молодого руководителя ДОО. Описаны аспекты влияющие на успешность карьеры.

Ключевые слова: карьера, карьерограмма, модель построения карьеры молодого руководителя.

*Abstract:*The article is devoted to the discussion of the career management model of a young head of a pre-school organization. It describes in detail the process of building a career for a young head of a pre-school organization. Aspects that affect career success are described.

Key words: career, career chart, model for building a career for a young manager.

В дошкольной образовательной организации руководитель – это ключевое звено, которое влияет на ее эффективное функционирование и достижение высоких результатов воспитательно-образовательной работы. Сегодня, когда перемены в жизни общества и в самой образовательной организации происходят в ускоренном темпе, значительная роль отводится управленческому мастерству. Ведь именно от руководителя и его профессиональных умений и навыков, а также его способностей нацеливать коллектив на развитие, быстро и качественно принимать управленческие решения зависит, насколько успешно будет развиваться организация [1].

Прогноз управления карьерой молодого руководителя ДОО основывается на процессе поиска таких составляющих модели руководителя, отражающие ряд требований к его профессиональной квалификации и деятельности, которая соответствует содержанию труда, включает возможность осуществления этих требований определенной категории специалистов. Исходя из всего вышесказанного актуальным становится явление «профессия руководителя» [2; 5; 6].

Руководитель в переводе с английского языка означает управляющий, наемный управляющий в капиталистическом производстве, специалист по управлению [1]. В системе образования руководитель – это человек, имеющий способность вести к успеху тот участок, который ему поручен. Для этого руководитель должен обладать экономическими и психологическими умениями, управленческими навыками, уметь просчитывать всевозможные риски, обдумывать свои поступки и действовать обоснованно, знать рынок, работать с людьми таким образом, чтобы достигались цели и решались задачи, которые стоят перед образовательной организацией.

В дошкольной образовательной организации кадровое перемещение базируется на планировании кадрового резерва с регистрацией показателей, характеризующих профессиональную компетентность педагогического состава, мотивацию на карьерный рост и личностные качества. Такое планирование дает

работнику возможность увидеть перспективу его профессионального развития, какую должность он может занять при получении соответствующего опыта.

Плановость в управлении карьерой молодого руководителя ДОО обеспечивает карьерограмма. Карьерограмма – это документ, составляющийся на 5-10 лет, который включает в себя обязательства администрации по вертикальному и горизонтальному развитию работника, и также обязательства работника, в которые входит повышение уровня квалификации, образования и профессиональных навыков [3]. Такие термины, как «карьерограмма», «матрица перемещений», «план карьеры», «модель карьеры», встречающиеся в различных исследованиях, схожи по своему содержанию тем, что включают в себя плановость развития карьеры молодого руководителя.

Эффективность и успех деятельности молодого руководителя в большей мере зависит от его умения направить способности на рациональное построение деятельности, способности контролировать и управлять своим психологическим и эмоциональным состоянием, применять свой потенциал и проявлять творчество в работе. Поэтому образовательным организациям необходимы не просто управленцы, а творческие, всесторонне развитые руководители, которые разбираются в инновационных и нетрадиционных разработках современной науки и практики.

Модель построения карьеры молодого руководителя ДОО – это самореализация, которая обязательно определяется в стремлении к самовоплощению и к актуализации заложенного в нем потенциала. Значительная роль в данном вопросе отводится внутренней мотивации молодого руководителя к самореализации и профессиональному росту.

Мотивация саморазвития обусловлена профессиональными образовательными потребностями: стремлением повысить эффективность и качество педагогической деятельности. Большое внимание следует уделить стимулированию – это очень важный аспект, который способствует возникновению положительной мотивации у молодого руководителя.

Профессионализм зависит не только от полученного опыта, но и от таких факторов, как мотивация, содержание работы, интерес к делу, от личностных качеств и способностей [4]. Одним из важных аспектов, влияющих на становление руководителя, является грамотно организованное обучение. Профессиональная самореализация находится в прямой зависимости с понятием карьерный рост. Это связано с тем, что карьера подразумевает под собой стремление человека к реализации себя в профессиональной деятельности.

Что же значит понятие «построить карьеру»? Оно подразумевает под собой достижение высокого уровня как в обществе, так и в плане уровня дохода. Для того, чтобы спланировать карьеру необходимо провести огромную работу над собой, которая включает в себя трезвое оценивание своих достижений, анализ жизненных целей, успехов и неудач, умение ставить перед собой правильные цели и конечно же определение того, что по-настоящему желаешь.

Процесс построения карьеры является очень сложным и многоаспектным, поэтому руководителю необходимо ставить перед собой следующие задачи:

1. Достичь высокого уровня профессионализма.
2. Предоставить гарантии материального благополучия.
3. Расширить кругозор среди трудового коллектива и родителей (законных представителей) воспитанников.
4. Добиться авторитета у всех участников образовательных отношений, посредством их признания и уважения.

Главная цель – выделение компетентных сотрудников, подготовка их к более высокому статусу, обеспечить ДОО высококвалифицированными кадрами. Достижение этой цели будет способствовать повышению качеству предоставляемых образовательных услуг.

Карьера педагога ДОО – это долговременный и трудоемкий процесс самореализации руководителя как специалиста, который сопровождается социальным признанием. Карьера представляет собой результат продвижения по служебной лестнице. Данный процесс обеспечивает совместную деятельность

организации и работника (при условии, что материально благополучие работника будет возрастать) [3].

Управление карьерой в ДОО заключается в том, что с момента принятия работника в организацию и до возможного увольнения с работы, необходима организация планомерного вертикального и горизонтального продвижения его по системе рабочих должностей и мест. Работник должен знать не только о своих возможностях на долговременный и кратковременный периоды, но и о том, к каким показателям следует стремиться, чтобы достичь продвижения по службе.

Старт карьеры руководителя образовательной организации лучше всего начать с должности, так называемого, низового руководителя. Данная должность способствует получению опыта, но в то же время не наносит большого вреда организации при неудачах руководителя, так как не является основной. Также эта ситуация предоставляет возможность выяснить способно ли данное лицо быть руководителем и имеет ли оно для этого определенные управленческие навыки.

Данная система выстраивания карьерного роста достаточно эффективна в реализации на практике и способствует построению успешной карьеры. Это отражается в росте зрелости и сплоченности образовательной организации, профессиональной компетентности педагогов и работе образовательной организации в режиме постоянного развития.

Таким образом, управление карьерой играет значительную роль как для работника, так и для дошкольной организации. Успешно выстроенная карьера очень сильно влияет на удовлетворенность человека не только профессиональными достижениями, но и жизнью в целом. Карьера – это процесс, который выступает подтверждением успешности трудовой жизни, она структурирует трудовой опыт человека представляя его целенаправленным развитием в последовательности определенных шагов и ступеней.

Список использованных источников и литературы:

1. Адизес, И. Управление жизненным циклом корпорации / Пер. с англ. Под науч. ред. А.Г. Сеферяна. - СПб.: Питер, 2007. - 384 с.
2. Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н.
3. Эффективный контракт как средство оценки деятельности педагога дошкольного образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-2. С. 289-293.
4. Бережнова, О. В., Пилюгина, Е. И. Психологические аспекты исследования факторов карьерной успешности руководителя образовательного учреждения // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. - 97 с.
5. Санникова Л.Н. Инновации в подготовке будущих специалистов дошкольного образования в МГТУ // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 383.
6. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И.
7. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468-481.
8. Stepanova N.A., Sannikova L.N., Levshina N.I., Yurevich S.N., Ilina G.V. Methodological performance evaluation by teachers in preschool educational institutions // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2018. Т. 6. № 2. С. 67-80.

А.А. Пушкарева
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАС

Аннотация: В статье рассмотрены основные типы семей особенного ребенка, а также присущие им стратегии поведения. Авторами предложены пути и формы реализации основных задач на разных этапах психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, психологический климат семьи, родители.

Abstract: The article discusses the main types of families of a special child, as well as their inherent behavior strategies. The authors suggest ways and forms of implementing these tasks at different stages of psychological and pedagogical support.

Keywords: autism spectrum disorder, psychological and pedagogical support, psychological climate of the family, parents.

Согласно исследованиям специалистов Всемирной организации здравоохранения, на протяжении нескольких десятилетий в мире наблюдается увеличение количества детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (РАС). В соответствии со статистическими данными, ежегодно уровень распространения аутизма в мире возрастает на 14 %, в Китае этот показатель достигает 20 % [2].

Несмотря на то, что в Российской Федерации данный статистический учет официально не осуществляется, проблема неуклонного увеличения численности детей, имеющих диагноз РАС, является достаточно актуальной: по неофициальным данным, за последние несколько лет детей, страдающих расстройством аутистического спектра, на территории Федерации увеличилось вдвое.

Аутизм (греч. autos - сам) рассматривается как патологическое состояние психики, проявляющееся в нарушении контактов с людьми, в уходе от реальности в мир внутренних переживаний. На сегодняшний день общеупотребительным является термин «расстройства аутистического спектра» (РАС), к которым помимо детского аутизма, относят атипичный аутизм и синдром Аспергера [4].

Дети, имеющие диагноз РАС, обращают на себя внимание сверстников своими нестандартными формами поведения и общения [3]. К сожалению, зачастую их особенности становятся объектом для насмешек и дискриминации.

В таких случаях оказать психологическую поддержку аутичному ребенку, в первую очередь, должна воспитывающая его семья, так как именно она во многом влияет на развитие и социализацию ребенка. Однако, не все родители, в силу своих знаний и психологического состояния, могут грамотно оказывать необходимую ребенку поддержку. Основываясь на данный факт, специалисты утверждают: родителям тоже нужна помощь.

Отметим, что в связи с неуклонным увеличением частоты встречаемости данного диагноза, зарубежные и отечественные специалисты в области психологии и специальной педагогики разрабатывают комплексы различных

психолого-педагогических программ, призванных обеспечить особенным детям развитие благоприятной перспективы дальнейшей социализации и адаптации в социум. Данный факт, несомненно, является положительным. Однако, согласно проанализированной нами научной литературы, программы, разработанные для детей, активно разрабатываются и реализуются в то время, как семьи, воспитывающие аутичных детей, не получают необходимой психологической и педагогической консультативной помощи.

Сегодня под психолого-педагогическим сопровождением семьи, имеющей ребенка с диагнозом РАС, подразумевается комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, состоящих из разных психологических методик и приемов, нацеленных на создание оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья семьи и полноценного развития личности ребенка раннего возраста в семье.

Несмотря на наличие единой цели психолого-педагогического сопровождения, психологические методики и приемы, применяемые специалистами, могут отличаться в зависимости от психологического климата конкретной семьи. Существуют различные критерии оценки особенностей семей, воспитывающих ребенка с диагнозом РАС, одним из таких критериев является родительски-детские отношения, которые во многом зависят от характера отношения родителей к диагнозу своего ребенка.

Так, Б. Карвасарская в книге «В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми» [1] выделяет следующие 3 типа семей, имеющих аутичного ребенка и соответствующие им стратегии поведения:

- первый тип: приспособившаяся или не замечающая аутичных тенденций, и (или) не обозначающая аутизм как явление, семья. В семьях такого типа родители не принимают диагноз своего ребенка, отказываясь от помощи специалистов, исходя из того, что у них вполне здоровый ребенок;

- второй тип: семья, обозначающая аутизм как явление, но противящаяся психиатрической инвалидизации своего ребенка;

- третий тип: семья, делегирующая ребенка как пациента в большую психиатрию, - в данном случае происходит полная инвалидизация ребенка.

Направленность нашего исследования заключается в изучении имеющихся особенностей детско-родительских отношений, эмоциональной атмосферы и психолого-педагогической компетентности в семьях первого типа – не замечающих аутичных тенденций.

Данный тип поведения родителей является наиболее опасным для дальнейшего развития аутичного ребёнка, так как аутизм – это расстройство, которое критически важно диагностировать на ранних этапах развития ребенка. Дети с РАС не способны сами собой, без терапии и грамотной родительской поддержки, влиться в эту жизнь так, как обычные дети. Но аутичных детей можно воспитать приспособленными к жизни и интегрированными в общество, если коррекционная работа была начата в раннем возрасте.

Поведение родителей, отрицающих диагноз своего ребенка, может являться разновидностью бессознательной психологической защиты: не в силах справиться с поступившей угнетающей информацией, психика человека, на бессознательном уровне, активизирует защитный механизм, выражающийся в отказе от восприятия информации или же в ее искажении.

Основной задачей психолога в данном случае является установление доверительных отношений и мотивация родителей на сотрудничество. Только в условиях сотрудничества психолог сможет помочь родителям избавиться от данной формы психологической защиты, улучшить контакт с реальностью: сформировать адекватные представления об особенностях своего ребенка и его возможностях.

На первоначальном этапе психолого-педагогического сопровождения специалисту необходимо профессионально выстроить беседу с родителями, учитывая различные барьеры в общении, связанные с особенностями темперамента членов семьи, негативным отношением к участию в психолого-педагогической работе и т.д. Принятие диагноза своего ребенка может быть длительным и болезненным процессом: отказавшись от защитного механизма,

родители могут испытывать сильный стресс, гнев, расстройство супружеских отношений и нарушений отношений в социуме. В такой период специалисту важно оказывать семье поддержку и мотивировать их на дальнейшую совместную работу: родителям важно знать, что они имеют возможность обратиться за помощью и получить ее.

В процессе преодоления отрицания диагноза своего ребенка, специалист также может подобрать для родителей специальную литературу или фильмы, способствующие принятию ребенка с аутизмом и развивающие позитивные ментальные установки.

Следующим этапом психолого-педагогического сопровождения может стать побуждение родителей аутичного ребенка к налаживанию контактов с другими родителями, столкнувшимися с подобной проблемой. Налаживание контактов с другими родителями способствует регулярное посещение родительских собраний, на которых семьи аутичных детей делятся своим опытом в воспитании аутичного ребенка, имеют возможность попросить совет или просто рассказать о своих переживаниях и получить психологическую поддержку. В процессе взаимодействия родители вступают и в групповые дискуссии, в ходе которых находят оптимальные способы решения различных жизненных ситуаций. Дискуссии помогают гармонизировать эмоциональное состояние родителей. Безусловно, такая форма работы способствует расширению знаний родителей о психологических особенностях детей с РАС, а также помогают принять диагноз своего ребенка.

Пройдя этап отрицания, родители должны прийти к осознанию необходимости проведения коррекционной работы с их аутичным ребенком. Помимо побуждения к налаживанию контактов с другими родителями детей-аутистов, психологу-педагогу важно способствовать эффективному общению родителей с профессионалами различных сфер (медицинский персонал, персонал социальные службы и т.д.). Активное взаимодействие родителей с профессионалами различных сфер, способных оказать помощь детям с

аутизмом, обеспечит непрерывность и результативность реабилитации особенного ребенка в семье.

Таким образом, на основании проведенного нами исследования, можно сделать следующий вывод: родители особенных детей, при столкновении с тяжелым диагнозом, находятся в условиях острой психотравмирующей ситуации, которая обуславливает дальнейшее формирование неблагоприятного психологического климата, опасного как для ребенка с расстройством аутистического спектра, так и для всей семьи в целом. Данный факт доказывает необходимость оказания длительной поддержки родителям, воспитывающим особенного ребенка, так как грамотное психолого-педагогическое сопровождение семьи способствует гармонизации внутрисемейных отношений, а также формирует благоприятные условия для развития и самореализации каждого ее члена.

Список использованных источников и литературы:

1. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. - М.: Теревинф, 2003. - 70 с.
2. Сунагатуллина И.И., Пустовойтова О.В., Яковлева Л.А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. 2019. №8. С. 119-123.
3. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И.Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. – 101 с.
4. Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.

А.А. Пушкарева
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.А. Долгушина
кандидат медицинских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация: В данной статье авторами рассмотрены особенности психоэмоционального развития детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперреактивности, а также представлены рекомендации для успешной организации образовательной среды обучающихся с данным диагнозом.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания, организация образовательного пространства, дети младшего школьного возраста, педагогическое сопровождение.

Abstract: In this article, the authors consider the features of psychoemotional development of primary school children with attention deficit hyperreactivity disorder, as well as recommendations for the successful organization of the educational environment of students with this diagnosis.

Keywords: attention deficit disorder, organization of educational space, primary school children, pedagogical support.

Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, период младшего школьного возраста является самым ответственным периодом развития ребенка как личности и его взросления в целом. Высокая чувствительность представленного возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребёнка. Освоив программу дошкольного образования, ребенок обретает совершенно иную логику мышления: происходит утрата главенствующей роли игры, а ведущей деятельностью младшего школьника становится систематическое и обязательное учение, которое существенно изменяет мотивы его поведения.

Согласно проведенному нами анализу научной литературы, одним из условий эффективного освоения сменившейся ведущей деятельности, а также успешной адаптации на начальном этапе школьного обучения, является достижение ребенком психоэмоциональной зрелости, которая, при нормальном развитии воспитанника, а также грамотно организованном педагогическом сопровождении, формируется уже к концу дошкольного возраста.

Однако, не все дети способны достичь психоэмоциональной зрелости, в силу своих особенностей. Так, педагоги отмечают категорию детей, которые затрудняются в освоение школьной программы уже с первых дней учебы, в последующем, дезадаптация только усиливается: ребёнок не приобретает способность к применению социальных правил и норм, отстаёт в овладении определенным кругом знаний, нормами поведения и отношений со сверстниками и учителями. В данном случае основными нарушениями адаптивного поведения являются незрелость высших психических функций ребенка, его чрезмерная импульсивность и отвлекаемость.

На современном этапе изучения психоэмоциональных нарушений данные признаки рассматриваются в рамках расстройства поведения, которое в

Международной классификации болезней определяется как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – это психоневрологическое расстройство, которое характеризуется слабой способностью к концентрации и удержанию внимания, повышенной двигательной и психической активностью, приводящей к нарушению процесса обучения и социальной адаптации.

Проблема частоты встречаемости данного синдрома достаточно актуальна как для всего мира, так и для России, в частности: по эпидемиологическим данным, на территории Российской Федерации СДВГ выявляется у 4–18% детей младшего школьного возраста. Помимо широкой распространённости данного расстройства, интерес и сложность проблемы заключается и в том, что она является комплексной: медицинской, психологической и педагогической [1].

Исходя из данного факта, большинство зарубежных и отечественных исследователей неоднократно отмечали в своих трудах важность комплексного коррекционного подхода в обучении детей с СДВГ, однако ведущая роль принадлежит именно педагогическим методам: медикаментозного лечения, назначаемого детям с данным расстройством, будет недостаточно, если ребенок не пройдет процесс социализации и обучения в грамотно организованной педагогической среде.

Для создания педагогически комфортных условий специалисту, обучающему ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, необходимо ознакомиться с психоэмоциональными особенностями детей, имеющих данный диагноз, а также с формами и приемами проведения занятий, способствующими формированию и развитию личности обучающегося и, на основе имеющихся знаний, обеспечить выполнение следующих рекомендаций по организации образовательного процесса.

Во-первых, педагогу необходимо предлагать обучающемуся с СДВГ выполнять задания, составленные с учетом его способностей, избегая завышенных или заниженных требований.

Зачастую педагоги игнорируют особенности развития психических функций детей, предъявляя обучающимся завышенные требования к выполнению заданий. В последующем, чрезмерные нагрузки в процессе обучения приводят к срыву компенсаторных механизмов центральной нервной системы и развитию синдрома школьной дезадаптации.

Стоит учитывать, что для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью характерны сниженная умственная работоспособность, а также повышенная утомляемость. Отметим, что наряду с высокой утомляемостью, у детей с СДВГ также отмечается нарушение концентрации внимания: ученик пытается выполнять различные задания одновременно, но не заканчивает ни одно из них. Учитывая данные особенности учебной деятельности обучающегося, педагогу стоит избегать чрезмерного количества заданий, требующих от ребенка постоянного внимания. Так как ученик с диагнозом СДВГ способен удержать в памяти и внимании не более двух действий, ему стоит предлагать несложные и не многоуровневые инструкции.

Еще одной особенностью детей с данным диагнозом является цикличность психических познавательных процессов. Время, в течение которого дети с СДВГ могут продуктивно работать, не превышает 15 минут, по его истечении «особенные» обучающиеся теряют контроль над умственной активностью: дети утомляются и становятся неспособными к выполнению заданных упражнений. Данные симптомы свидетельствуют о потребности ребенка в отдыхе, который, в среднем, длится 3-7 минуты: в данной фазе ученик накапливает энергию и силы для следующего рабочего цикла [2].

Отметим, что во время отдыха, обучающийся с СДВГ оптимизирует работу мозга с помощью физической активности, именно поэтому нужно относиться к движениям ребенка спокойно, не препятствовать проявлению его активности, и даже, напротив, помочь ученику найти такие формы двигательной активности, которые не мешали бы ему и другим обучающимся.

При успешном прохождении фазы отдыха, ребёнок восстанавливает свою умственную активность и, следовательно, способность к дальнейшей

продуктивной деятельности. Данный факт подчеркивает необходимость принимать педагогу, свойственный обучающимся с СДВГ, темп работы, и не требовать от «особенного» ученика длительной эффективной учебной деятельности, позволяя ему обучаться циклично.

Также, наряду с риском предъявления завышенных требований педагогом к обучающемуся с данным психоэмоциональным расстройством, существует риск предъявления заниженных требований. При заметном отставании в развитии эмоционального интеллекта, ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, как правило, является интеллектуально развитым одинаково со своими сверстниками. Однако, из-за нарушений в развитии высших психических функций детей с СДВГ, педагоги могут существенно занижать предъявляемые к ним требования. В результате такой педагогической стратегии, ребенок не в полной мере усваивает школьную программу, что в дальнейшем ведет к дезадаптации и педагогической запущенности.

Во-вторых, помимо особенностей познавательных психических процессов детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, педагогу необходимо учитывать особенности социальных отношений «особенных» детей, и способствовать их адаптации в классе.

По нашему мнению, проблема социального взаимодействия детей с СДВГ имеет не менее важное значение, чем клинические аспекты данной патологии. Как известно, из-за своей гиперактивности, почти неконтролируемой эмоциональности и, в некоторых случаях, агрессивности дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности не способны удерживать ситуацию длительного коммуникативного контакта, а также испытывают трудности в установление дружеских отношений со сверстниками и часто подвергаются травле: дети отказываются приглашать одноклассника в свою игру, так как он не способен выполнять все правила или, по крайней мере, заранее известных условий, ведет себя чрезмерно шумно и импульсивно. Травля со стороны своих сверстников, безусловно, становится стрессовым фактором, негативно сказывающимся на развитии усердно стремящегося к общению ребенка.

В данной ситуации, педагогу необходимо акцентировать внимание учеников на своем спокойном и доброжелательном отношении к обучающемуся с СДВГ, задавая тем самым тон для всего класса. Как известно, младшие школьники склонны к подражанию поведению взрослого, именно поэтому важно задать позитивную и толерантную установку на общение с особенным ребенком. Положительное влияние, в данном случае, может оказать включение ребенка в групповую деятельность: творческие проекты, тренинги на сплочение команды, игры и т.д.

В-третьих, педагогу необходимо формировать положительные эмоции по отношению к учебной деятельности у обучающегося с СДВГ.

В случае обучения детей с диагнозом синдром дефицита внимания и гиперактивности педагогу рекомендуется чаще хвалить ученика за желательное поведение и реже критиковать за нежелательное. Так, в процессе занятия с ребенком, поощрение даже за небольшие успехи в освоении нового материала является наиболее эффективным способом обучения, чем критика действий ученика, в случае возникших у него затруднений.

Педагогу стоит начинать с материальных наград за успешное выполнение заданий: в обучении детей младшего школьного возраста такой наградой могут быть вырезанные яркие фигурки, карточки или наклейки. Со временем необходимо постепенно переходить на единичные случаи похвалы, но не прекращать положительно отзываться о делах. Стоит помнить, что небольшие, но частые награды будут эффективнее одной, но масштабной похвалы.

Таким образом, на основе проведенного нами исследования, можно сделать следующий вывод: организация комфортной образовательной среды для обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности – сложный и ответственный процесс, требующий от педагога максимальной педагогической компетентности, а также образованности в области изучения представленного диагноза. Именно от выбранной им педагогической стратегии зависит дальнейшее развитие ученика: при грамотно организованном образовательном процессе, обучающийся с синдромом дефицита внимания сможет добиться

больших успехов в различных сферах выбранной им деятельности и стать социально адаптированной личностью, что, по нашему мнению, и является одной из основных задач каждого педагога.

Список использованных источников и литературы:

1. Бичерова Е. Н. Скрининговое исследование гиперреактивности у младших школьников / Вестник Брянского государственного университета. №1 (2011): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2011. – С. 209-212

2. Профилактика и коррекция синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://old.mednet.ru/ru/zdorovyj-obraz-zhizni/profilaktika/profilaktika-zabolevanij-u-detej/profilaktika-psixicheskix-rasstrojstv-i-rasstrojstv-povedeniya/492.html>

К.И. Сайкина
студентка группы ИПОб-16-6,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.И. Левшина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста через различные виды игровой деятельности. В статье раскрывается значимость некоторых видов игр направленных на развитие коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникативные умения, игровая деятельность, взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Abstract: This article discusses the problem of developing communication skills in older preschool children through various types of play activities. The article reveals the importance of some types of games aimed at developing communication skills.

Keywords: communication skills, play activity, interaction with peers and adults.

В современном мире развитие коммуникативных умений является актуальной проблемой, так как без знаний, умений и навыков общения ребенку

будет сложно установить контакт с миром взрослых людей и перенять опыт предыдущих поколений. Поэтому ФГОС ДО охватывает такую структурную единицу как социально-коммуникативное развитие. В этом направлении развития ребенок усваивает нормы и ценности принятые в обществе, учится взаимодействовать со сверстниками и со взрослыми, формирует уважительное отношение и чувство принадлежности к своей семье и к обществу в целом [2].

Данная проблема существует с античных времен так, например Демокрит считал, что воспитание ведет к обладанию тремя дарами, одним из которых является умение говорить. Ученные 20 века, такие как Л.С. Выготский, А.В. Запарожец, Д.Б. Эльконин приходят к выводу, что маленький человек не сможет социализироваться в обществе без внешних контактов, полагаясь только на самого себя.

В современном мире существует большое количество средств развития коммуникативных умений. К таким средствам можно отнести труд (хозяйственно-бытовой и труд в природе), образовательные ситуации, художественная литература, виды искусства (изобразительное, музыкальное).

Не смотря на такое большое изобилие средств развития, ведущим видом деятельности детей остается игра. Во что же играют дети? Если провести анализ детской игры и сравнение между игрой и жизнью, то становится, очевидно, что дети играют в «настоящую жизнь». Игра позволяет познать окружающий мир в непринужденной обстановке и отразить окружающую жизнь, поэтому, она является уникальным видом деятельности, который позволяет реализоваться маленькому человеку. Разные по содержанию игры нацелены на разнообразные задачи развития, но что бы эти задачи были выполнены в процессе игры должно присутствовать доброжелательные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, поддержка партнера по игре, проявление речевой активности, систематическое проведение работы по развитию всех сторон речи. Так как дети большую часть своей жизни живут в игре, то и развитие коммуникативных умений происходит в ее процессе [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что именно игра является эффективным средством развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Для определения уровня развития коммуникативных умений нами были выделены основные критерии:

- 1) умение вступать в общение со сверстниками и с взрослыми, проявлять инициативу;
- 2) умение поддерживать коммуникацию с взрослым и со сверстниками;
- 3) умение учитывать состояние партнера по коммуникации.

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова в своих работах предлагают воспользоваться приемом наблюдения. Именно наблюдение дает возможность одновременно проанализировать поведение всех участников общения по отношению друг к другу. Авторы данного метода описывают критерии оценки взаимоотношения ребенка со сверстниками. Критерии оценки параметров: инициативность; чувствительность к воздействиям сверстника; преобладающий эмоциональный фон.

Диагностика проводилась на старших дошкольниках. В эксперименте участвовало 20 детей из них 12 девочек и 8 мальчиков.

Цель диагностики: выявление в процентном соотношении уровень развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Во время выполнения диагностических заданий для легкости фиксации результатов, мы использовали трехбалльную систему оценки. Три балла символизирует о высокой степени социально-коммуникативного развития. Ребенок легко вступает в контакт со сверстниками, проявляет инициативу в общении, учитывает эмоциональное состояние партнера по общению.

Два балла говорит о средней степени социально-коммуникативного развития. Ребенок испытывает трудность во время вступления в общение, затрудняется в поддержке общения с ровесниками, не всегда учитывает состояние партнера по общению.

Один балл показывает низкую степень социально-коммуникативного развития. Ребенок не вступает в коммуникацию со сверстниками и не умеет её поддержать. У ребенка нет инициативы в общении, не умеет оценить эмоциональное состояние собеседника.

Результаты диагностики показали, что всего 4 человека (20%) обладают высокой степенью коммуникации, 12 человек (60%) обладают средней степенью коммуникации и 4 человека (20%) обладают низкой степенью коммуникации.

Посмотрев на результат диагностик, становится, очевидно, что у 16 человек (80%) неразвиты коммуникативные умения, им сложно сотрудничать с окружающими людьми.

В связи с этим, возникает необходимость разработать комплекс игр направленных на развитие коммуникативных умений старших дошкольников в процессе игровой деятельности.

Для разработки комплекса игр мы будем опираться на классификацию С.Л. Новоселовой. Все детские игры автор предлагает разделить на три блока.

Первый блок – игры по инициативе детей. В этом блоке дети сами создают свои игры, придумывают линию сюжета, опираясь на свой жизненный опыт и наблюдения. К этому классу автор относит такие игры как: игры – экспериментирование, сюжетно-ролевые игры, режиссерские и театрализованные игры. Эти игры важны для развития инициативы, раскрытия личности ребенка, так как именно в этих играх взрослый не принимает участия, и вся ответственность ложится на самих детей.

Второй блок – игры, возникающие по инициативе взрослого (внедрение с целью образовательного и воспитательного компонента). В этом блоке выделяют игры: обучающие (дидактические, подвижные, музыкально-дидактические, учебные) и досуговые (игры-забавы, игры-развлечения, театрально-постановочные, интеллектуальные). В этих играх ответственность за результат игры ложится на педагога, так как именно он создает правила и координирует работу детей для достижения результата.

Третий блок – народные игры (могут возникать как по инициативе взрослого, так и по инициативе самих детей).

Рассмотрим актуальность некоторых видов игр в развитии коммуникативных умений. Во время самостоятельной деятельности, наблюдая за детьми можно заметить, как все дети играют в сюжетно-ролевую игру и ведь это неспроста. Именно в сюжетно-ролевой игре дети самостоятельно придумывают роли себе, партнёрам по игре, придумывают сюжетную линию. Для детей очень важно, что бы намеченный путь игры состоялся, для этого им необходимо научиться сотрудничать с участниками игры, научиться слушать партнера, переработать полученную информацию и выстроить содержательную беседу. В самостоятельных играх постепенно проявляются общественные отношения, поступки, так, например, доктор не только может лечить больному горло, ставить уколы, но и убеждать, утешать больного. Очень важно показать ребенку, что в одной и той же игре существует много сюжетных линий, например всеми любимая игра «Семья». В этой игре предметом становится взаимоотношения всех членов семьи. Сюжетом может быть: «Как-будто мама пришла с работы и ее вызывают в школу», «Как-будто папа уезжает в командировку и ему помогают собраться», «День рождения сына» и т.д. Главная задача сюжетно-ролевой игры показать детям все возможные стороны взаимоотношений.

Режиссерская игра – это разновидность сюжетной игры, но главной отличительной особенностью является то, что ребенок координирует действия игрушек как режиссер. Выполняя в одной игре разные роли, ребенок планирует деятельность, обдумывает действия, регулирует поведение, поэтому у маленького режиссера появляются артистические способности, активизируется речь. В этой игре дети учатся свободно общаться, вступать в диалог, начинают говорить выразительно за счет разных средств вербальной выразительности, преобладающими являются интонация и мимика. Режиссерская игра является своеобразным тренажером, в которой ребенок учатся слушать собеседника. Так как в воспитании детей применяется принцип от простого к сложному, то и в

режиссерской игре необходимо придерживаться этого же принципа. Сначала предложить ребенку проиграть знакомую ему сказку со знакомыми персонажами (например, из сказки Теремок) [2]. Далее следует усложнить перепутав знакомые сказки (например, лиса из русской народной сказки «Заюшкина избушка» и придуманный персонаж Чебурашка) и предложить ребенку соединить их сюжеты. Проработав знакомые сюжеты, ребенку будет легче стать режиссером своих собственных сказок.

При организации развития коммуникативных умений следует обратить внимание на дидактические игры. Особенностью этих игр является то, что они создаются взрослым с целью обучения и воспитания детей. В педагогике делят дидактические игры на три вида: игры с предметами (сюжетные), настольно-печатные и словесные игры. Дидактические игры являются незаменимым средством всестороннего развития личности, так как через эти игры осуществляется не только трудовое, умственное, нравственное, эстетическое воспитание детей, но и эти игры способствуют активизации словаря, развитию связной речи, умению правильно выражать свои мысли и чувства и правильно понимать чувства и эмоции собеседника. В процессе развития коммуникативных умений, следует обращать внимание на цель игры, так например, в словесных играх дети учатся самостоятельно решать возникшие проблемы, вступать в диалог для разрешения спорного момента и управлять эмоциями. Так же следует использовать игры направленные на умение слушать, перерабатывать информацию и ориентироваться в ситуациях общения. Для развития всех этих навыков помогут такие игры как «Рассказ по кругу», «Ситуации», «Пресс-конференция» и др. Очевидным достоинством словесных игр является то, что они не требуют особой подготовки к проведению и их можно использовать в любом режимном моменте.

Многие педагоги проводят игры направленные на развитие коммуникативных умений только в группе детского сада, забывая проводить их и на прогулке. А ведь и прогулку можно использовать с целью развития коммуникативной компетенции. Какие же игры следует проводить во время

прогулки? Конечно же, подвижные игры, они являются не только средством физического воспитания, но и являются практической деятельностью в развитии общения. Методика обучения подвижным играм предполагает развитие коммуникативных умений, так как во время сбора на игру и объяснения правил, происходит непосредственное общение взрослого и детей, что способствует развитию вербальных средств коммуникации, таких как, устная речь и слушание. При объяснении правил игры, дети слушают речь взрослого, перерабатывают информацию [3]. Для закрепления знаний правил игры, воспитатель задает детям вопросы для обмена информацией и таким образом развивается диалогическая речь. Большое значение воспитательного характера закладывается в правилах игры, так как именно правила регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношение. Благодаря подвижным играм формируются такие коммуникативные качества как: умение слушать и слышать («Словесный волейбол», «Услышь свое имя»); умение выполнять совместную деятельность, распределять роли, договариваться («Дружба начинается с улыбки», «Найди пару», «Поймай рыбку»); умение дружить и оказывать взаимопомощь («Защищай ворота», «Передал – садись»).

Таким образом, целенаправленное формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста происходит в процессе ведущего вида деятельности, а именно в игре. В игре ребенок взаимодействует как со сверстниками, так и с взрослыми, что благоприятно влияет на его развитие. Для разнообразия игрового действия следует использовать различные виды игр, которые направлены на развитие коммуникативных умений.

Список использованных источников и литературы:

1. Левшина Н.И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н.И.Левшина, Л.В. Градусова // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 6. - С. 94-103.
2. Левшина Н.И. Роль педагога в формировании диалогических умений дошкольников // Актуальные проблемы современной науки, техники и

образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 388.

3. Степанова Н.А., Санникова Л.Н., Юревич С.Н., Левшина Н.И.

4. Развитие социально-информационной компетентности педагогов в аспекте преемственности дошкольного и начального общего образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 468-481.

А.Р. Сафаргалина, Д.Д. Чеснокова
студенты группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова.
г. Магнитогорск

ИНТЕРАКТИВНАЯ ПАПКА ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: В статье обозначается роль интерактивной папки лэпбук в сенсомоторном развитии детей дошкольного возраста с речевой патологией, выполняется анализ работ специалистов, относящихся к проблеме исследования, предлагается модель интерактивной папки лэпбук «Изучение цветов».

Ключевые слова: лэпбук, мелкая моторика, дети с речевой патологией, сенсорное развитие, сенсомоторные навыки.

Abstract: The article outlines the role of the interactive lapbook folder in the sensorimotor development of preschool children with speech pathology, analyzes the work of specialists related to the research problem, and proposes a model of the interactive lapbook folder "Study of colors".

Keywords: lapbook, fine motor skills, children with speech disorders, sensory development, sensorimotor skills.

Проблема развития сенсомоторных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями все еще остается актуальной.

По данным различных авторов сенсорное восприятие, направленное на полноценное восприятие окружающей действительности, служит основой познания мира. К примеру, А. В. Запорожец, Л.А. Венгер и др. в своих исследованиях пришли к выводу, что развитие восприятия в дошкольном возрасте происходит на основе усвоения сенсорных эталонов и мер [2, 3].

Многие авторы (Н.С. Жукова, Л.Н. Ростомашвили, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева) отмечали, что сенсорные навыки у детей с речевыми нарушениями имеют свои особенности: дети данной категории затрудняются в обследовании предметов, выделении их свойств и в обличении этих свойств в словесную форму, ошибаются в названиях цветов, геометрических фигур, испытывают трудности в пространственной и временной ориентировке.

Таким образом, успешность речевого, умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития, то есть от того, насколько качественно ребенок воспринимает окружающее.

Одним из факторов сенсорного развития ребенка считается степень развитости мелкой моторики [2]. Сформированность навыков мелкой моторики много значит для физического и психологического развития. Качество мелкой моторики во многом определяет успешное овладение ребенком изобразительными, трудовыми и конструктивными умениями, освоение им языка, развития начальных навыков письма и пр.

Под дефиницией «мелкая моторика» понимают высокодифференцированные, точные движения, большей частью небольшой амплитуды и силы, в которых принимают участие мелкие мышцы. Согласованные движения рук, тактильный контакт с материалами разной фактуры развивает у ребенка навыки исполнения мелких, четко дифференцированных движений.

Специалисты считают, что в дошкольном возрасте наиболее пристальное внимание нужно уделять развитию мелкой моторики рук, т.к. вслед за развитием тонких движений пальцев происходит качественное продвижение и в других образовательных областях. Развитие и совершенствование сенсорных навыков стоит в прямой зависимости от степени сформированности мелкой моторики [4]. Так, в электрофизиологических исследованиях обнаружили, что в момент произведения ритмичных движений пальцами, у ребенка резко усиливается деятельность лобных (двигательная речевая зона) и височных (сенсорная зона) отделов мозга. Из этого следует вывод, что сенсорные и речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев. То есть, одно из самых действенных средств сенсорного и речевого развития ребенка - развитие тонкой моторики.

Одним из средств развития сенсомоторных навыков является лэпбук («lapbook»: «lap» – колени, «book» – книга) – небольшая папка, которую можно разложить на столе или коленях. Чаще всего она объединяет материалы нескольких занятий, связанных одной темой, но также может содержать и материалы одного.

Обычно лэпбук выглядит как книжка формата А4 или А3, информация в которой представлена различными интерактивными элементами («окошками», конвертами, блокнотами, «гармошками», подвижными деталями и т.п.), с которыми ребенок может взаимодействовать различным образом: вынимать и разворачивать листочки, менять их местами, вкладывать друг в друга, открывать и закрывать «окошки», писать или рисовать в блокнотах и т.д. С одной стороны, это привлекает внимание ребенка к самой папке, не даёт ему заскучать на занятии, а с другой – позволяет подать всю информацию в необычном и компактном виде [1, 3].

Такая папка отвечает требованиям организации предметно-пространственной развивающей среды ДОУ, предъявляемым ФГОС дошкольного образования:

– трансформируемость (лэпбук можно изменить или дополнить в зависимости от образовательной ситуации, в т.ч. от изменяющихся интересов и возможностей детей);

– полифункциональность (используется в различных формах работы: индивидуальные и подгрупповые занятия, диагностическая работа, занятия, направленные на усвоение новых знаний и умений, закрепление пройденного материала, занятия творческой направленности и пр.);

– вариативность (периодическая смена материалов, добавление новых элементов, что обеспечивает ребенку свободу выбора и стимулирует его активность в познавательной деятельности);

– насыщенность (одна папка вмещает в себя большое количество информации и материала по теме);

– доступность (папка может использоваться как в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так и с детьми, чье развитие протекает в норме).

Мы предлагаем модель папки лэпбук, которую можно использовать в работе по развитию сенсомоторных навыков у дошкольников с речевой патологией. Возможно, предложенные игры не новы, но объединив их вместе, мы получаем удобное и многофункциональное пособие, которое можно использовать как в коррекционно-развивающей, так и в диагностической работе.

Папка состоит из развивающих заданий и материалов, помогающих усвоить и закрепить тему «Цвета»:

1. Информационные стикеры с картинками «Смешение цветов», «Холодные и теплые цвета», «Цветовой круг».

2. Круг, разделенный на семь частей, обозначающих цвета радуги (на каждом секторе написано слово из стишка-подсказки «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан»). Сверху круг прикрыт цветком, лепестки которого также окрашены в цвета радуги.

3. «Разноцветные загадки»

В ряд наклеены стикеры цветов радуги, на каждом из которых написана загадка о соответствующем цвете.

4. «Какой цвет получится?»

Прикреплен конверт с квадратами разных цветов. Ниже – три пустых «окошка» («О» + «О» = «О»), в первые два предлагается размещать квадраты основных цветов, а в третий – того цвета, который получится при смешении первых двух.

5. «Все цвета радуги»

На одной из сторон лэпбука изображена радуга, рядом с ней прикреплён конверт, в котором находятся картинки, изображающие предметы различных цветов. Картинки нужно разложить по радуге так, чтобы цвета предметов совпадали с цветами радужных полос.

6. «Разноцветные прищепки»

Прищепки с приклеенными к ним цветками нужно прикрепить к цветовому барабану (круг, разбитый на семь цветных секторов) так, чтобы цвета цветка и сектора совпадали.

7. «Цветная посуда»

В конверте лежат карточки с контурами посуды красного, зеленого, желтого, синего цветов и силуэтные фигурки посуды тех же цветов. Ребенку предлагается наложить фигурки на контуры одного с ними цвета.

8. «Ежи и яблоки»

Изображены три ежа красного, желтого и зелёного цветов, рядом с ними – корзинка с яблоками тех же цветов. Ребенок прикрепляет ежу на спину яблоки соответствующего цвета.

9. «Холодные и теплые цвета»

Приклеиваются два круга: один – с изображением солнца, второй – снеговика. Рядом в конверте лежат круги меньшего размера теплых и холодных цветов. Ребенку нужно разложить круги теплых цветов вокруг солнца, а холодных, соответственно, вокруг снеговика.

В целях разнообразия тактильных ощущений при изготовлении лэпбука можно использовать материалы различной текстуры.

Итак, благодаря использованию технологии папки лэпбук осуществляется сенсорное и моторное развитие у детей дошкольного возраста. Этому способствуют задания на соотношение цветов, размеров, фигур, перемещение и прикрепление мелких предметов. Благодаря такой работе ребёнок знакомится с основными цветами, формами и величинами предметов. Можно с уверенностью сказать, что использование лэпбука способствует полноценному сенсомоторному развитию детей дошкольного возраста с нарушениями речи в соответствии с требованиями и задачами ФГОС ДО.

Список использованных источников и литературы:

1. Бурачевская, О. В. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – N4 (10). – С. 12-14. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/69/2732/> (дата обращения: 02.12.2020).

2. Венгер, Л.А. Сенсорное воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. - 2004. - № 13. - С. 42-46.

3. Запорожец, А.В. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве / Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. - М.: «Просвещение», 1965. - 436 с.

4. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2020.

5. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А. Использование логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Научная мысль: традиции и инновации. Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 89-93.

Т.В. Сеницына
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.А. Долгушина
кандидат медицинских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: В данной статье раскрывается проблематика музыкотерапии, её влияние на организм человека и способы работы в коррекционном процессе с детьми с ОВЗ дошкольного возраста.

Ключевые слова: музыкотерапия, звукотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), психокоррекция.

Annotation. This article reveals the problems of music therapy, its impact on the human body and ways to work in the correctional process with children with disabilities of preschool age.

Keywords: music therapy, sound therapy, children with disabilities, psychocorrection.

Благодаря развитию науки, на данный момент мы знаем самые разнообразные методы и технологии, которые используются в коррекционной

работе. Большое количество разработанных методик связано с тем, что специалисты всегда ищут наиболее актуальные методики, которые будут ориентированы на индивидуальный подход и комплексно воздействовать на организм человека, затрагивая все его функциональные системы. Одним из таких методов является музыкотерапия, которая возникла достаточно давно и имеет свой путь развития и становления.

Музыкотерапия – это психотерапевтический метод, который оказывает оздоровительное воздействие на психику людей, путём использования звуков и мелодий. Первое использование музыки в практике относится к XIX веку. Французский врач-психиатр Жан Этьен Доминик Эскироль начал применять звуковую терапию в работе с психически больными людьми в медицинских учреждениях. В России интерес к данной методике возник в начале XX века. В.М. Бехтерев и его последователи занимались исследованиями терапевтического воздействия музыки на организм человека, вследствие чего было выявлено её положительное влияние на различные системы: сердечно-сосудистую, нервную, двигательную и др. [1, с. 5].

Было произведено большое количество физиологических исследований, которые выявили что звуковые раздражители, в зависимости от темпа, высоты и других характеристик способны влиять на частоту сокращений сердца, дыхательных движений. В связи с тем, что музыка обладает ритмичностью, она активизирует работу тех систем, которые обладают способностью усваивать ритм, например, нервная и двигательная системы. Следовательно, если музыка имеет, например, маршевый ритм, то у человека повышаются его физиологические показатели, и наоборот, если мелодия будет наподобие колыбельной песни, то организм будет успокаиваться. [2, с. 169-170]. Это важно знать педагогам, психологам, дефектологам, психотерапевтам и другим специалистам, которые используют в своей работе данную методику, так как имея знания о том, каким образом звуки влияют на людей, можно воздействовать на их бессознательные процессы в ходе терапии.

В наше время музыкотерапия используется в целях коррекции эмоциональных, речевых, двигательных, коммуникативных, поведенческих нарушений, а также для выхода из стрессового состояния, освобождения от негативных эмоций и обретение душевного равновесия. Для детей с ограниченными возможностями здоровья такое психокоррекционное воздействие благоприятно сказывается на их развитии и адаптации к социуму [3, с. 75].

Важно учитывать возрастные ограничения, так как звукотерапия предусматривает опору на наглядно-образное мышление, которое формируется у нормально развивающихся дошкольников в 4-6 лет, а у детей с ОВЗ в 6-7 лет. Также именно в этом возрасте достаточно развиты как двигательные, так и речевые навыки, что способствует более эффективному проведению музыкальных занятий.

Видимых результатов можно достичь в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями, так как в процессе вокалотерапии значительно укрепляется артикуляционный аппарата, а также осуществляется тренировка дыхательной системы, постановка речевого дыхания, нормализация просодики.

Прослушивание музыки и игра на инструментах создает благоприятную среду для того, чтобы ребенок с РАС (расстройством аутистического спектра) вступил в коммуникацию с педагогом-дефектологом. Известно, что у аутистов (в зависимости от степени тяжести нарушения) имеются сложности в адаптации к социуму. Творческая среда для них является наиболее комфортной, поэтому специалисту будет проще установить контакт с ними. Следует поощрять детей их пению со словами или без, это способствуют не только налаживанию коммуникаций, но и развитию речи.

У дошкольников с ДЦП (детским церебральным параличом) также можно достичь определенных результатов при проведении звукотерапии: укрепление мышц конечностей, развитие тонкой моторики, улучшение сенсомоторной функции, благодаря обучению игре на музыкальных инструментах.

Для детей с нарушениями зрения наиболее полезны упражнения на струнных инструментах, так как в процессе таких занятий повышается воздействие на подушечки пальцев, которые являются основным инструментом тактильного восприятия у слепых детей.

Таким образом, музыкотерапия как один из методов коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, действительно, является эффективным, особенно в комплексе с другими методиками. Используя такую технику можно достичь определённых результатов в развитии. Однако педагогу-дефектологу следует знать обо всех особенностях воздействия музыки на ребенка, что требует дополнительной подготовки специалиста.

Список использованных источников и литературы:

1. Музыкотерапия для дошкольников: рекомендации для педагогов, родителей, студентов и магистрантов / сост. Е. А. Лупандина, М. В. Стопычева, Т. В. Облицова. – Оренбург: ОГПУ, 2019. – 61 с.
2. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002. - 510 с.
3. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.

Т.В. Симицына
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МЕТОД АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: Статья посвящена теме вспомогательных методов психокоррекционного воздействия в работе с детьми с расстройством аутистического спектра. Раскрывается понятие «арт-терапия», её цели и основное влияние на детей с РАС.

Ключевые слова: арт-терапия, аутизм (РАС), изотерапия, психокоррекция.

Annotation. The article is devoted to the topic of auxiliary methods of psychocorrective influence in working with children with autism spectrum disorder. The article reveals the concept of "art therapy", its goals and main impact on children with ASD.

Key words: art therapy, autism (ASD), isotherapy, psychocorrection.

В ходе того как развивается мир, происходит бурное развитие науки: расширяются знания, разрабатываются новые методы и технологии в различных

областях. Психология, а именно коррекционная психология, не является исключением. В двадцатом веке уже разработано большое количество методик, которые предусмотрены для коррекционной работы. Большой интерес у психологов, психотерапевтов, дефектологов, а также потенциальных клиентов вызывает арт-терапия.

Арт-терапия считается сравнительно молодым направлением в практической психологии. Данный метод соединяет в себе различные области знаний: психология, медицина, педагогика и др. Её основой выступает художественная практика, поскольку в ходе арт-терапевтических занятий участники арт-терапии вовлекаются в творческий процесс. Термин «арт-терапия» стал впервые использоваться примерно с 1930-годов Адрианом Хиллом, для обозначения тех форм клинической практики, в рамках которых психологическое сопровождение пациентов с эмоциональными, психическими и физическими нарушениями осуществлялось в ходе их занятий изобразительным творчеством с целью их лечения и реабилитации [3, с. 3]. В наше время данным методом пользуются психотерапевты, психологи, педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели.

Приемы арт-терапии опираются на то, что каждый человек, как подготовленный, так и не подготовленный, способен проецировать свои внутренние конфликты во внешнюю среду через зрительные образы. По мере того как человек, принимающий участие в данной методике, передает свои внутренние переживания в творческой деятельности, он становится способным описать словами эти чувства. Благодаря этому появляется осознанность своего состояния. Если же говорить конкретно о детях, то рисунок выполняет коммуникативную роль, так как передает педагогу мысли и переживания ребенка.

Арт-терапия преследует две основные цели: раскрытие творческого потенциала и терапевтическое воздействие [4, с. 160]. Данный метод применяется для людей с психическими и психологическими нарушениями, задержкой психического развития, умственной отсталостью, с нарушениями

речи и двигательных функций, с расстройством аутистического спектра. Также всё больше набирает актуальность данный метод и среди здоровых людей, так как арт-терапия позволяет восстановить утраченную энергию, выпустить отрицательные эмоции, снять напряжение и почувствовать гармонию внутри себя.

При применении изотерапии следует учитывать возрастные ограничения. Наиболее эффективно использование данной техники с детьми от 6 лет, так как символическая изобразительная деятельность детей более младшего возраста не до конца сформирована, и дети находятся в процессе познания художественных навыков и способов изображения. У детей до 6 лет любая изобразительная деятельность представлена в игровой форме, и потому полученные материалы нельзя использовать для проектирования дальнейшей коррекционной работы [4, с. 166].

В работе дефектологов наблюдается тенденция использования изотерапии с различными нарушениями здоровья, одним из которых является ранний детский аутизм. Аутизм считается серьезным нарушением развития, и в настоящее время ему уделяется большое внимание, так как ранняя диагностика и коррекция данного нарушения позволяет адаптироваться ребенку к социальной среде [5]. Дети дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра испытывают целый ряд проблем, одной из которых является нарушение в коммуникации, а именно в осмысленной коммуникации с окружающими людьми [6]. Вследствие чего, использование изотерапии в работе с детьми с РАС наиболее эффективно, так как рисунок, продукт художественной деятельности, является посредником между ребенком и педагогом-дефектологом. Между ними, как участниками процесса, возникает сотрудничество, коммуникация, творческий диалог. Данная методика продуктивна в процессе сотрудничества как с говорящими, так и неговорящими аутистами.

Технология арт-терапии для детей с РАС наиболее привлекательная продуктивная деятельность, так как творческая среда комфортна для них и оказывает релаксационное воздействие. В ходе психокоррекционного

воздействия развиваются навыки общения в процессе изучения окружающего мира и обучения речи. Вместе с тем ребенок осваивает учебную деятельность, развивает графомоторные навыки, повышает волевой уровень [2].

Аутичный ребенок нуждается в том, чтобы дефектолог участвовал с ним в творческом процессе. Специалист должен четко и медленно проговаривать последующие действия, чтобы аутист успел осознать услышанное и среагировать. В процессе рисования педагог привлекает внимание ребенка к окружающим предметам, к близким людям, к самому себе, прося нарисовать автопортрет, рисунок семьи, дом, знакомые для него предметы, животные и т.д.

Большинство нормально развивающихся детей имеют врожденную предрасположенность к рисованию, поэтому они не нуждаются в обучении элементарным навыкам рисования. Аутичные дети, наоборот, нуждаются в специальном обучении, чтобы запустить изобразительную деятельность.

Обучение простейшим навыкам рисования проходит через несколько этапов:

Первый этап - развитие формообразующих движений. Использование на занятиях готовых трафаретов геометрических фигур и их закрашивание. Самостоятельное рисование геометрических фигур.

Второй этап – внимательное наблюдение с целью понимания выражения эмоций на изображениях и других контурных рисунках. В последующем - самостоятельное изображение эмоций с помощью улыбок на готовых образах.

Третий этап – овладение навыком пошагового рисования по подражанию и инструкции. Это могут быть различные объекты (животные, люди, игрушки и другие объекты). После осваивается самостоятельное рисование различных объектов окружающего мира, людей, и их различных занятий [1, с. 210].

Однако не все аутисты нуждаются в специальном обучении, некоторые дети имеющие легкую степень РАС способны самостоятельно обучиться рисованию. Однако в их рисунках могут наблюдаться различные нарушения и искажения форм, объектов, поэтому они всё равно должны находиться под педагогическим сопровождением.

Аутичные дети, как известно, склонны к стереотипиям, к повторяющимся действиями, следовательно, их рисунки также шаблонны. Для такого ребёнка является нормой изображать каждый день один и тот же рисунок, поэтому дефектологу важно увлекать ребёнка, предлагая разнообразные художественные занятия на различные тематики.

Арт-терапия как вспомогательный метод психокоррекционного воздействия во многом помогает наладить коммуникативный контакт между педагогом-дефектологом и ребёнком с РАС, что позволяет наиболее эффективнее взаимодействовать с ним и проводить коррекционную работу. Данная методика направлена на развитие речи навыков общения, коррекцию социального поведения в обществе у детей с расстройством аутистического спектра дошкольного возраста.

Список использованных источников и литературы:

1. Исханова С.В. Арттерапия и музыкотерапия в системе психолого-педагогической коррекции дошкольников с аутистическим спектром нарушений. Международная научная конференция «Педагогическое мастерство». Изд.: КТ "Буки-Веди" (Магнитогорск), 2012. – С. 209-212.

2. Кувшинова И.А., Овсянникова Е.А., Чернобровкин В.А., Долгушина Н.А., Сунагатуллина И.И., Мицан Е.Л., Линькова М.В. Комплексная коррекционно-реабилитационная работа с детьми в условиях инклюзивной образовательной среды / Монография. – Магнитогорск. – 2020. - 141 с.

3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с. Серия – психологический практикум.

4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. - М.: Сфера, 2002. - 510 с.

5. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И.Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. – 101 с.

6. Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.

Т.В. Синицына
студентка группы ИСОБ-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВОЙТА-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ФИЗИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ЦЕРЕБРАЛЬНЫХ ПАРАЛИЧАХ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Статья раскрывает проблему коррекционной работы с детьми с ДЦП, возможности реабилитации и адаптации детей с данным заболеванием благодаря использованию войта-терапии.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), дети, двигательные расстройства, коррекционная работа, войта-терапия.

Annotation. The article reveals the problem of correctional work with children with cerebral palsy, the possibility of rehabilitation and adaptation of children with this disease through the use of voita-therapy.

Keywords: cerebral palsy (CP), children, motor disorders, correctional work, voita-therapy.

Каждый день дети совершают ту или иную физическую деятельность. Развитие ребёнка и его активность неразрывно связаны между собой. Ещё в утробе матери, в пренатальный период ребёнок способен к простейшим движениям, например, движение руки или ноги, совершение толчков, которые способна почувствовать будущая мама. В постнатальном периоде у новорожденного продолжает активно развиваться двигательная сфера: формируется хватание предметов, самостоятельное удержание головы,

переворачивание, ползание, ходьба. Всё это является признаком нормального развития. Однако, если после рождения у ребёнка не наблюдаются перечисленные процессы, то это может быть признаком того, что у ребенка ДЦП.

Детский церебральный паралич – это органическое поражение мозга, которое приводит к нарушениям в двигательной системе, вследствие разных причин: недоношенность, нейроинфекции, тяжелая гипоксия, родовая и черепно-мозговая травмы и др. Моторные нарушения сопровождаются отставанием в речевой, когнитивной, коммуникативной, сенсорной и социальной сферах [3, с. 43-44].

Двигательные расстройства являются основным признаком церебрального паралича, что выражается нарушением регуляции тонуса мышц – спастичность, ригидность, гипотония, дистония. На ранних этапах нарушения в регуляции тонуса мышц связаны с возникновением патологических и нарушением тонических рефлексов. Без ранней диагностики и своевременной коррекционной работы, на основе первичных дефектов могут развиваться вторичные дефекты: деформации позвоночника (сколиоз, кифосколиоз), контрактуры, вывих бедра, патологический двигательный стереотип [2, с. 3]. Вылечить данное заболевание невозможно, поэтому важную роль играет качественная помощь детям на протяжении всей их жизни со стороны разных специалистов как врачей, так психологов и дефектологов.

Специалисты дефектологи оказывают немало важное влияние в процессе реабилитации ребенка с церебральными параличами. Их работа направлена на помощь в адаптации к социальной среде, в обучении навыкам самообслуживания, в развитии двигательных качеств и поддержании уже имеющегося состояния здоровья, используя различные методы и техники, одной из которых является войта-терапия.

Войта-терапия – это метод нейроразвивающей терапии, который основывается на возбуждении рефлекторных двигательных актов (рефлексолокомоции) путем стимуляции определенных кожных зон с одновременным приложением строго ориентированного вектора давления.

Данная техника была впервые предложена в 60-е годы Вацлавом Войтой, на основе его работы с детьми, имеющими ДЦП. В ходе наблюдений за пациентами с проявившимися признаками спастического синдрома В. Войта обнаружил, что выполнение движений в области осевого органа (голова и туловище) или области ключевых суставов (плечевой и тазобедренный суставы), при оказании сопротивления терапевтом, приводило к возникновению на регулярной и закономерной основе игры мышц, так называемые «координационные комплексы моторики», в которых задействовались и другие части тела. Благодаря анализу векторов движения, профессор распознал в возникающей игре мышц однозначную тенденцию поступательного движения с возвратно-поступательными моделями. Эти движения служат предпосылкой врожденных движений – рефлекторного ползания и рефлекторного переворачивания [1, с. 2].

Основная задача методики – формирование двигательных навыков, соответствующих возрасту ребенка. Согласно теории профессора Войты, достичь определённых результатов можно при закреплении рефлекторных двигательных актов, которые в дальнейшем будут использоваться ЦНС, приводя к появлению спонтанной двигательной активности в виде выработанного движения и улучшению эргономичности движения в целом.

В современной практике специалист в работе с детьми раннего возраста оказывает целенаправленное давление на определенные зоны тела ребенка, который находится в исходном положении лежа на животе, спине или на боку. Его поза ограничивается таким образом, что эти раздражения рефлекторно вызывают один из двух комплексов: рефлекторное ползание на животе или рефлекторное переворачивание из положения лежа на спине.

Стимулирование переворачивания и ползания у детей с церебральными параличами является важным этапом в их двигательном развитии, поскольку происходит укрепление мускулатуры через эти движения. В дальнейшем это будет способствовать улучшению общего физического состояния и расширению возможностей.

В коррекционной работе с детьми специалист должен обязательно соблюдать принципы регулярности и постоянности, так как только постоянно повторяющиеся занятия в течение дня могут оказать наибольший эффект. И несмотря на то, что войта-терапия считается самостоятельной методикой, грамотно обученный дефектолог может сочетать её с другими занятиями: массаж, гимнастика, плавание и др. В таком случае у ребенка намного быстрее идет процесс реабилитации и адаптации.

Список использованных источников и литературы:

1. Принцип Войты. 3 издание / Войта В., Петерс А. – Изд.: Springer, 2017. – 171 с.
2. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Е.В. Семёнова, Е.В. Клочкова, А.Е. Коршикова-Морозова, А.В. Трухачёва, Е.Ю. Заблоцкис. – М.: Лепта Книга, 2018. – 584 с. – (Серия «Азбука милосердия»: метод. и справ. пособия.)
3. Семенова К. А. Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах. - М., «Медицина», 1976. - 185 с.

И.О. Скворцова
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Светус
старший преподаватель,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация: В последние годы значительно увеличилось число детей, страдающих речевыми нарушениями. Во многом это обусловлено и снижением физической активности, перекосом воспитания на применение электронных игровых средств. Целью настоящей статьи является определение возможностей физической культуры не только в развитии речи детей, но и как средства коррекции ряда речевых нарушений (адаптивная физическая культура).

Ключевые слова: речь; речевые нарушения; физическая культура; коррекция; адаптация.

Abstract: In recent years, the number of children suffering from speech disorders has increased significantly. This is largely due to a decrease in physical activity, a skew of education to the use of electronic gaming tools. The purpose of this article is to determine the possibilities of physical culture not only in the development of children's speech, but also as a means of correcting a number of speech disorders (adaptive physical culture).

Keywords: speech; speech disorders; physical culture; correction; adaptation.

Выраженная зависимость развития речи от мелкой моторики, отмечаемая классиком отечественной психологии В.А. Сухомлинским, свидетельствует о необходимости применения средств физической культуры при работе с дошкольниками, у которых выявлены речевые нарушения. Такие занятия не обязательно должны быть направлены на развитие мелкой моторики, имеется множество и других направлений, форм физической культуры, способствующих речевому развитию. При выраженных нарушениях речи чаще всего применяют уже специализированные физические занятия. В этом случае речь идет об адаптивной физической культуре, целью которой является стимулирование позитивных морфофункциональных изменений, а применительно к рассматриваемой теме – коррекции выявленных нарушений или общего недоразвития.

Применение различных форм физической культуры наряду с логопедической работой предусмотрено в общей системе коррекционно-образовательного воздействия в рамках комплексного подхода.

Прежде всего, как уже говорилось выше, среди таких форм воздействия физической культурой выделяют занятия на улучшение координации, развития пространственной ориентации и мелкой моторики. Так как речь человека как сложная психическая функция напрямую зависит от левых височной и лобной отделов головного мозга, влияющих непосредственно на сформированности пальцев рук (мелкую моторику). В этой связи всеми психологами подчеркивается, что совершенствование владения тонкими движениями рук приводит к развитию речи, а ее неразвитость – к заторможенному речевому развитию.

С древнейших времен люди применяли многообразные формы подвижных игр и физических упражнений для развития у детей ловкости, координации, так называемой «ручной умелости» [1]. Отсюда впоследствии стали формироваться

такие крылатые эпитеты, как «золотые руки» (при высоком уровне развития мелкой моторики) или в противоположность – «руки-крюки», «не из того места».

Неоднократно специалистами отмечалась и то, что нарушения мелкой моторики способны привести к сложностям развития не только устной, но даже и в овладении письменной речью. А такая ситуация в свою очередь обуславливает ряд проблем в обучении в целом, приводит к снижению мотивации школьного обучения, потере интереса и усугублению речевого недоразвития в частности.

Чем активнее жизнь ребенка, тем развитие его речь. Такую взаимосвязь отмечали и классики советской школы психологии и педагогики, среди которых особенно известны исследования И.П. Павлова, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия [4]. Анализ их работ дает представление о том, что успешность овладения двигательными навыками, координацией является своего рода фундаментом для речевого развития. Выражаясь научным языком, динамичное выполнение физических упражнений становится основой развития артикуляционного аппарата, в котором задействованы в единой системе губы, язык, нижняя челюсть. В современных исследованиях доказана и эффективность динамических физических упражнений в плане речевой коррекции, например, лечение дизартрии у детей, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР).

Среди всего спектра форм физических занятий для развития и коррекции речи основной можно считать именно физические упражнения на развитие мелкой моторики – так называемая «предметно-манипулятивная» работа кистей рук. На физкультурных занятиях с детьми, имеющими речевые отклонения и общее недоразвитие, эффективно применение подвижных игр и упражнений с различными предметами, где активно участвуют пальцы рук. Дополнительный эффект от таких упражнений наступает вследствие таких характерных их особенностей, как наглядность и практическая направленность, воспринимаемые детьми одновременно как интересные и необходимые для развития. Игровая форма физических упражнений повышает мотивацию детей к занятиям, повышает их осмысленность в манипуляции с различными

атрибутами, что положительно сказывается на работе левой височной и лобной отделов мозга, стимулируя развитие речевого аппарата.

Среди таких манипуляционно-предметных подвижных игр ведущую роль имеют игры и упражнения с мячом, так как мяч за счет своей формы шара имеет максимальную площадь соприкосновения с кистью, создающее всю полноту тактильного восприятия ребенка. Среди таких упражнений – бросание мяча в цель и вдаль, активно воздействует на развитие координации и ловкости. А работа с мячом двумя руками способствует полноценному моторному развитию. Использование мячей разного объема влияет на развитие разных групп мышц. Упражнения с маленькими мячами способствуют увеличению подвижности в суставах пальцев и кистей рук, усиливается кровообращение, что в целом позитивно влияет на общее психическое и физиологическое состояние, помогает в коррекции патологий, сопутствующих речевым – патологии ориентации в пространстве (в своей максимально выраженной форме приводящие к дисграфии). Мячи можно применять не только разных объемов, но и из разных материалов (кожа, резина, ткань и т.д.) – зависит от вида применяемых игр [4].

Для более эффективной профилактики и коррекции речи детей, как отмечается в специальной литературе, такие упражнения с мячом проводятся с речевым сопровождением, позволяющим подчинять движения заданному игровому ритму. Посредством четкости и выразительности речевого сопровождения ведущего (педагога), амплитуды, смены в определенной игровой ситуации силы голоса ведущего регулируется и внутренний ритм самих детей, который часто нарушен (ускорен или наоборот заторможен). Активное напряжение и расслабление мышц под заданный ритм в сочетании с речью позволяет постепенно достичь возможности самостоятельного контроля детьми своим телом, мышцами, артикуляционным аппаратом.

Этот сопутствующий физическому упражнению прием часто называют «звуковой гимнастикой», которая словно вибромассаж, способствует расслаблению мышц гортани. Ведь при речевых патологиях дети часто оказываются неспособны к сознательному расслаблению мышц своего лица,

гортани, шеи. Речевое сопровождение таких физических упражнений позволяет косвенно обогащению словаря детей и роста уверенности в себе (ведь часто именно отсутствие уверенности в том, что ты делаешь хорошо, выглядишь адекватно, говоришь по делу) приводит к замкнутости, нежеланию говорить, а следовательно и к речевому недоразвитию, гнусавости, неразборчивости речи. В итоге речь даже у изначально здорового ребенка становится похожей на мямление. Особенно интенсивно развивается речь при комплексном использовании различных средств воздействия. То есть физические упражнения, в том числе и по развитию мелкой моторике, эффективнее применять даже не просто вкупе с речевым сопровождением, но и использовании логической систематизации материала по их тематике. В этом отношении подвижные игры эффективнее простых физических упражнений и заданий, так как они изначально имеют собственную тематику, свое содержание, стимулирующее работу мозговых отделов ребенка, работу мысли и внутренней речи.

Приведем несколько примеров подобных игр.

Для средней группы ДООУ – комплекс ОРУ «Осенние листья» с подвижной игрой «Ветерок» с речевым сопровождением.

Для старшей группы ДООУ – комплекс ОРУ «Золотая осень» с организацией подвижной игры «Улетают журавли» [2].

Как отмечают многие специалисты по логопедии и коррекционной педагогике, тематическое речевое сопровождение подвижных игр структурируют не только саму игру, но и предложение, что оказывает профилактическое воздействие, не допуская развитие дисграфии у ребенка. В этом же аспекте можно говорить и о применении считалок, сопровождающих подвижные игры, где четко произнесенное каждое слово (в том числе союзы и предлоги) служит для указания на играющего, формируя у ребенка четкую мысленную речь.

На таких физкультурных занятиях с применением подвижных игр с речевым сопровождением у детей не только происходит обогащение словаря,

выстраивание четкой внутренней речи, но и происходит развитие речи как целостной системы [2].

Активно применяется для коррекции речевых отклонений на занятиях физической культурой такая форма работы с детьми как пальчиковый игротренинг, систематическое применение которого позволяет, по оценке ряда специалистов, в течение первого полугодия добиться значительной нормализации речи у заикающихся детей, а к концу года занятий – положительной динамике в борьбе с аграматизмами.

Выделяют два основных типа игр, в основе которых лежит совмещение пальцев и коротких ритмичных стихов: 1) fingerplay (в пер. с англ. «finger» + «play») – игра пальцами, то есть пальчиковые игры в чистом виде и 2) action rhyme (в пер. с англ. «action» + «rhyme») действие дома, то есть игры, где физические упражнения затрагивают как мелкую моторику, так и крупные мышцы всего тела [2].

Эта классификация весьма условна, так как большая часть подвижных игр в той или иной степени затрагивает все группы мышц, однако в играх первого типа задания на развитие мелкой моторики являются доминирующими. Сопровождаемые стихами, нерифмованными текстами педагога, объединенные сюжетной линией с активной ролью в нем самих детей, является комплексным весьма эффективным средством коррекции и развития речевого аппарата.

Коррекция речи возможна и посредством применения методик по работе с физиологическим и речевым дыханием детей, имеющих различные формы речевой патологии. При этом физиологическое дыхание выступает как фактор здоровьесбережения, а речевое – основой формирования правильной устной речи. С помощью педагога ребенок учится правильно организовывать свое речевое дыхание, затрачивая меньше мышечной энергии, и при этом добиваясь плавности звучания и максимальной громкости. Физические упражнения на развитие дыхания также стимулируют общее развитие ребенка, повышают иммунитет, улучшая таким образом его здоровье [3].

Методики, целью которых является коррекция речевого дыхания, имеет множество своих узких авторских вариантов (по работе с детьми с ринолалией – А.Г. Ипатова; по коррекции артикуляции у заикающихся – Н.А. Рождественская; по формированию речемыслительных образов – М.Норбеков и др.) [1]. В основе всех этих методик лежит тренировка дыхательных мышц через осознанное управление отдельными фазами своего дыхания исходя из положения ведущей его роли в коррекции речевых нарушений всех видов патологий.

Таким образом, физическая культура с множеством разнообразных средств и форм воздействия на организм обладает неисчерпаемыми возможностями по профилактике, развитию и коррекции речевых нарушений прежде всего за счет воздействия на мышцы, напрямую связанные с отделами мозга, отвечающими и за речевое развитие. Среди таких форм физических занятий прежде всего выделяют упражнения по развитию мелкой моторики, наиболее эффективные при организации подвижных игр с речевым сопровождением. А в основе любых коррекционных занятий по исправлению речевых патологий можно считать упражнения, направленные на работу мышц по управлению речевым дыханием, которые имеют множество различных вариаций и направлений, представленных в авторских методиках.

Список использованных источников и литературы:

1. Миронова Е. Физическая культура как средство коррекции речевых нарушений у дошкольников. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/fizicheskaja-kultura-kak-sredstvo-korekci-rechevyh-narushenii-u-doshkolnikov.html>.

2. Мицан Е.Л. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ для работы с детьми школьного возраста здоровья [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Л. Мицан; МГТУ. - Магнитогорск: МГТУ, 2020.

3. Мицан Е.Л., Скрипник Я.А. Использование здоровьесберегающих технологий в обучении, воспитании и коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ // Здоровьесберегающие и коррекционные

технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической он-лайн конференции, посвященной 75-летию ООН. 2020. С. 14-17.

4. Обухова, Л. И. Коррекция речевых нарушений в процессе физкультурно-оздоровительной работы в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. И. Обухова, О. А. Лежанская, Н. В. Гриднева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3 (6). – С. 57-60.

А.А. Софронова
студентка группы 5 А,
факультет дошкольной и коррекционной
педагогики и психологии,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.
Яковлева,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
О.А. Сурова
кандидат педагогических наук, доцент,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я.
Яковлева,
г. Чебоксары

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ЖИВОПИСЬЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИА

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования мультимедийных технологий в процессе формирования знаний о живописи у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: живопись, информационные и коммуникационные технологии, мультимедийные технологии, дети старшего дошкольного возраста.

Abstract: The article discusses the possibilities of using multimedia technologies in the process of forming knowledge about painting in older preschool children.

Keywords: painting, information and communication technologies, multimedia technologies, older preschool children.

Большой объем новой информации, реклама, телевидение, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров

оказывают огромное влияние на восприятие мира, который окружает дошкольников.

Говоря об изобразительной деятельности дошкольников, педагоги все больше внимания уделяют эффективному использованию наглядных пособий. Многие методисты, ученые и искусствоведы пишут о необходимости активного использования различных средств при приобщении дошкольников к живописи (А.Н. Бурова, Т.П. Хризман, Р.М. Чумичева и др.).

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) педагогами повышает качество учебной деятельности, процесс усвоения предлагаемого материала дошкольниками становится более удобным и легким, их познавательная активность заметно возрастает, и закладываются «основы информационной культуры, определяющей поведение человека в информационном компьютеризованном обществе» [7, с. 56].

В работах С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку и др. дается теоретическое обоснование целесообразности включения средств ИКТ в дошкольное образование.

Приобщение детей дошкольного возраста к живописи с использованием мультимедийных технологий становится более эффективным, так как они помогают перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному. В этом случае дошкольник становится активным субъектом, а не пассивным объектом педагогического воздействия.

К мультимедийным технологиям, активно используемым в дошкольных образовательных организациях, относятся устройства аудио-и видеовхода, аудио-видеоплата, платы видеозахвата, акустические и видеовоспроизводящие системы со звуковыми динамиками и большими видеоекранами, сканеры и принтеры (так как они позволяют вводить и выводить тексты и рисунки на компьютеры). Мультимедиа активно используются преподавателями в виде специальных компьютерных программ, презентаций, электронных энциклопедий, слайд-шоу и др. [4].

Использование мультимедийных презентаций в процессе приобщения старших дошкольников к живописи способствует:

- развитию основ визуальной культуры;
- представлению информации в образном виде за счет мультимедийных эффектов в привычной для современных детей форме;
- обучению через экспериментирование и игру;
- смещению акцента с информационных методов на демонстрационные, что соответствует сущности искусства, идеям эстетического развития и возрастным возможностям дошкольников.

Дети воспринимают мультимедийные презентации как игру, развлечение, поэтому они становятся занимательными для дошкольников. Их использование может обеспечить: наглядность, способствующую комплексному восприятию и лучшему запоминанию материала, а также открывают доступ к недоступному. К примеру, ознакомление с творчеством художников, произведениями, которые мы не можем продемонстрировать детям в оригинале; использование мультимедийных презентаций дает дошкольнику первый опыт работы с информацией: извлечение, отбор и применение в продуктивной деятельности.

Среди преимуществ мультимедийных презентаций можно также выделить наглядность. Введение презентаций в структуру занятий способствует сокращению части с объяснением и показом, тем самым удлиняя продолжительность самостоятельной творческой деятельности ребенка.

В процессе реализации задач образовательной области «художественно-эстетическое развитие» широко используются мультимедийные презентации, созданные с помощью специальной программы Microsoft PowerPoint.

Информация, представленная с помощью мультимедийной презентации, наиболее понятна ребенку, поскольку ее можно просматривать, слушать и оценивать. Презентация включает в себя набор ярких образов, на которые ребенок сможет опереться в будущем, а это значит, что задействованный процесс восприятия поможет закрепить предлагаемый материал в памяти и создать соответствующие ассоциации. Следует отметить, что такие технологии могут

быть использованы для моделирования ситуаций, которые трудно или невозможно увидеть в повседневной жизни.

Перечисленные выше преимущества мультимедийных средств делают целесообразным их использование в процессе приобщения старших дошкольников к живописи. Качественная наглядность, большой объем и диапазон демонстрационного материала, специфические эффекты, музыкальное сопровождение - все это повышает интерес дошкольника к искусству. Это открывает перед детьми новые возможности для развития знаний о жанрах живописи, творчестве художников разных эпох, изобразительных и выразительных средствах.

При знакомстве с живописью старших дошкольников можно использовать компьютерные игры и упражнения, мультимедийные презентации, электронные словари и энциклопедии, видео-экскурсии. Особый интерес представляют программные продукты «Образ ребенка в живописи», «Музеи России», которые привлекают детей включением большого количества иллюстраций, фотографий, репродукций картин, портретов великих художников.

Для овладения всеми необходимыми знаниями, умениями и навыками в системе, наряду с перспективным планом по программе «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, был разработан тематический план для старшей и подготовительной групп с использованием мультимедийных технологий в непосредственной образовательной деятельности по ознакомлению старших дошкольников с пейзажной живописью. Например, по теме «Зима» она предлагает включить детям видеофильм «Зимушка-зима». Фотографии заснеженных деревьев, снежинок, морозных узоров удержат интерес детей, пробудят в них любопытство.

Одним из источников мотивации является развлечение. По теме «Лети, ракета, к звездам» кстати придется презентация «Все о космосе». Так Сказочный герой Незнайка голосом с экрана загадывал ребятам загадки, приглашал детей в космическое путешествие. Дети с интересом воспринимали себя в образе космонавта и пребывали в «открытом космосе», наблюдали космические

пейзажи из иллюминатора, а затем создавали то, что видят в космосе, используя свои творческие способности для изображения планет, комет и звезд [1].

Использование мультимедиа целесообразно на любом этапе приобщения старших дошкольников к живописи. Преподаватель может использовать предметные коллекции (портреты, иллюстрации, репродукции картин художников, с творчеством которых они знакомятся, фотографии, видео-экскурсии, интерактивные модели, видеофрагменты), проецируя их на большой экран. Дети, благодаря большому формату мультимедийных презентаций, погружаются в мир события, эпохи, о которой рассказывает художник. Такие погружения с комментариями учителя впечатляют детей, особо ярко запоминаются, именно это подталкивает детей (да и взрослых) к творчеству. Дети дошкольного возраста начинают активнее высказывать свое мнение по теме, с большим удовольствием и рвением включаются в работу, проявляют больше энтузиазма и намного лучше усваивают полученную информацию. Также можно включить и разные дидактические игры в мультимедийные презентации, чтобы познакомить детей старшего дошкольного возраста с живописью. Ниже приведены примеры дидактических игр.

Игра по жанру «пейзаж». Перед детьми появляется картинка с перспективой (например, зимний лес). После чего педагог предлагает детям расположить снеговиков в соответствии с перспективой.

Игра «Собери пейзаж». Ребенку предлагается из набора печатных картинок собрать пейзаж определенного времени года (зима, осень, лето, весна). Для этого необходимо собрать предметы, которые соответствуют конкретному сезону. Используя свои знания, дети строят разные композиции.

Также можно использовать мультимедийные презентации, например, для составления искусствоведческих рассказов по мотивам картин. Перед детьми открываются слайды с репродукцией картины. Педагог составляет рассказ, акцентируя свое внимание на отдельных деталях картины. Может воспроизвести видео с экскурсии в картинные галереи и т.д.

Включение мультимедиа в процесс формирования знаний о живописи у детей старшего дошкольного возраста значительно повышает интерес к учебному материалу, они лучше усваивают и запоминают его. Использование иллюстраций, различных реалистичных и динамичных изображений, записей звуков и видео способствует развитию у воспитанников психических функций и нравственно-эстетических качеств личности.

Список использованных источников и литературы:

1. Васильева М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 208 с.
2. Волков В. Современные мультимедиа // Компьютер-ИНФО. 1999. № 9. С. 21-27.
3. Горвиц Ю., Поздняк Л. Кому работать с компьютером в детском саду // Дошкольное воспитание. 1991. № 5 С. 95-95.
4. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. 2012. №3 С. 345-347.
5. Новоселова С.Л. Компьютерный мир дошкольника. – М.: Новая школа, 1997. - 128 с.
6. Сурова О.А. Использование мультимедиа при ознакомлении детей дошкольного возраста с изобразительным искусством // Культурологический подход в дошкольном образовании: психолого-педагогический аспект: Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. - С.70-72.
7. Сурова О.А. Что могут дать детям компьютерные игры? // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2009. № 8 С. 55-59.

М.С. Сухих
студентка группы ИСОб-20-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ДЦП

Аннотация: В статье рассмотрена история изучения детских церебральных параличей как отдельной группы заболеваний, а также представлены методы и подходы коррекционного лечения данной патологии.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), патология, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, методы коррекции.

Abstract: The article discusses the history of the study of cerebral palsy as a separate group of diseases, and also presents the methods and approaches of corrective treatment of this pathology.

Keywords: cerebral palsy (CP), pathology, children with motor deficiencies, methods of correction.

По данным исследования Всемирной организации здравоохранения, лидирующие позиции у детей среди нарушений, обусловленных первичными

признаками, занимают врожденные пороки развития, связанные с нарушениями нервной системы и психические расстройства.

Самой распространенной аномалией среди врожденных пороков развития нервной системы принято считать детский церебральный паралич. В последние десять лет ДЦП имеет тенденцию к постепенному увеличению показателей численности пациентов. На данный момент количество детей с установленным диагнозом ДЦП составляет 0,2% от количества всех новорожденных [5].

Детский церебральный паралич представляет собой аномалию центральной нервной системы, полученную в результате её повреждений при внутриутробном развитии, рождении или на первом месяце жизни. Наиболее опасным периодом с наибольшей вероятностью появления ДЦП принято считать интранатальный период. Из каждых 100 случаев церебрального паралича 30 возникает пренатально, 60 – интранатально, 10 – постнатально. ДЦП проявляется ограниченностью самостоятельных движений, атаксией, гиперметрией, тремором конечностей, судорогами и ослаблением определенных групп мышц [1]. Также нарушения двигательного аппарата сочетаются с нарушениями интеллектуальной и психической сферы [5].

Первые упоминания нарушений опорно-двигательного аппарата встречаются в литературных произведениях древней Греции. В своих трудах их упоминали К. Гален и Гиппократ. Однако термин «детский церебральный паралич» ещё не существовал. Более основательно феномен данной патологии начали рассматривать только к началу девятнадцатого века. Первые проявления заболевания выделил и обобщил J. Cazauvielh в 1827 году. В своих трудах он объединяет все имеющиеся на тот момент литературные описания нарушений опорно-двигательного аппарата и вводит неутвержденный термин «врожденный церебральный паралич».

Следующим исследователем в этой области принято считать P. Delpech, который в 1830 году обособил врожденные двигательные расстройства с двусторонним проявлением в отдельную группу заболеваний [1].

Значительный вклад в исследование проблем возникновения и описания признаков детских церебральных параличей внес английский хирург-ортопед W. J. Little, который в 1839 году имел возможность наблюдать за группой детей с последствиями родовых травм, а в 1853 и 1862 годах в своих работах установил связь между родами с аномальным течением и патогенезом церебральных параличей. В монографии «Спастичный ребенок» впервые он указал характеристику клинических проявлений патологии опорно-двигательного аппарата: «неправильная походка, повышенный тонус мышц, скованность движений, слюнотечение, трудности в речи и слабоумие». Позднее описанная форма заболевания была названа «болезнь Литтля». W. J. Little параллельно искал способы преодоления некоторых проявлений, описанных ранее. Для этого он разработал операцию по удлинению трехглавой мышцы голени и применял её при лечении и коррекции двигательного аппарата детей с церебральными параличами, у которых была эквиноварусная деформация стоп.

Позднее, в 1897 году австрийский невропатолог, психиатр и психолог S. Freud изучил характеристики клинических проявлений данной патологии, описанные W. J. Little, с точки зрения невропатолога и предложил объединить все формы описанных ученым параличей в связи с общими патогенетическими механизмами, лежащими в их основе под одним названием – детский церебральный паралич. Также он подставил под сомнение выводы W. J. Little об этиологии заболеваний опорно-двигательного аппарата, предположив возможность изменений в антенатальном периоде [2].

В XX веке детский церебральный паралич становится более актуальным в медицинской сфере в связи с пандемией полиомиелита. И если до этого периода родителям детей с ДЦП отказывали в проведении лечебных мероприятий, объясняя, что специальных учреждений для лечения и коррекции таких пациентов не существовало, то с появлением в странах большого количества пациентов, страдающих от полиомиелита, потребовалась организация ряда специализированных учреждений детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В этих учреждениях обучались дети с ДЦП, так

как некоторые проявления данной патологии были отдалённо схожи с симптомами полиомиелита. Позже после создания вакцины против полиомиелита, созданные учреждения пустели, поэтому было принято решение изучать в них проявления ДЦП у детей и подростков.

Именно в период 50-х годов появляется новый способ помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, именуемый «нейрореабилитацией». Это метод подразумевал под собой восстановление когнитивных и двигательных возможностей человека посредством мышечных сокращений определенных групп мышц. Исследователи считали, что нервная система сокращает мышцы, но именно конкретные их группы определяют динамику и качество движений. Этот способ подходил для восстановления двигательных функций после перенесенного полиомиелита, однако обладал бесполезностью при коррекции детей с ДЦП и людей с другими нейротравмами и инсультом [3].

Постепенно исследователи начали осознавать, что процессы коррекции и лечения детей с нарушениями опорно – двигательного аппарата должны включать в себя не только восстановление двигательных возможностей, но и коррекцию поведения и социального взаимодействия. Огромный вклад в этот вопрос внес американский психолог Y. Ben-Yishay, который в 1974 году при лечении военных с травмами черепа использовал подход «терапевтической среды». Данный подход предполагал личностное изменение пациента и преодоление его нарушения посредством работы в малых группах совместно с другими пациентами и родственниками и включал в себя сразу две стороны лечения – физическое и психическое восстановление. Позже эту программу реабилитации начали описывать как Целостный подход в реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [3].

Постепенно внедрялись новые методики и методические разработки, основой которых служили идеи о системном двигательном переобучении (Берта и Карл Бобаты, Вацлав Войта, нейроинтенсивная реабилитация по Владимиру Козьявкину и др.). Это были методы предполагали, что двигательные навыки

формируются в определенных условиях. Методика ведения коррекции и обучения включали в себя двигательную активность, инициированную самим ребенком, в последствии снижающую напряжение мышц, однако данная методика не являлась эффективной. В этот же период создаются альтернативные подходы к организации коррекционного обучения детей с ДЦП. Исследователи считали, что нарушения в моторной сфере влияют на развитие высших речевых и психических функций, что предполагает уменьшение количества средств для коммуникации, а в следствие и возникновении у ребенка коммуникативной закрытости. По этой причине начал развиваться новый подход к обучению детей с детским церебральным параличом, названный клинико-психолого-педагогическим. Заключался в комплексности коррекции и обучения, компенсации утраченных функций и организации специальных условий для реализации специализированного обучения. Авторами данных методик принято считать К.С.Лебединскую, О.С.Никольскую, Е.Р.Баенскую и др.

В современных реалиях методы коррекции ДЦП предполагают понимание факторов возникновения детского церебрального паралича. В практике используют различные физиотерапевтические методы, основанные на природных факторах воздействия: аппликации грязей, парафина, фангопарафина, озокерита с антиспастической целью. Немаловажными в жизни детей с детскими церебральными параличами принято считать различные ортопедические устройства, необходимые для нормализации прямохождения и ходьбы: специально изготовляемые стельки, ортопедическая обувь и ортезы для поддерживания голени. При появлениях у детей с ДЦП умственной отсталости и речевых нарушений проводятся специальные гимнастики с использованием зондов. На данный момент самым эффективным методом лечения ДЦП является хирургическое вмешательство [4].

Таким образом, проблема изучения и развития комплексной помощи детям с ДЦП является актуальной на данный момент. Несмотря на длительное изучение феномена детского церебрального паралича и создание различных

методов, способов и специальных методик его преодоления, не найдено оптимального метода лечения всех признаков данной патологии.

Список использованных источников и литературы:

1. Астахов В.А. Детский церебральный паралич: понятие, этиология, симптомы // Здоровье. – 2000. – №3. – С. 14–15.

2. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи //М.: Книга по Требованию. – 2013. – С. 2 – 3

3. Варако Н.А. История нейропсихологической реабилитации: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-neyropsihologicheskoy-reabilitatsii/viewer>

4. Куранова Л. Б., Херодинов Б. И.. Современные методы реабилитации детей с детским церебральным параличом: <https://www.lvrach.ru/2019/12/15437458>

5. Johnson Ann. Prevalence and characteristics of children with cerebral palsy in Europe // 2002. Developmental med. child neurol. – 2002. – Vol.44 (9).– P. 633–640.

К.И. Тимофеева
магистрант группы 3-ПиМДО,
кафедра дошкольного образования и сервиса,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары
Научный руководитель:
Н.В. Иванова
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева»,
г. Чебоксары

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЯ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ**

Аннотация: В статье рассмотрена модель организации методической работы с педагогами ДОО по развитию профессиональной компетенции педагога в сфере взаимодействия с родителями воспитанников.

Ключевые слова: методическая работа, педагог, профессиональная компетентность, педагог-тьютор.

Abstract: The article considers the model of organizing methodological work with teachers of preschool educational institutions to develop the professional competence of a teacher in the field of interaction with the parents of pupils.

Keywords: methodical work, teacher, professional competence, teacher-tutor.

О. Соломенникова, Ю. Гладкова разработали функциональную модель организации работы с педагогами дошкольных образовательных организаций по развитию профессиональных компетенций. В данной структурной модели представлены последовательность этапов и их содержание, формы и условия взаимодействия участников ее реализации, Основная форма работы с педагогами – самообразование [2, с. 29]:

1) Функционально-целевой блок: определяются цель, задачи и принципы саморазвития педагога в соответствии с современными научными данными, а также законодательными нормами. Приоритетными задачами реализации модели являются: содействие повышению уровня профессионального развития педагогов; стимулирование педагогического саморазвития; □ содействие развитию системы педагогических сообществ; создание условий для построения индивидуальной траектории развития и саморазвития педагогов;

2) Диагностический блок: предполагает детальное изучение уровня профессиональной компетентности и основных затруднений специалиста.

О. Каранина предлагает на данном этапе провести опрос среди воспитателей «Мои плюсы и минусы в общении с родителями», организовать конкурс «Лучший педагог ДОО», которые позволят выявить сильные и слабые стороны в организации взаимодействия педагогов с родителями [7, с. 28].

После диагностики педагогов, А. С. Грачева, О. П. Попова рекомендуют для проведения дальнейшей работы делить воспитателей на две группы: 1-ая группа – педагоги, нуждающиеся в дополнительном методическом сопровождении; 2-ая – квалифицированные педагоги, способные оказать практическую и методическую помощь по проблемным темам, выявленным у педагогов первой группы [4, с. 21].

Д. Гулиян в свою очередь считает, что старшим воспитателям необходимо распределять педагогов на три группы по интересам и профессиональным потребностям: институты образования, творцов и опыта. Педагоги смогут делиться своим опытом и повышать профессиональное мастерство в процессе общения друг с другом в творческой атмосфере [5, с. 39].

3) Содержательный блок предполагает определение концепции конструирования программ формального, неформального и информального направлений работы.

Л. В. Матвеева пишет о том, что правильный выбор форм методической работы, их оптимальное сочетание позволяет педагогам раскрыть творческие способности, проявить деловые, организаторские качества, преодолеть неуверенность в себе [9, с. 12].

И. В. Волкова рекомендует использовать активные и интерактивные методы и приемы в работе старшего воспитателя с воспитателями. Активные методы и приемы – это такие методы и приемы, которые активизируют их внимание в процессе какой-либо деятельности, помогают сформировать интерес к теме мероприятия. Интерактивные методы и приемы помогают развивать у педагогов креативное мышление, развивают способность вести диалог (игры-имитации, деловой блокнот, квесты и другие) [3, с. 31].

О. Л. Зверева, Т. В. Кротова предлагают использовать для развития профессиональной компетентности воспитателя в работе с родителями воспитанников больше нетрадиционных форм работы: круглые столы, досуги, собрания в нетрадиционной форме, наглядно-информационные формы, социальные сети. [6, с. 112]

Однако, К. Ю. Белая рекомендует использовать нетрадиционные формы методической работы не чаще одного раза в полугодие, так они требуют большой предварительной работы [9, с. 8].

По мнению Е. Ю. Черновой, М. А. Андреевой оптимальной формой работы является создание индивидуального образовательного маршрута, который представляет собой целенаправленно проектируемую образовательную программу, обеспечивающую педагогу разработку и реализацию личной программы развития профессиональной компетенции [11, с. 18].

4) Процессуально-технологический блок включает основные направления непрерывного педагогического образования. Приоритетными условиями

реализации указанного содержания являются материально техническое оснащение и кадровое обеспечение.

Обладает большими возможностями, по мнению Т. А. Семеновой, специальная подготовка педагогов-тьюторов, то есть высококвалифицированных педагогов, способных планировать взаимодействие с каждым родителем, создавать необходимые условия для его реализации и прогнозировать результат. Деятельность педагогов-тьюторов заключается в создании групп в соответствии с пожеланиями родителей (по возрасту детей, сходным проблемам и другим критериям) [10, с. 14].

Т. А. Семенову поддерживают Т. В. Бочкарева, Л. Мухина. Данные исследователи, ориентируясь на свой опыт, предлагают использовать такую форму методической работы как тьюторское сопровождение воспитателей с использованием коучинга. Особенностью коучинга в образовательной деятельности заключаются в том, что взаимодействие «педагог – ребенок – родитель» должно быть предельно индивидуализировано, ориентировано на конкретного педагога, а следовательно имеет больший успех [8, с. 36].

Чтобы развивать у педагогов профессионально значимые качества, поддерживать позитивный настрой на работу, доброжелательные отношения, Т. Качалова советует старшим воспитателям планировать в своей работе тренинги. [8, с. 34].

Е. Бойко, Т. Качалова говорят о том, что методическая работа должна иметь опережающий характер, то есть корректировать деятельность воспитателей, оказывать реальную и своевременную помощь. Решить данные задачи поможет новая форма работы – аллея стартапов. Во время еженедельных стартапов педагоги могут защищать краткосрочные проекты по разрабатываемой проблеме, получить рекомендации, чтобы скорректировать их [8, с. 35].

5) Результативный блок предполагает описание ожидаемых и достигнутых итогов реализации модели: повышение уровня развития всех составляющих профессиональной компетентности специалистов дошкольного

образования; □ развитие устойчивой профессиональной позиции; обеспечение системной информационно-методической поддержки специалиста дошкольного образования.

Для закрепления результатов формирования профессиональной компетентности воспитателей детского сада «эффективное взаимодействие с родителями» О. Каранина рекомендует постоянно проводить мониторинг эффективности работы с семьями дошкольников посредством смотров-конкурсов «Лучший уголок для родителей», «Лучшее мероприятие с участием родителей». Так появится возможность вовремя скорректировать работу педагогов, дать нужную консультацию по конкретной ситуации, которая возникла в ходе взаимодействия с родителями [7, с. 26].

Таким образом, для совершенствования профессиональной компетентности педагогов в организации общения с родителями необходимо изменить подход к организации методической работы в дошкольной образовательной организации. Необходимо формировать данную компетенцию педагогов в трех направлениях: устранять теоретические пробелы в знаниях педагогов; совершенствовать практические навыки педагогов; проводить их психологическое сопровождение, применяя при этом разнообразные формы и приемы работы.

Список использованных источников и литературы:

1. Белая, К. Ю. 300 ответов на вопросы заведующей детским садом / К. Ю. Белая. – М. : Астрель, 2002. – 399 с.
2. Гладкова, Ю. Индивидуальный маршрут непрерывного профессионального образования и развития педагога / Ю. Гладкова, О. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 1. – С. 67 – 74.
3. Волкова, И. В. Поддержка образовательной инициативы семьи / И. В. Волкова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2016. – № 2. – С. 28 – 37.

4. Грачева, А. С. Организация сетевого взаимодействия для повышения профессиональной компетентности педагогических кадров / А. С. Грачева, О. П. Попова, Н. Е. Шелихова, Е. Е. Черникова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 2. – С. 14 – 29.

5. Гулиян, Д. Новая модель методической работы, которая поможет задействовать всех педагогов / Д. Гулиян // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2019. – № 12. – С. 36 – 42.

6. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДООУ : методические рекомендации / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – М. : Сфера, 2019. – 112 с.

7. Каранина, О. Как оценить работу педагогов с родителями за учебный год. Критерии и карты оценки / О. Каранина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2018. – № 4. – С. 26 – 34.

8. Качалова, Т. Как с помощью тренингов улучшить работу педагогов / Т. Качалова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2018. – № 11. – С. 34 – 39.

9. Матвеева, Л. В. Методическая работа с педагогами на весь учебный год / Л. В. Матвеева // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2016. – № 8. – С. 4 – 18.

10. Семенова, Т. А. Модель дополнительного образования родителей дошкольников / Т. А. Семенова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 7. – С. 12 – 19.

11. Чернова, Е. Ю. Педагогический мониторинг как один из этапов внедрения профессионального стандарта педагога / Е. Ю. Чернова, М. А. Андреева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2017. – № 3. – С. 14 – 26.

М.А.Титова
студентка группы ИПОб-16-б,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Л.А. Яковлева
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФИТНЕС–АЭРОБИКЕ СО СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: Статья посвящена внедрению фитнес-аэробики для детей старшего дошкольного как средство развития гибкости и ловкости. Включает в себя ознакомительный конспект по проведению фитнес–аэробики, для того чтобы вызвать у детей интерес к занятиям.

Ключевые слова: фитнес–аэробика, общеразвивающие упражнения, ловкость, гибкость.

Abstract: The article is devoted to the introduction of fitness aerobics for older preschool children as a means of developing flexibility and dexterity. It includes an introductory summary of fitness aerobics, in order to arouse children's interest in the classes.

Keywords: fitness aerobics, general development exercises, agility, flexibility.

В современном мире к дошкольному образованию предъявляются серьезные требования, связанные с организацией образовательного процесса,

при которой должны комплексно решаться оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи. Подготовка к освоению основной образовательной программы начального общего образования требует от детей значительных психофизиологических усилий, в связи с этим особую актуальность приобретают вопросы повышения общей физической готовности, развития основных физических качеств и воспитания нравственно – волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста. Традиционные занятия физической культурой в ДОО, зачастую не могут дать качественного развития физической подготовленности организма ребенка, не способствуют эффективному развитию двигательных умений и физических качеств. Отмечается недостаток двигательной активности в повседневной деятельности старших дошкольников. Вопрос развития гибкости и ловкости у старших дошкольников нуждается в теоретическом и экспериментальном решении. Таким образом, наряду с актуальностью можно выделить существующее противоречие между социальным заказом общества на выполнение образованием функций, связанных с развитием физически развитой личности, ведущей здоровый образ жизни, и существующими традиционными подходами в ДОО, не всегда обеспечивающими должный уровень развития физических качеств воспитанников.

В настоящее время многие дети нуждаются в особых технологиях физического развития, в которых должен быть учтен весь комплекс соматических, физических и интеллектуальных проблем. Аэробика развивает подвижность в суставах, развивает ловкость, гибкость. В этом отношении весьма актуальной становится проблема изучения правильного выполнения движений, которые обеспечивают персональную приспособительную деятельность, а именно, возможность развития новых двигательных навыков [1, с. 12].

Это возможно в старшем дошкольном возрасте, поскольку функциональные системы в этот период очень пластичны и обладают большими резервными возможностями (Б. Косило, А.А. Маркосян и др.). Ловкость и гибкость являются одними из главных компонентов физической подготовки

детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, с одной стороны, имеется необходимость в теоретическом обосновании методики развития гибкости и ловкости у дошкольников с применением Аэробики, которая обладает значительными возможностями и широким потенциалом для решения данной проблемы [2, с. 26].

Аэробика включает в себя интересные движения и упражнения, но для того чтобы добиться максимального эффекта, сначала стоит заинтересовать и привлечь детей к занятиям аэробикой, мы предлагаем провести первое ознакомительное занятие, где дети знакомятся с игровым персонажем, который рассказывает об аэробике и для чего она нужна.

Задачи ознакомительного занятия:

1. Дать знания об аэробике
2. Формировать у детей осознанную потребность в двигательной активности и физическом совершенствовании.
3. Развивать умение точно, энергично и выразительно выполнять физические упражнения, осуществлять самоконтроль движений.
4. Развивать физические качества: ловкость, гибкость.
5. Развивать чувство ритма.
6. Воспитывать любовь к занятиям физической культуры

Ход занятия:

Дети входят в зал, воспитатель встречает детей.

Дети выстраиваются в шеренгу

В: Аэробика – жизнь, аэробика – труд, где ритмичные танцы, нас задором влекут, где движенья легки, руки как мотыльки, а прыжки высоки, и в глазах угольки.

В: Здравствуйте, ребята!

Д: Здравствуйте.

Стук в дверь

В: Ребята, слышите стук в дверь? (ответы детей)

Заходит гость – Аэробика

А: Здравствуйте дети! (ответы детей)

А: Вы знаете кто я? (ответы детей)

А: Меня зовут Аэробика. Я люблю танцевать и играть в игры, а вы? (ответы детей)

А: Сегодня мы с вами будем играть и танцевать, но сначала я вам расскажу о себе. Появилась я когда люди стали много болеть, были грустными и им стало сложно ходить в магазин, бежать до автобуса, поднимать тяжелые пакеты. Тогда меня создал человек, чтобы я помогала людям. У меня есть много сестёр. Хотите узнать, как их зовут? (ответы детей)

А: Первую сестру зовут – Фитнес, вторую – Аквааэробика, третью – Степ-аэробика, четвертую – Бокс аэробика, а пятую – Спортивная аэробика. Мы с моими сестрами любим играть и танцевать со всеми. Я очень полезная и спортивная, играя со мной, вы будете здоровыми и сильными. А Сегодня я хочу играть с вами, вы готовы? (ответы детей)

А: Вы знаете с чего всегда нужно начинать заниматься? (ответы детей)

А: Сейчас я вам подскажу. Сначала нам нужно хорошо разогреть наши мышцы, чтобы во время занятия они не болели.

А: А начнём мы нашу разминку с ходьбы по залу. А теперь мы превращаемся в самолёт и заводим моторы – ходьба с вращением кистей рук впереди, в стороне, вверху.

А сейчас мы будем превращаться в мышек и идти на носках, а потом в слонов и идти на пятках. Будьте внимательны – ходьба на носках и на пятках.

Превращаемся в быстрые машинки и бежим по залу – бег обычный, бег с захлестом голени (руки на поясе).

Игровое упражнение «Обезьянка».

Игровое упражнение «Лягушка».

Основная часть:

Общеразвивающие упражнения без предмета (под музыку средней подвижности):

1. Страусы

И.П. – основная стойка (ноги на ширине плеч, колени мягкие слегка согнуты)

1- 2 счёты наклон вперед, руками коснуться пола;

3-4 счёты возвращение в И.П. , повторить 6-8 раз.

2. Выпады

И.П. – полуприсед на правой ноге, левую руку перед собой на пол.

1-4 счёты пружинистые движения;

4-8 счёты выпрямление передней ноги, повторить 4 раза. После аналогично на левую ногу, упор на правую руку.

3. Стульчик

И.П. – стойка: ноги чуть шире плеч – колени мягкие, руки на поясе.

1- 2 счёты присед, руки перед собой в «замок»;

3-4 счёты встать в И.П. , повторить 8 раз.

4. Бабочка

И.П. – сидя на полу, стопы вместе, колени в стороны.

На каждый счёт делаем пружинистые движения коленями в пол, повторить 16 счетов.

5. Игра «День и ночь»

И.П. – сидя на полу, стопы вместе, колени в стороны.

Когда играет музыка дети на каждый счёт делаем пружинистые движения коленями в пол, когда музыка выключается дети наклоняются к полу, Повторить 6 раз.

6. Игра большой подвижности «Фигуры»

Дети двигаются под музыку по залу, изображая птиц, когда музыка выключается, дети должны принять какую-то позу, изобразив птицу и не двигаться. Музыка включается и игра повторяется.

7. Образ

Дети танцуют под музыку, Аэробика говорит разных героев из мультфильмов, дети должны танцевально показать этого героя.

Заключительная часть:

Игра малой подвижности «Шар»

Дети встают в круг. Начинают поднимать руки и вставать на носочки и говорить слова:

Надуваем, надуваем, надуваем шар большой.

А потом сдуваем (выдох и опускаемся вниз), повторить несколько раз.

А: Вот это да, вы ребята молодцы. Мы с вами отлично поиграли, вам понравилось?

Ответы детей

А: Я рада знакомству и надеюсь, вы будете меня часто вспоминать, до новых встреч!

Д: До свидания!

Разученному аэробному комплексу найдется место в любом виде деятельности дошкольников: мини – программы используются при проведении утренней гимнастики, во время динамических пауз.

При составлении основных и коротких программ мы учитываем, что для дошкольников важны интересные, запоминающиеся упражнения, выразительные образы. Музыкальное сопровождение должно организовывать движения, создавать хорошее настроение [3, с. 54].

Оздоровительные программы аэробики привлекают доступностью и возможностью изменить содержание в зависимости от интересов и подготовленности участников.

Список используемых источников и литературы:

1. Детский фитнес. – М.: ООО «УИЦ «ВЕК», 2006. – 160 с.
2. Ноткина Н.А. Двигательные качества и методика их развития у дошкольников.– СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
3. Шебеко, В.Н. Формирование личности дошкольника средствами физической культуры: монография / В.Н. Шебеко. – Минск: Белорус.гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2000. 178 с.

А.А. Трезуб
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: В статье рассматривается понятие аутизм, приводятся характерные черты ребёнка с аутизмом. Говорится о проблеме социализации аутичного ребёнка, об особенностях процесса обучения, раскрывается необходимость психолого-педагогического сопровождения такого ребёнка.

Ключевые слова: аутизм, аутичный ребёнок, социализация, сопровождение, обучение.

Abstract: The article discusses the concept of autism and describes the characteristics of a child with autism. The article deals with the problem of socialization of an autistic child, the features of the learning process, and the need for psychological and pedagogical support for such a child.

Keywords: autism, autistic child, socialization, support, training.

Аутизм – это расстройство, которое выражается в аномальном поведении у ребёнка. Согласно данным психиатров из Германии, США, Японии аутизм

встречается с частотой от 4 до 26 детей на 10000 всех детей. Чаще встречается у мальчиков [1, с.1].

Аутизм развивается вследствие недостаточности нервной системы, нарушения общения и трудности социализации обнаруживаются вне уровня интеллектуального развития [4, с.4].

Все люди, у которых был диагностирован аутизм, имеют сложные симптомы во всех областях социальных, коммуникационных и поведенческих расстройств [2, с.17].

Аутизм влияет на способности ребёнка к общению и взаимодействию с другими людьми в разных жизненных ситуациях.

Необходимо, чтобы помощь сопровождала аутичного ребёнка всю жизнь. Стоит отметить, что у детей с аутизмом возможна успешная социализация. Даже в тяжёлых случаях при правильной коррекционной работе можно добиться положительной динамики.

Отличить ребёнка с аутизмом можно по следующим признакам: такие дети избегают зрительный контакт, не способны осознать незнакомых людей и неодушевлённые предметы, не способны к формированию общения, у них отсутствует подражание, а также реакция на комфорт или дискомфорт. Такие дети, как правило, отрешены от всего, что окружает их. Им характерно господство влечений, аффектов, иногда их желания могут быть противоположны обычным. Во время игры у детей с аутизмом отсутствует фантазия и разнообразие. В поведении присутствуют стереотипии [6, с. 21].

Часто аутичные дети не откликаются на помощь и сами ничего не просят. Не испытывают страх, в тех случаях когда другие испытывают. Не стоит заставлять их делать что-то, это может нести за собой плохую реакцию у ребёнка, порой сопровождающуюся криком. Однако самоуглублённое равновесие восстанавливается, как только ребенка оставляют в покое [4, с.27].

Речь у ребёнка с аутизмом носит отстающий характер, его речь может быть правильной и косноязычной, лепетной. Обычно фразы короткие. Речь не

направлена на собеседника, отсутствует жестикация, нарушена мелодика речи. Очень часто в речи такие дети используют повторы [1, с.5].

Коррекционная работа должна проводиться совместно несколькими специалистами: детским психиатром, невропатологом, логопедом, психологом, дефектологом и другими сотрудниками образовательного учреждения.

Своевременная коррекционная работа с детьми аутистами позволяет подготовить ребёнка к обучению в школе, а также помогает в его адаптации [5].

Социализация детей с аутизмом - это многогранный процесс усвоения опыта социальной жизни. В первую очередь она будет зависеть от окружения ребёнка. Поэтому огромную роль в социализации ребёнка с аутизмом играет семья, образовательные учреждения, где занимается ребёнок. Необходим комплексный подход в социальной адаптации. Важно создание оптимальных условий для успешного развития аутичного ребёнка, его воспитания, обучения и в дальнейшем интеграции в общество [3, с.290].

Не стоит забывать о значимости семьи в процессе социализации ребёнка с аутизмом. Зачастую рождение ребёнка с физическим или психическим нарушением влечёт за собой изолированность от других родителей. Могут испортиться отношения внутри семьи, у родителей появляется постоянный стресс. И всё это будет негативно сказываться на ребёнке. Поэтому очень важно, чтоб специалисты проводили отдельную работу с родителями. Необходима психологическая поддержка семей, воспитывающих ребёнка с аутизмом.

Родителям аутичного ребёнка нужно научиться понимать основные потребности своего ребёнка, также нужен чёткий распорядок дня. Родители должны с пониманием относиться к стереотипному поведению их ребёнка, а также рассматривать его, как необходимый фактор социализации. Отметим, что для социализации такого ребёнка не в меньшей степени важна согласованность действий членов семьи о стиле воспитания и отношении к данному отклонению внутри семьи.

Аутичный ребёнок нуждается в длительном вмешательстве, помощи, обучении. Необходимо постоянное взаимодействие с «людьми из медицины» и

«людьми образования» [2, с.64]. Очень важно, чтоб действия органов здравоохранения и образования были направлены на формирование нормальной, полноценной жизни детей с аутизмом и их семей.

К сожалению, в России практически нет специализированных учреждений, деятельность которых была бы направлена на лечение и сопровождение детей с аутизмом. После достижения ребёнком трёх лет есть возможность отправить его в дневной стационар при психоневрологическом диспансере. Однако долгое пребывание там приводит к госпитализму. Поэтому необходима психологическая помощь, которая способствует адаптации в условиях дневного стационара.

Все дети с аутизмом без исключения могут обучаться, это будет наиболее эффективно, если ребёнку будет оказываться помощь. Некоторые способны осваивать учебный материал самостоятельно, другим же не обойтись без сопровождения родителей, педагога - психолога и тьютора.

При условии обучения в общем классе массовой или специализированной школы аутичный ребёнок лишён специальных условий, созданных для него. Именно поэтому некоторые дети переходят на индивидуальное обучение. Без специального вмешательства педагогов, психолога ребёнок с аутизмом не освоит для себя знания и умения, которые будут необходимы ему при построении полноценных отношений с другими людьми.

Необходимо помнить, что школьное обучение должно быть правильно организовано. Огромное значение имеет окружающая обстановка. Расписание занятий не должно меняться, однообразное расписание повышает эффективность процесса обучения детей - аутистов. Не нужно давать на выбор много вариантов, можно обойтись несколькими, ребёнку будет сложно понять, что от него требуют. Занятия должны быть ориентированы на приобретение навыков общения и адаптации в обществе. Необходимо, чтоб педагог был предельно внимателен к ребёнку.

Программа обучения для каждого аутичного ребёнка должна быть своя. Должны учитываться способности и интересы ребёнка. Необходимо делать

акцент на развитие уже сформированных навыков. Важна работа над расширением интересов такого ребёнка.

Наиболее эффективной адаптацией детей с аутизмом в общество будет при адекватном отношении людей к ним. Социализация таких детей зависит от готовности общества понимать их и помогать им.

Таким образом, для социализации аутичного ребёнка необходимо: развивать у него все стороны познавательной деятельности в процессе обучения, учитывая интеллектуальные возможности, подготавливать к посильным видам труда, а также способствовать социально – бытовой адаптации, включению в социальную среду [3, с.307].

Список использованных источников и литературы:

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм / Исцеление: Альманах. - М., 1993. - С. 154-165.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. - СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. - СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
4. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М.: Теревинф, 1997.
5. Сунагатуллина И.И., Каримулина Э.И. Сенсорная интеграция детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: материалы 75 междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.М.Колокольцева. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. тех. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. Т.2. С. 212-215.
6. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. - Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. - 208 с.

А.А. Трезуб
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.А. Долгушина
кандидат медицинских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск.

**СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация: В данной статье рассказывается об одном из нетрадиционных методов – сказкотерапии. Говорится о сказке, её видах и пользе. Раскрывается роль сказкотерапии, как важнейшем условии, в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: сказкотерапия, сказка, ОВЗ, коррекционная работа.

Abstract: This article describes one of the non – traditional methods-fairy-tale therapy. They talk about the fairy tale, its types and benefits. The role of fairy-tale therapy as the most important condition in correctional work with children with disabilities is revealed.

Keywords: fairy tale therapy, fairy tale, disabilities, correctional work.

На сегодняшний день большое внимание уделяется развитию творческих способностей у ребёнка. Дошкольный возраст - лучшая возможность для этого. Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья развитие творческих способностей крайне необходимо, поскольку это способствует реализации себя. Ребёнок может приобрести конкретные навыки, что необходимо для социализации. Полученные творческие способности создают условия успешной адаптации ребёнка с психическими и (или) физическими нарушениями здоровья в социум. В наше время большинство специалистов для развития творческих способностей у детей в своей работе используют нетрадиционные методы.

Сказкотерапия, как нетрадиционный метод коррекционного воздействия, появилась на рубеже 60-70 годов XX века. Обосновал данный метод М. Эриксон. Сказкотерапия - это метод, использующий сказку для работы с детьми. Это процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Сказкотерапия способствует развитию воображения, речи, мышления. Помогает снять эмоциональное напряжение, создаёт доверительную обстановку между участниками. Ребёнок учится общаться со сверстниками, взрослыми. Формируется адекватная самооценка, ребёнок принимает себя, свои отрицательные стороны, развивает положительные.

Сказки формируют у ребёнка хорошие качества, учат отличать хорошее от плохого, помогают открыться. Ребёнок буквально погружается в сказку, переживает все эмоции вместе с героями, анализирует их действия, представляет себя на их месте.

Выделяют следующие виды сказок: художественные - учат детей морально – этическим принципам. Прочтение дидактических сказок помогает ребёнку узнать о том, что его окружает, учит правилам поведения. Психологические сказки способствуют развитию личности, формируют позитивную модель поведения. Медитативная сказка помогает погрузиться ребёнку внутрь себя, благодаря погружению в сказочный процесс (лучше рассказывать на ночь).

Нельзя забывать об особенностях коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С данной категорией лиц необходимо работать индивидуально, учитывая диагноз, возможности ребёнка. Обычно по таким детям специалисты (дефектологи, психологи, логопеды и другие) составляют индивидуальный маршрут. Для того чтобы психолого – педагогическая работа была наиболее эффективна, необходима комплексная работа специалистов.

Сказка - эффективное развивающее и психотерапевтическое средство. При логопедической работе можно получить хороший результат, используя метод сказкотерапии. Данный метод на логопедическом занятии позволит решить ряд задач: развитие познавательных процессов, речевой функции, а также построение причинно-следственных связей. Данная работа должна проходить в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребёнка. Достоинством сказкотерапии в коррекционной деятельности детей с психическими и (или) физическими нарушениями здоровья является то, что работа со сказками способствует обогащению словарного запаса у детей, идёт автоматизация поставленных звуков и введение их в речь. Сказки влияют на становление связной речи. Параллельно с этим развивается просодическая сторона речи за счёт драматизации сказок[1, с.110].

Психокоррекционные сказки влияют на поведение ребёнка. Обычно подбирается главный герой похожий на ребёнка (пол, возраст), описывается его жизнь, а ребёнку предстоит найти сходство между собой и героем сказки. После специалист рассказывает о проблеме сказочного героя, похожей на проблему ребёнка вместе со всеми переживаниями. Герой ищет выход из ситуации, становится на путь изменений. Благодаря психокоррекционным сказкам можно узнать причину плохого поведения[2, с.44].

Зачастую эмоции у детей с ограниченными возможностями здоровья неустойчивы, поэтому важно перед прочтением сказки создать эмоционально-доброжелательный климат, заинтересовать ребёнка, успокоить.

Также сказкотерапия эффективна с детьми, имеющими поведенческие и эмоциональные нарушения. Благодаря данному нетрадиционному методу осуществляется работа с застенчивыми, неуверенными в себе, агрессивными и тревожными детьми.

Проведение сказкотерапии в формате игры - путешествия, даёт шанс детям, ограниченным в возможности свободно передвигаться, получить эту возможность в сказочной стране. Путешествия по сказкам пробуждают воображение и образное мышление такого ребёнка, освобождают от стереотипов, не ограничивают в творчестве.

Таким образом, сказкотерапия в коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствует духовно-нравственному развитию ребёнка, расширению возможностей социальной адаптации. Необходимо понимать, что с одной стороны – детский возраст является сенситивным периодом развития речевого анализатора, совершенствования высших психических функций – памяти, внимания, мышления, а с другой стороны - рассмотренный метод позволяет закреплять новые навыки речи и поведения, что абсолютно необходимо в дальнейшем для успешного обучения [3, с. 110].

Список использованных источников и литературы:

1. Нетрадиционные методы в коррекционной педагогике / Сост. М.А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 349 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
3. Долгушина Н.А., Антипанова Н.А, Волковская Ю.Н., Колесникова Л.В. Использование психотерапевтических методов в коррекции нарушений развития у детей (обзор литературы) // Южно-Уральский Педагогический Журнал №2(3) – 2015. – С. 101-110.

П.К. Ткаченко
студентка группы ПЕР-811,
Институт магистратуры,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону
Научный руководитель:
Т. В.Евсюкова
доктор филологических наук, профессор,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону

ЛИТЕРАТУРА YOUNG ADULT

Аннотация. Статья посвящена жанру художественной литературы Youngadult. Рассматриваются основные характеристики данного жанра.

Ключевые слова: Youngadult.

Литература для молодых взрослых, или же Youngadult, это категория художественной литературы, нацеленная на возрастную категорию от 12 до 18 лет. Хотя подростки и считаются основной аудиторией, данные книги популярны также и среди взрослых людей. Такие темы, как дружба, первая любовь, отношения между людьми, семья, образование рассматриваются в литературе Youngadult. Данный раздел книг был создан для того, чтобы «смягчить» переход от книг, нацеленных на детскую аудиторию от тех, что рассчитаны на взрослую.

Одной из частых тем, которая упоминается в книгах для молодых взрослых– это тема взросления. В таких произведениях раскрывается процесс преобразования подростков во взрослых людей, то, как они борются и решают

личные проблемы, учатся тому, как нести ответственность за свои действия. Главные герои сталкиваются с такими сложными понятиями, как становление личности, жизнь и смерть, индивидуальность.

Также литература Youngadult совершенно не оставляет незамеченными проблемы бедности, наркотиков, издевательств в школе и домашнего насилия.

Проблемы с психическим здоровьем очень часто являются главной темой произведений для молодых взрослых. Психические заболевания представляют множество состояний, таких как депрессия, тревога, биполярное расстройство, шизофрения, аддиктивное поведение, расстройства пищевого поведения и т.д., которые по статистике часто проявляются у молодых взрослых.

Литература Youngadult включает в себя следующие жанры: фантастику, романы и антиутопии. Также данной литературе присуще явление смешения жанров.

В 1802 году писательница Сара Триммер описала термин “youngadulthood”, который на русский язык можно перевести «ранний взрослый период жизни». Под этот термин попадали люди возраста от 14 до 21 года.

В двадцатом веке начали появляться романы, в которых раскрывалась более тёмная сторона юношества. В библиотеках стали создаваться отдельные секции книг для молодых взрослых. Постепенно данный жанр стал всё чаще узнаваемым. Период с 1970-х до середины 1980 года считается Золотым веком литературы Youngadult. В 1980-х набирают популярность книги, в которых встречаются темы суицида, домогательства, преступлений, смерти родителей, которые до этого были под запретом.

В настоящее время литература для молодых взрослых процветает. Читатели могут найти большое количество захватывающих романов, повествующих о проблемах, с которыми молодые люди могут столкнуться.

Литература для молодых взрослых несёт не только развлекательную функцию, но и ценный смысл.

Некоторым подросткам может показаться трудным переходить с чтения детской литературы на книги, рассчитанные на взрослую аудиторию. Поэтому литература для молодых взрослых поможет им облегчить этот переход и почувствовать себя более комфортно при чтении книги.

В произведениях для молодежи описываются реальные жизненные ситуации. Если читатели в своей жизни уже столкнулись с некоторыми проблемами и находят похожие в рассказе, они могут почувствовать себя менее одинокими. Художественная литература для молодых взрослых имеет «терапевтическое значение». Если у человека есть симптомы психического заболевания, но он или она не знает о них, после прочтения книги из категории Youngadult этот человек поймет, что с ним или с ней происходит, и узнает, что существует возможность получения медицинской помощи.

Даже если читатели не сталкивались с жизненными проблемами, о которых они прочитали в книге, после ознакомления с произведением они узнают о трудных ситуациях, проблемах психического здоровья. Используя новые знания, при необходимости они смогут помочь человеку, который может страдать из-за определенных проблем. Если у людей есть симптомы психического заболевания и они не получают специального лечения, ситуация может выйти из-под контроля и привести к такому ужасному исходу, как самоубийство. Этим людям очень важно помочь.

Художественная литература для молодежи помогает преодолеть разрыв между поколениями. Многие родители не понимают, почему их дети-подростки ведут себя определенным образом. Чтение таких книг помогает взрослым понять чувства и эмоции молодых людей. Это может оказаться очень полезным, если молодой человек борется с проблемами психического здоровья, а его или ее родители не знают об этом. В литературе для молодежи содержится информация о школьных издевательствах, о которых родители могут даже не знать. Чрезвычайно важно осознавать эту проблему, поскольку жертвы издевательств в школе могут испытывать заниженную самооценку, депрессию и суицидальные мысли.

Далее я опишу несколько примеров книг из категории Youngadult.

1. Джей Эшер «Тринадцать причин почему».

Эта история о юной старшекласснице, которая впадает в отчаяние, вызванное предательством и издевательствами. Она совершает самоубийство. В своих тринадцати записях девушка объясняет, почему решила закончить жизнь таким образом.

2. Рейчел Липпинкотт, Микки Дотри и Тобиас Иаконис «В метре друг от друга».

В книге рассказывается о молодой девушке, которая больна и находится в больнице на лечении. Помимо болезни у нее психическое расстройство. По ходу рассказа мы понимаем ее эмоции и чувства, касающиеся сложных тем, как жизнь и смерть, дружба и любовь.

3. Лорен Оливер «Паника».

История о молодой девушке, которая участвует в игре, в которую играют выпускники старших классов. Она сталкивается с разными жизненными ситуациями, такими как неблагополучная семья, бездомность, понимание того, что для нее значат дружба и любовь.

4. Дженнифер Браун «Список ненависти».

Роман рассказывает о последствиях школьной стрельбы. Читатели видят ситуацию с точки зрения молодой девушки, которая состояла в отношениях со стрелком. По ходу рассказа мы следим за тем, как она учится прощать, постоять за себя. Мы видим ее большой путь от душевных страданий к психологической устойчивости.

5. Дженнифер Нивен «С чистого листа».

История о двух молодых людях: девушке, которая страдала расстройством пищевого поведения, потеряла мать и пережила пожар, и юноше, у которого когнитивное расстройство – слепота на лица. В романе мы видим, как девушка справляется с горем и издевательствами, и также юношу, который пытается жить жизнью подростка, когда у него слепота на лица.

Художественная литература для молодых людей становится все более популярной не только среди подростков и молодежи, но и среди взрослых. Это связано с тем, что эти романы охватывают реальные жизненные истории, и читатели могли сталкиваться с некоторыми ситуациями, описанными в книгах.

Более того, я считаю крайне важным переводить на русский язык как можно больше художественной литературы Youngadult, потому что, к сожалению, в нашей стране этот тип книг не очень популярен. Переводя молодежную литературу и предлагая для прочтения романы этого типа, российское общество станет более осведомленным о различных проблемах, с которыми молодые люди могут столкнуться в своей жизни. Проблема психических расстройств должна обсуждаться более открыто, чтобы люди, страдающие от них не чувствовали себя одинокими. Если повысится уровень осведомленности различных типов проблем, описанных в художественной литературе для молодежи, то людям будет легче распознать, есть ли проблема у члена их семьи, друга, коллеги и т.д. испособствовать его или ее обращению за помощью.

Список использованных источников и литературы:

1. Engberg G. What Is New Adult Fiction? // Booklist. 2014. URL: <https://www.booklistonline.com/What-Is-New-Adult-Fiction-Gillian-Engberg/pid=6918519?AspxAutoDetectCookieSupport=1>.
2. Kitchener C. Why So Many Adults Love Young-Adult Literature // The Atlantic. 2017. URL: <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2017/12/why-so-many-adults-are-love-young-adult-literature/547334/>.
3. Peterson V. Young Adult Book Market Facts and Figures // The balance careers. 2018. URL: <https://www.thebalancecareers.com/the-young-adult-book-market-2799954>.
4. Wetta M. What is New Adult Fiction, Anyway? // NoveList. 2013. URL: <https://www.ebscohost.com/novelist/novelist-special/what-is-new-adult-fiction-anyway>.

А.Д. Третьякова
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.А. Долгушина
кандидат медицинских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

**МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД В
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА**

Аннотация: В данной статье представлено использование музыкальной терапии в качестве нетрадиционного метода в коррекционной работе. Авторами изучен зарубежный и отечественный опыт использования данного метода в работе с детьми, имеющими отклонения в физическом и/или психическом развитии. Описаны условия применения музыкотерапии в коррекционно-педагогической работе, а также преимущества метода.

Ключевые слова: музыкальная терапия, дошкольное образовательное учреждение, воспитатель, педагог, музыкотерапия, ограниченные возможности здоровья.

Abstract: This article presents the use of music therapy as an unconventional method in corrective work. The authors studied the foreign and domestic experience of using this method in working with children with disabilities in physical and / or mental development. The conditions for the application of music therapy in correctional pedagogical work, as well as the advantages of the method, are described.

Keywords: music therapy, preschool educational institution, educator, teacher, music therapy, disabilities.

Система образования Российской Федерации – это сложный процесс преобразований. Так, в двадцать первом веке, он неустанно совершенствуется, предлагая всё больше новых методов воспитания и обучения подрастающего поколения. В связи с тенденцией на увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья сфера образования требует от специалистов создания и разработки новых форм работы в условиях образовательных учреждений, что позволит детям с нарушениями в физическом и/или психическом плане наиболее успешно пройти «включение» в образовательный процесс. Одними из таких форм обучения являются приемы методы воздействия на особенного ребенка.

В связи с данными тенденциями всё большую популярность набирают различные виды терапии: сказкотерапия, арт-терапия, цветотерапия, пескотерапия, фитотерапия, а также ароматерапия. В перечне данных методов невозможно не упомянуть и о музыкальной терапии.

Музыкальная терапия (музыкотерапия) – это контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитаний детей и взрослых, имеющих соматические и психические заболевания, основывающееся на целительном воздействии музыки на состояние человека.

На базе учебных заведений США, Австрии, Германии, Италии и во многих других странах уже несколько десятков лет зарубежными специалистами разрабатываются и внедряются специальные учебные программы по музыкотерапии. В последние годы подготовка квалифицированных кадров по

подобным программам внедряются и в российские ВУЗы (например, в Московской Музыкальной Академии им. Гнесиных).

В качестве эффективного средства, музыке отводится значимое место, как при реализации педагогического процесса, так и в условиях психологической коррекции.

Научно доказано, что человеку свойственно попадать под мощное телесное и духовное влияние музыки, поскольку он сам по своей природе существо глубоко «музыкальное». В двадцать первом веке индивид в буквальном смысле слова «обречен» воспринимать музыкальные произведения, звучащие в теле- и радиопередачах, на улицах, из окон соседнего дома.

Дети с нарушениями в психическом и/или физическом развитии рассматриваются как особая категория, в работе с которой искусство, а в частности, музыка оказывают лечебное воздействие, являются способом профилактики и коррекции отклонений в развитии. Современная специальная психология и педагогика в значительной степени ориентированы на использование в коррекционной работе музыкотерапии как важного средства воспитания гармоничной личности ребенка.

Сущность музыкотерапии заключается в способности вызывать у «особенного» ребёнка положительные эмоции, которые оказывают лечебное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребёнка, обуславливают его творчество во всех областях искусства и в жизни в целом.

В целях успешной оптимизации процесса обучения возможно создание специальной аудиовизуальной среды, которая помогает преподавателю, как управлять вниманием и психофизиологическим состоянием учащихся, так и обеспечивать «многоканальную» подачу учебного материала [1].

Формы использования музыкальной терапии разнообразны. Они подразделяются в зависимости от направленности психокоррекционного или психотерапевтического процесса. Музыкальный материал подбирается согласно возрастному составу детей, а также в зависимости от тяжести дефекта. Это может

быть применимо как фоновое звучание музыки или работа с музыкальными образами, так и как использование приёмов музыкальной ритмики или элементарное музицирование (пение, игра на инструментах).

Музыка постоянно используется специальными педагогами в телесно-ориентированных и танцевально-двигательных психотерапевтических системах как важнейший компонент процесса работы. Например, при слабой мелкой моторике пальцев используются клавишные инструменты; для работы над координацией движений – металлофон, треугольник, маракасы; для снятия стресса, при эмоциональных проблемах или, наоборот, активизации эмоциональной сферы личности ребенка рекомендуется прослушивание музыки для релаксации, а также записей шумов природы (шума прибоя, леса, грозы). В течение прохождения занятий воспитанники постепенно приучаются к самостоятельному выполнению несложных движений под музыку. У них появляется песенный репертуар, который можно расширять в дальнейшем. Дошкольники способны не только к пассивному прослушиванию музыки, но и к её исполнению, кроме того способны к самостоятельному созданию репертуара – песен, танцев, игры на музыкальных инструментах.

Самой главной для детей данной возрастной категории становится потребность в различных видах коммуникации не только со сверстниками, но и с окружающими их взрослыми. Так, групповая музыкотерапия в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья необходима как способ эмоционального воздействия на ребенка с целью коррекции имеющихся физических и умственных отклонений, как один из возможных способов познания мира. Музыкотерапия применяется также и индивидуально в качестве средства, способного оказать помощь детям с отклонениями здоровья в физическом и/или психическом плане помочь им увидеть, услышать, почувствовать все многообразие окружающей среды, направить на познание собственного «Я», подготовить к вхождению во взрослый мир для полноценного существования и взаимодействия в нём [2].

В составе музыкотерапии выделяют один из самых традиционных видов воздействия – классическая музыка. Основываясь на данных, полученных в ходе исследования Английскими психотерапевтами, было выявлено, что регулярные сеансы музыкальной терапии с применением классической музыки способны заменить приём седативных препаратов и антидепрессантов. Кроме того, в ходе прослушивания классических произведений снижается риск развития заболеваний, связанных с повышением артериального давления.

В современном мире детей окружает не самая качественная музыка, которая отрицательно влияет на развитие познавательной и эмоциональной сферы ребёнка. Особое влияние необходимо уделять анализу текста песен, поскольку исполнители отдают предпочтение трендам, часто можно проследить применение ненормативной лексики, пропаганду к употреблению алкогольной и табачной продукции, наркотических веществ. Если взрослый человек способен вникать в смысл услышанного, то ребёнок как губка впитывает поступающую информацию ещё не имея способности её фильтровать.

Прослушивание подобного репертуара также способно оказывать отрицательное воздействие и на речевое развитие. Дети, вплоть до старшего дошкольного возраста, используют активное подражание речи родителей и других взрослых, развивая тем самым свой речевой аппарат. Неразборчивая и несвязная речь в комплексе со словами заимствованными из других языков способна вызвать у ребёнка задержку речевого развития, фонетико-фонематическое нарушение речи, нарушения структурно-семантического оформления высказывания, а также нарушение письменной речи.

Должное внимание стоит обратить на важность сотрудничества между педагогами и родителями, непрерывность и согласованность их действий, вдумчивость и внимательность в отношении, как к воспитанию песенной культуры детей, так и к воспитанию в целом. Поскольку залогом успешного проведения занятий является: настрой ребёнка, часто задаваемый родителями ещё в начале учебного дня; правильно разработанный педагогом учебный план групповых занятий; индивидуальный курс коррекции для детей с

ограниченными возможностями здоровья; количество и продолжительность сеансов музыкотерапии (от 15 минут до 45 минут), кратность применения в неделю 1-7 раз, в зависимости от степени нарушения и возраста воспитанника.

Таким образом, можно сделать вывод, что музыкальная терапия во всех ее вариантах является составной частью общей психокоррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений. Проводится коррекционным педагогом наряду с другими психотерапевтическими методиками (телесной терапией, игровой, поведенческой, семейной). Кроме того, применение нетрадиционных методов (в том числе и музыкотерапии), используемых в системе коррекционной помощи помогает ребёнку сформировать осознанное отношение к своим проблемам и способствует гармонизации личности, не подменяя музыкального воспитания, которое выполняет свои конкретные задачи. Музыкотерапия, благодаря слаженной работе воспитателя и родителей, способствует преодолению различных барьеров и прохождению успешного включения «особенного» ребёнка в общество и адаптации к окружающей среде.

Список использованных источников и литературы:

1. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1997. - 383 с.
2. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.

А.Д. Третьякова
студентка группы ИСОб-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИКИ

Аннотация: В данной статье представлены одни из основных проблем развития детей дошкольного возраста с отклонениями в психическом плане. Авторами рассмотрены и предложены возможные пути их решения. Также, представлен опыт отечественных и зарубежных специалистов в сфере специальной психологии.

Ключевые слова: педагог, нарушения психики, воспитанники, дошкольное образовательное учреждение, воспитатель.

Abstract: This article presents some of the main developmental problems of preschool children with mental disabilities. The authors have considered and proposed possible ways to solve them. Also, the experience of domestic and foreign specialists in the field of special psychology is presented.

Keywords: teacher, mental disorders, pupils, preschool educational institution, educator.

Современное общество неизбежно сталкивается с увеличением числа рождаемости детей с отклонениями в психическом и/или физическом плане.

Задачей данной работы является теоретическое исследование проблем развития детей с психическими расстройствами, являющихся неким барьером, для полноценной адаптации в социуме и успешного включения в образовательный процесс в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Психические расстройства – это нарушения психики, обусловленные влиянием различных факторов, в число которых входят: генетическая предрасположенность; инфекции, перенесённые матерью во время беременности. А также черепно-мозговые травмы, полученные во время внутриутробного развития плода или в раннем детском возрасте; различные осложнения во время родов и др.

Специалисты в области коррекционной педагогики и психологии выделяют ряд проблем, при наличии которых возникают трудности в воспитании и обучении в детском саду дошкольников с нарушениями психики.

При выявлении конкретных психологических проблем в дошкольном возрасте используется классификация профессора Института Практической Психологии и Психоанализа А.Л.Венгера, где особое внимание уделяется проблемам в поведенческой и познавательной сферах деятельности ребёнка [1].

1. Проблемы, которые связаны с интеллектуальным развитием. Данный тип является главным направлением развития детей в дошкольном возрасте, поскольку формирует основы личности. Именно от того, насколько полно были использованы ресурсы интеллекта дошкольника, в дальнейшем будет зависеть то, как будет развиваться его познавательная сфера.

В наше время ребёнка с раннего возраста окружает большой поток информации. Неспособность к обработке, анализу и запоминанию большого

количества материала у ребёнка с нарушениями психики может вызвать значительные трудности в освоении учебного материала, снижение уровня внимания, успеваемости и продуктивности в определенных видах деятельности.

В данном случае, коррекционному педагогу необходимо обеспечить создание мотивационной обучающей среды с применением наглядных материалов и способов упрощенного запоминания материала, путем постоянного закрепления изученного.

2. Проблемы в поведении. Критериями, выделяемыми в данной группе проблем, являются: неуправляемое поведение, излишняя грубость, агрессивный настрой и ложь, как один из наиболее простых приёмов искажения реальной ситуации.

Агрессивное поведение выступает в числе главных симптомов у детей с нарушениями психики в дошкольном возрасте, поскольку воспринимается ребёнком как наиболее действенный способ, ускоряющий достижение поставленной цели. В определённых случаях агрессивность может быть, своего рода, «протестом» на ограничения. Например, воспитанники детских садов с диагнозом СДВГ испытывают повышенную потребность в активной деятельности и постоянном движении.

Решение данной проблемы заключается в проведении занятий различного рода деятельности, которые будут способствовать развитию понимания состояния человека, выражению своих эмоций в социально-приемлемой форме и информируют детей о различных способах снятия напряжения в условиях образовательного процесса.

3. Проблемы эмоционального спектра. Проявление эмоций или же наоборот их подавление оказывает непосредственное влияние на полноценное развитие ребёнка с нарушениями психики. Типичные проявления представленной проблемы выражены в переменчивом настроении (в основном, это частые и резкие перепады); присутствию постоянного раздражения; наличии разнообразных страхов и тревожных состояний.

В наше время большое количество работ зарубежных и отечественных психологов посвящается изучению тревожности у детей с разным возрастом и степенью тяжести отклонений в физическом и/или психическом плане. Смена социальных отношений часто выступает как причина возникновения данного синдрома и препятствует развитию способности восприятия заданного объема информации у детей дошкольного возраста. Например, в детских садах, посещаемых детьми с ограниченными возможностями здоровья, фактор тревожности проецируется на взаимодействие ребёнка и педагога, а именно, на недостаточно понятное языку воспитанника изложение материала, и зачастую применение авторитарного стиля воспитания.

Создание спокойного и доброжелательного фона в системах взаимоотношений «учитель-ученик» и «учитель-родитель», наиболее частое применение комплекса упражнений на релаксацию (расслабление) и предъявление требований, соответствующих возможностям ребёнка с нарушениями психики, только способствуют успешному разрешению проблем в эмоциональном плане.

4. Проблемы личностной коммуникации. Данный тип характеризуется проявлением в общении таких черт характера как обидчивость, замкнутость, противоположным симптомом выступает нездоровое проявление качеств лидера. Состояние обидчивости часто воспринимается родителями как демонстрация капризов в ответ на нежелание выполнять какие-либо действия и ссылаются на то, что капризное и обидчивое поведение ребёнка – это лишь отсутствие способности аргументировать своё несогласие в силу возрастных особенностей развития. Однако специалисты утверждают, что при наблюдении за подобными ситуациями было выявлено наличие психических нарушений и последующее проведение психолого-педагогической диагностики лишь подтверждало догадки. Замкнутость у детей с нарушениями психики также может возникнуть в условиях института семьи и являться следствием подражания кому-либо из её членов.

Планирование работы по устранению данной проблематики в условиях дошкольных образовательных учреждений состоит в разработке индивидуального и группового плана коррекционной работы с воспитанниками. В проведении различных психологических тренингов и игр на развитие личностных качеств и сплочение коллектива (в данном случае группы детского сада). А также в анкетировании и проведении разъяснительных работ с родителями, имеющих детей с нарушениями психики.

5. Проблемы неврологического характера. При неврологическом осмотре детей с нарушениями психики выделяют группу симптомов, к числу которых относятся: высокий уровень утомляемости, навязчивые движения, тики, частые головные боли и расстройство сна. Частичное или комплексное воздействие данных факторов оказывает отрицательное воздействие на процесс обучения ребёнка. Поскольку

Навязчивые движения – один из распространённых синдромов у детей с нарушениями здоровья в психическом плане, выражающийся в совершении не мотивируемых и с трудом контролируемых однотипных действий выполняемых ребёнком с целью облегчения своего состояния. В комплексе с нарушением режима дня и бессонницей данный синдром лишь усиливает своё воздействие на психоэмоциональное состояние дошкольника. Наличие тиков также приводит к социальной дезадаптации, поскольку движения совершаемые ребёнком в подобном состоянии часто становятся предметом насмешек со стороны детей с нормальным развитием и, в свою очередь, их отстранённости.

В данном случае необходимо проведение коррекционным педагогом исследования эмоционально-личностной и когнитивной сферы детей с использованием проективных методов и различных видов опросников на исследование уровня развития отстающих когнитивных функций ребёнка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемы развития детей с нарушениями психики, несомненно есть, и классификация А.Л.Венгера прямое тому подтверждение. К возникновению каждой из перечисленных групп

проблем приводит наличие депривационной ситуации в условиях дошкольного образовательного учреждения и в семейных отношениях. Вследствие, которой и происходит блокирование основных потребностей ребёнка. Однако формирование особенностей психики детей в дошкольном возрасте ещё не фиксировано и не завершено, что позволяет корректировать эмоциональные, поведенческие и личностные проблемы или компенсировать их. И поскольку данные нарушения в старшем возрасте будет преодолеть сложнее, своевременная диагностика и коррекция данных проблем у детей с нарушениями в психическом и/или физическом плане развития необходима. Также, постоянная поддержка со стороны родителей и педагогов позволит ребёнку пройти успешное «включение» в образовательных процесс и поможет социализироваться в обществе.

Список использованных источников и литературы:

1. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2007. - 159 с.

Д.В. Тупикина
магистрант группы ИПОм 20-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
В.А. Чернобровкин
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА ДОО В ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПОРТРЕТЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается взаимосвязь эмоциональной и когнитивной сфер человека, выделяется категория эмоционального интеллекта современного педагога, а также обосновывается корреляция уровня эмоционального интеллекта педагога ДОО с его профессиональным портретом.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, педагог ДОО, эмоции, коммуникация, профессиональный портрет.

Annotation. This article examines the relationship between the emotional and cognitive spheres of a person, identifies the category of emotional intelligence of a modern teacher, and also substantiates the correlation of the level of emotional intelligence of a preschool teacher with his professional portrait.

Key words: emotional intelligence, ECE teacher, emotions, communication, professional portrait.

Современный мир требует от человека большой объем навыков, не только профессиональных, но и психологических. Данный процесс можно просмотреть в требованиях к психологической устойчивости, эмоциональной стабильности, осознанности, высокой скорости мысли, креативности, конкурентоспособности и т.д. Вышеперечисленные примеры могут быть применимы только при наличии у человека навыков психологической регуляции, а также при развитом эмоциональном интеллекте.

Важно отметить значимость эмоций в жизнедеятельности человека: как в процессе межличностных взаимоотношений, но также и в профессиональной деятельности. Познавая действительность, создается определенное субъективное отношение к объектам и явлениям окружающего мира. На данный момент эмоции признаются особым типом знания, который может способствовать адаптации человека к различным условиям окружающей среды. Также, при синтезе интеллектуального и эмоционального начал, человек способен достигать высоких практических результатов.

Интеграцию интеллекта и эмоций одним из первых установил Л.С. Выготский [1, с. 87]. Он утверждал, что мышление – продукт инстинктивной и эмоциональной регуляции, в то время как мыслительная деятельность подчиняется психологическим законам эмоций.

К.Е. Изарда разработал дифференциальную теорию эмоций, содержащую идею мотивационной системы человека на эмоциональном базисе [3]. Теория рассматривает мотивационную систему в совокупности основных эмоций: интерес, радость, удивление, гнев, печаль, отвращение, стыд, страх, вина, презрение. По мнению исследователя, любая основная эмоция включает организующие и мотивирующие функции. Теория Изарды характеризует эмоциональность как мотивационную систему, а также как личностные процессы, создающие смысл и значение человеческому существованию.

Подобные исследования корреляций интеллектуальных и эмоциональных процессов привели к преобразованию концепций эмоционального интеллекта. К настоящему времени сложились две основные модели эмоционального интеллекта:

1. Модель способностей. Представленная модель трактует эмоциональный интеллект как совокупность способностей. Авторами, придерживающимися названного аспекта, являются: П. Сэловей, Дж. Мэйреа и Д. Карузо.

2. Смешанная модель. Особенность данного аспекта заключается в рассматривании эмоционального интеллекта как интеграции когнитивных, личностных и мотивационных черт личности. Авторы: Р. Бар-Он и Д. Гоулман.

Рассмотрим трактовку эмоционального интеллекта Гоулмана, который выделяет его следующие признаки [4, с. 115]:

1) Самосознание:

- эмоциональное самосознание: анализ собственных эмоций и понимание их влияния, интуиция;

- точная самооценка: осознание личностных сильных сторон и пределов;

- уверенность в себе: чувство собственного достоинства и адекватная оценка своих способностей.

2) Самоконтроль:

- укрощение эмоций: способность регулировать разрушительные эмоции, импульсы;

- открытость: использование позиции правдивости и прямолинейности, надежность;

- адаптивность: гибкая подстройка к изменяющейся ситуации;

- стремление к победе: желание совершенствовать производительность ради соответствия внутренним стандартам качества;

- инициативность: готовность к активным действиям и умение не упускать возможности;

- оптимизм.

3) Социальное понимание:

- сопереживание: эмпатия и активное проявление отношения к их проблеме;

- деловая осведомленность: осведомленность в текущих событиях, иерархии ответственности;

- предупредительность: способность признавать и удовлетворять потребности подчиненных, клиентов или покупателей.

4) Управление взаимоотношениями:

- воодушевление: способность вести за собой, инициировать на достижение какой-либо цели;

- влияние: умение убеждать;

- поддержка в самосовершенствовании: оказание помощи в развитии другим людям через моральное стимулирование;

- содействие изменениям: способность активизировать преобразования, совершенствовать методы управления и инициировать работников творить в новом направлении;

- разрешение конфликтов;

- стабилизация личных взаимоотношений;

- групповая работа и коллаборация: способность к интеграции людей в монолитную команду.

Таким образом, эмоциональный интеллект представляет собой многоплановую структуру, включающую различные характеристики и особенности.

Актуальность развития эмоционального интеллекта воспитателя дошкольной образовательной организации обосновывается моральной сложностью профессии, а также ее социальной загруженностью. Высокий уровень эмоционального интеллекта, как отмечают современные исследователи, способствует физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию личности, успешному взаимодействию с окружающими, решению поставленных задач и выстраиванию позитивных взаимоотношений, принятию взвешенных решений [6, с. 67].

При анализе теорий о профессиональных качества педагогов дошкольной образовательной организации были выявлены качества, которые будут выработаны при развитии эмоционального интеллекта. Психологический портрет педагога дошкольной ступени образования включает в себя:

- уравновешенность и эмоциональную стабильность,
- гибкость нервной системы,
- умение сдерживать эмоции,
- оптимизм,
- терпимость и эмпатийность,
- креативность.

К личностным качествам относят адекватную самооценку, а также уровень притязаний; целенаправленность [2, с.83].

Исходя из качеств педагога ДОО, а также их сравнения с качественными показателями развитого эмоционального интеллекта можно сделать вывод о необходимости развития эмоционального интеллекта. На современном этапе развития воспитательно-образовательной системы большое внимание уделяется формированию личности человека...формированию и развитию эмоционального интеллекта [6, с. 67].

Новые требования ФГОС ДО активизируют внимание подготовки педагога дошкольного образования, который должен обладать профессиональными компетенциями, отражающими специфику современного детства и деятельности современной ДОО [5, с. 165]. Достаточный уровень развития эмоционального интеллекта педагогов дошкольной ступени образования приведет к повышению качества их профессиональной деятельности, выступит фактором снижения рисков эмоционального выгорания, а также позволит улучшить коммуникативные связи не только в педагогическом процессе, т.е. с детьми, но также улучшит их коммуникацию с родителями и другими работниками ДОО.

Список использованных источников и литературы:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 315 с.
2. Иванова, Н.Н. Портрет современного педагога дошкольного образовательного учреждения // Вестн. Дон. гос. аграр. ун-та. - 2015. - № 2/3. - С. 80-86.
3. Изард, К.Е. Эмоции человека / К. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.
4. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y., Bantam Books, 1995. – 352 p.
5. Чернобровкин, В.А. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования в условиях развития Вуза: международный опыт сотрудничества, основные направления и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. - С. 164-168.
6. Чернобровкин, В.А., Тупикина, Д.В. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства // Мир детства и образование: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. 169 с.

Д.А. Тылле
студентка группы ИСОп-18-21,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассмотрена специфика сенсомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также даны некоторые методические рекомендации по работе с данной категорией детей.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, старший дошкольный возраст, задержка психического развития, когнитивные функции.

Annotation. The article considers the specifics of sensorimotor development of older preschool children with mental retardation, as well as some methodological recommendations for working with this category of children.

Key words: sensorimotor development, senior preschool age, mental retardation, cognitive functions.

Задержка психического развития – одно из наиболее распространенных нарушений психического развития дошкольного и школьного возраста, ведь

согласно статистике, около 20% детского населения имеют данный диагноз. Этот факт говорит о том, что исследования психических особенностей детей с задержанным развитием будут оставаться актуальными ещё достаточно продолжительное время.

Термин «задержка психического развития» был предложен советским психиатром, основоположником детской психиатрии Г.Е. Сухаревой в 1960-х годах. Тем самым был выделен и обозначен еще один вариант, отличный от стойкого недоразвития (к которому относится олигофрения). При задержке психического развития речь идет лишь о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов [1]. Нельзя говорить, что задержка психического развития является тяжелым нарушением, так как в большинстве случаев отклонения при ней слабовыраженные (особенно по сравнению с детьми с умственной отсталостью) и само состояние развития ребенка находится между нормой и патологией, а при оказании своевременной и грамотно построенной коррекционно-педагогической, психологической и медицинской помощи и вовсе возможно полное преодоление данного нарушения [4].

Одной из сфер, которая требует наибольшей педагогической коррекции у детей с задержкой психического развития, является сенсомоторная сфера, отвечающая за восприятие ребенком различных свойств предметов – формы, размера, цвета, запаха, положения в пространстве и т.д. Это связано с тем, что развитие сенсомоторных навыков является основой, «фундаментом» дальнейшей познавательной деятельности ребенка. Ведь именно с восприятия и формирования представлений о предмете начинается познание, за которым следуют такие сложные мыслительные процессы как анализ, синтез, обобщение и другие. Следовательно, проблемы в усвоении сенсомоторных навыков неизбежно повлекут за собой проблемы в интеллектуальной сфере.

Специфика сенсомоторного развития у детей с задержкой психического развития заключается в следующем: дети с данной патологией не умеют исследовать предмет по разным параметрам, не проявляют к нему должного интереса, либо исследуют его фрагментарно, выделяя только поверхностные признаки. Известно, что в процессе восприятия у ребенка постепенно накапливаются зрительные, осязательные, слуховые, двигательные, вкусовые образы, и здесь необходимо вовремя соединить сенсорный опыт с правильно обозначающим его словом, то есть закрепить у ребенка сенсорные эталоны. Соединение того, что ребенок воспринимает со словом, обозначающим воспринятое, помогает закрепить в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает их образы более четкими, стойкими [2]. Именно несформированность сенсорных эталонов является частой проблемой детей с задержкой психического развития. Помимо этого, заторможено формирование межанализаторных связей – зрительно-моторной (отвечает за способность согласованных действий рук и глаз), слухо-зрительно-моторной сфер. Особенно часто у детей с задержанным развитием проявляются недостатки в пространственном ориентировании. При этом страдают предметно-пространственная ориентировка, пространственная организация движений. У некоторых может наблюдаться недостаточная сформированность как элементарных уровней пространственных представлений, таких как знание о схеме собственного тела, так и, следовательно, понимание пространственных отношений окружающих предметов. Это может быть связано со сдвигом в сроках и нарушенной последовательностью раннего моторного развития [3]. Нередко у детей с задержкой психического развития выявляется недостаточность тактильно-двигательного восприятия: им сложно различать тактильные и кинестетические ощущения – температуру, материал, из которого изготовлен предмет, его форму, затруднено узнавание различных предметов на ощупь.

Таким образом, можно выделить следующие особенности сенсомоторики детей с задержкой психического развития:

1) Инактивность восприятия (ребенок не пытается рассмотреть предмет во всех его деталях, довольствуясь общим узнаванием);

2) Неумение различать оттенки цветов (по разным исследованиям от 30% до 40% детей не могут самостоятельно различать цвета);

3) Неумение расставлять предметы в определенном порядке (по возрастанию/убыванию);

4) Отсутствие этапа обдумывания перед выполнением заданий (например, при сборке детской пирамиды берут кольцо, которое первым попадает под руку, у детей не возникает сомнений в правильности выбора кольца);

5) Отсутствие в активном словарном запасе слов, обозначающих величины и формы.

Перечисленные выше особенности ребенка с задержкой психического развития помимо задержанного развития, вызывают и своеобразие этого развития в целом. Как итог, к семи-восемью годам дети, поступающие в первый класс, оказываются не готовыми к обучению по следующим показателям: мотивационная сфера, недостаточный багаж знаний и представлений об окружающем мире, слабо сформированные учебные навыки, отсутствие саморегуляции и самодисциплины.

Несомненно, для сенсомоторного воспитания детей с задержкой психического развития необходимо использование специальных коррекционно-педагогических методик и технологий. Во-первых, важен личностно-ориентированный подход, что означает учёт возраста ребенка, степени задержки его психического развития, зоны ближайшего развития, а также его интересов и увлечений. Во-вторых, требуется грамотное сочетание наглядных методов работы со словесными методами для закрепления у ребенка с задержкой психического развития верных сенсорных эталонов. Все занятия по сенсорному развитию для детей старшего дошкольного возраста должны проводиться не в игровой форме, а игровым методом. Это означает, что данные занятия преследуют не только развлекательную цель, но и способствуют формированию у детей необходимых навыков, в данном случае сенсомоторных. В ходе обучения и воспитания детей с

задержкой психического развития важно постоянно поддерживать у них интерес к окружающим предметам – это должно стать одной из главных целей педагога, занимающегося с данной категорией детей. Эффективно здесь работают традиционные игры – пирамидки, различные вкладыши, матрешки, игры-шнуровки Монтессори, разрезные картинки и пазлы. В случае затруднений в выполнении заданий, стоит помогать детям, но так, чтобы не утрачивалась их самостоятельность.

Таким образом, развитие сенсомоторных навыков детей с задержкой психического развития с помощью коррекционно-педагогических методов является одним из необходимых условий успешного преодоления данного диагноза, последующего интеллектуального развития личности, его социализации и дальнейшего обучения в условиях общеобразовательного учреждения.

Список использованных источников и литературы:

1. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. Учебное пособие для вузов. - М.: Академический проект, 2018. - 303 с.

2. Егорова А.П. Сенсомоторное развитие детей с ОВЗ [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/korrektcionnaya-pedagogika/2018/03/23/sensomotornoe-razvitie-detey-s-ovz> (дата обращения: 2.12.2020).

3. Лагунова К.О. Развитие пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. [Электронный ресурс] URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84886050.pdf> (дата обращения: 2.12.2020).

4. Сунагатуллина И.И. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.И. Сунагатуллина. - Магнитогорск, 2015. – 101 с.

А.С. Хайдрахманова
студентка группы ДИППб-16-14,
Институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.Н. Юревич
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**РОЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В
ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ И ЭТИЧЕСКИХ НОРМ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация: Статья посвящена гражданско-правовому воспитанию детей дошкольного возраста, а также его влиянию на формирование нравственных и этических норм и качеств у дошкольников.

Ключевые слова: правовое воспитание, нравственные нормы, дошкольное образование.

Annotation. The article is devoted to civil law education of preschool children, as well as its impact on the formation of moral and ethical norms.

Keywords: legal education, moral norms, preschool education.

Совсем недавно прошел всероссийский правовой (юридический) диктант, целью которого было обратить внимание общества на проблему правовой неграмотности населения. Это показывает, что правовое воспитание человека является на сегодняшний день значимым вопросом. Становление личности человека происходит на всем протяжении его жизни. Однако, основы собственного «я» начинают закладываться уже в дошкольном возрасте. Этот

период особенно подходит для формирования правовых и нравственных основ [5]. Знание своих прав дает возможность дошкольникам правильно понимать этические нормы в дальнейшем. А это значит, что у будущего поколения, которыми являются сегодняшние дошкольники, будет возможность жить в обществе, где главную роль играют право и мораль.

Для начала стоит дать определение понятиям «правовое воспитание» и «нравственные нормы». Правовое воспитание – это деятельность по передаче правовой культуры. Нравственные нормы – это порядок, с помощью которого осуществляется регулирование жизни людей, с моральной точки зрения.

Правовое воспитание ребенка начинается с воспитания у него чувства собственного достоинства. Уважающий себя человек может действительно уважительно относиться к другим. Поэтому дошкольнику нужно дать возможность узнать и использовать права данные ему с рождения. Для этого дошкольным учреждениям и семье важно дать ребенку почувствовать себя индивидуальностью. Ребенок должен иметь свободу выбора и самостоятельность, чтобы развивать свои гражданские качества.

Воспитание в духе прав человека направлено на формирование у ребенка чувства справедливости, всеобщего равенства прав и возможностей. Поэтому недопустимы несправедливость, меры воздействия, принижающие человеческое достоинство детей, нарушающие их право быть любимыми, равными среди других.

Правовое образование дошкольников предполагает приобщение их к правами, понятными для восприятия в этом возрасте. Дошкольникам доступны следующие группы прав:

- 1) право на жизнь и здоровье, жилище, имя, семью, заботу родителей;
- 2) право на образование, отдых и досуг;
- 3) право на защиту от насилия и эксплуатации;
- 4) особые права детей-инвалидов и сирот [1].

Дети, в дошкольном возрасте, могут относить поступки других людей к хорошим или плохим. Это даёт им возможность решать конфликтные ситуации нормативными способами.

Для детей дошкольного возраста, согласно С.А Козловой, следует употреблять термин нравственно-правовое воспитание, вместо узкого правового воспитания [4]. Эту же мысль развивает в своей статье о правовом воспитании старших дошкольников В. А. Бунегина. Она делает вывод, что детям интересно давать оценку поступка, определять, что «хорошо», а что «плохо» [3]. Таким образом, правовое воспитание является основой для формирования у детей моральных устоев

Одним из основных принципов государственной политики в сфере образования, согласно Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации», является правовое воспитание [2]. Поэтому, юридическое воспитание, обязательно для формирования личности. В российских дошкольных учреждениях правовое воспитание дошкольников осуществляется через дидактические и сюжетно-ролевые игры, правовые уголки знаний. Но также важно развивать детей в юридических вопросах и в семье. Однако в системе российского дошкольного образования еще в незначительной степени выделено внимания воспитанию правовой культуры.

Подводя итог всему вышесказанному можно сделать вывод, что работа по воспитанию нравственных и этических качеств у дошкольников следует начинать с ознакомления детей с правовыми нормами, которые будут понятны для восприятия [5].

Таким образом, создание условий для изучения правовых норм – это цель дошкольных учреждений. Для повышения эффективности усвоения нравственных норм, необходимо формировать у дошкольников базу правовых знаний.

Список использованных источников и литературы:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 01.07.2020 N 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ, 01.07.2020, N 31, ст. 4398.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/.
3. Бунегина, В. А. Правовое воспитание старших дошкольников / В.А. Бунегина. // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-vospitanie-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 14.12.2020).
4. Козлова, С. А. Мы имеем право! : учебно-методическое пособие / С. А. Козлова. – М.: Обруч, 2010. – 207 с.
5. Юревич, С.Н. Методологические основания духовно-нравственного воспитания дошкольников / С.Н. Юревич // Психолого-педагогические аспекты исследования проблем дошкольного и общего образования. под ред. О.В. Гневэк. Уфа, 2015. С. 46-70.

А.А. Цыганкова
студентка группы ИПОб-16-б,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.А. Овсянникова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СОВРЕМЕННАЯ ИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ЛЭПБУК» КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается одно из инновационных средств организации познавательной деятельности дошкольников – «лэпбук». Развивающее пособие соответствует требованиям ФГОС ДО. В статье представлена структура лэпбука, актуальность его использования в совместной деятельности с детьми.

Ключевые слова: лэпбук, дошкольники, инновационные технологии, совместная деятельность.

Abstract: The article deals with one of the innovative means of organizing cognitive activity of preschool children – "lapbook". The development manual meets the requirements of the Federal state educational standard UP to. The article presents the structure of the lapbook, the relevance of its use in joint activities with children.

Keywords: lapbook, preschool children, innovative technologies, joint activities.

В условиях модернизации ФГОС ДО изменился подход к организации образовательной деятельности в ДОО. На сегодняшний день государство поставило задачу – в условиях современных технологий воспитать новое

поколение. Сейчас очень часто встречаются дети, которые не хотят просто заниматься, им неинтересно то, чем они занимаются с воспитателем. Именно поэтому, для повышения эффективности работы детьми в ДОО, необходимо создать и использовать новые, действенные и интересные средства организации образовательного процесса, которые будут тесно связаны со спецификой взаимодействия дошкольников и взрослых и партнёрскими отношениями детей между собой, которые акцентированы в первую очередь на развитие личностных качеств ребёнка [3].

«Лэпбук» — актуальный метод организации образовательного процесса в ДОО. «Лэпбук» (от англ. lapbook, или тематическая папка) – самостоятельно созданная интерактивная папка по конкретной проблеме, тематике [1]. Эта инновационная технология является одним из эффективных методов взаимодействия дошкольников и взрослых. Технология применения «лэпбука» в ДОО – это личностноориентированное образование, направленное на развитие познавательных умений и знаний ребёнка с применением уже присутствующего у него опыта.

Главной целью применения лэпбука является образование у дошкольников познавательного интереса и активности, а также поисково-исследовательских и мыслительных способностей.

Для воспитателей лэпбук современный способ формирования познавательных способностей детей, потому что:

- он соответствует всем требованиям ФГОС ДО к организации развивающей предметно-пространственной среды;
- это увлекательная и действенная форма взаимодействия взрослых и детей;
- это так же является способом художественно-эстетического развития ребёнка;
- он позволяет ребёнку экспериментировать;
- это современное творческоеобретение для воспитателей, которое содержит логично структурированный дидактический материал по конкретной

теме, включающее в себя схемы, таблицы, карточки с различным материалом, загадками, стихами, рисунками и т.д.;

- это раздаточный дидактический материал для самостоятельной работы детей в группах детского сада и дома, а также может быть показан перед всеми детьми на занятии.

- дидактический материал простой по форме и содержанию, особенностью является то, что дети могут лично каждым ребёнком или группой детей;

- этот метод мобилен и легко применим к выполнению разного рода задач.

«Лэпбук» – это ярко оформленная папка, которая изготавливается самостоятельно, она включает в себя с разнообразными интересными, актуальными и самое главное развивающими заданиями, которые спрятаны в кармашках, окошках, за дверьми, за мобильными деталями, с которыми ребёнок может взаимодействовать любыми способами, их можно раскладывать, доставать, перемещать в другие кармашки так, как ему хочется. В папке чаще всего находится материал по новой теме, но также используют материал по пройденной теме, которую нужно закрепить. Метод использования лепбука является наглядно-практическим методом обучения, в ходе работы с интерактивной папкой дети выполняют задания в играх, на схемах, узнают что-то новое, наблюдают, закрепляют и совершенствуют свои знания по определённой теме. Дети взаимодействуют с лэпбуком, как с игрой, в которой они находят множество интерактивного материала: разнообразных скрытых интересных элементов (дидактических игр, загадок, стихотворений, раскрасок, картинок, фотографий), которые ребёнок раскрывает при взаимодействии. Получается некий сюрпризный момент, который очень интересен детям. Лэпбук так же является превосходным приёмом обучения дома [2].

Наиболее благоприятный возраст детей для работы с интерактивными папками – 5 лет. Лучший вариант создания лэпбука – совместно с дошкольниками, так как во время создания папки ребёнок лучше запоминает информацию по заданной теме. Детям очень нравится раскрашивать, украшать и

заботиться о своём продукте, дополняя его с каждым разом новыми материалами.

Как уже упоминалось ранее создание лэпбука является прекрасной формой взаимодействия детей и взрослых. Для этого подключается фантазия, начинает работать воображения, а всё это подкрепляется разнообразным материалом. Так с чего же начать изготовление лэпбука?

Во-первых, нужно выбрать тему лэпбука. Она может быть любой, но эффективнее выбирать частную, отразив по ней подробную информацию. Опасно выбирать тему большую по объёму, так лэпбук будет обзорным, неконкретным. Например, за основу можно взять литературное произведение, значимую дату или же тему недели.

Во-вторых, необходимо составить план и макет лэпбука. Следует всё продумать до мелочей, информация должна показывать главные основы выбранной темы, ведь лэпбук для ребёнка является не просто игрой, а прежде всего развивающим пособием. Чем старше дети, тем сложнее материал будет использован в интерактивной папке.

При создании тематической папки решается множество задач современного образования, где дети получают не только знания, но также, что не мало важно, они учатся смотреть на проблему со всех сторон. Дошкольники ставят перед собой определённые задачи и стремятся их решить, к вопросу организации и подбору информации подходят с творческой стороны, все эти действия способствует обобщению, повторению и закреплению изученного материала.

Лэпбук – это не просто приём, который помогает закрепить ранее приобретённые знания, это полёт фантазий, который даёт неожиданные результаты.

Таким образом, регулярное использование лэпбука, проявление интереса дошкольников для создания и использования интерактивной папки значительно повышает их познавательную активность. Применение в детском саду такой инновационной технологии создаёт специальную атмосферу для поддержания

детской инициативы, посредством чего осуществляется индивидуализация образовательного процесса, тем самым выполняются требования ФГОС ДО.

Список использованных источников и литературы:

1. Блохина Е., Лиханова Т. Лэпбук – «наколенная книга» // Обруч. 2015. №4. С. 29–30.
2. Рыкова А. Что такое лэпбук? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anglijskij-dlja-detej.ru/temy/lepbooki/chto-takoe-lepbook>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства науки и образования РФ от 17 октября 2013г. №1155)

М.В. Шахова
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Л. Мицан
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье обозначается роль ТРИЗ-технологий в работе по развитию связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, выполняется анализ работ специалистов, относящихся к проблеме исследования, рассматриваются методы ТРИЗ-технологий, способствующие развитию связной речи.

Ключевые слова: связная речь, дошкольники с задержкой психического развития, ТРИЗ-технологии, речевое развитие.

Abstract: The article outlines the role of TRIZ technologies in the work on the development of coherent speech in preschool children with delayed psychological development, analyzes the work of specialists related to the research problem, and examines the methods of TRIZ technologies that contribute to the development of coherent speech.

Keywords: coherent speech, preschoolers with delayed psychological development, TRIZ technologies, speech development.

Вопрос полноценного становления речи дошкольников с ЗПР все еще остается актуальным.

Качественная речь – важное условие развития ребенка. Чем разнообразнее и правильнее его речь, тем проще ему высказывать собственные мысли, обширнее его возможности в познании окружающего, ближе и полноценнее отношения и с ровесниками, и с взрослыми, тем энергичнее протекает психическое развитие.

Становление связной речи, навыков содержательного, последовательного, четкого и логичного построения выражения – одно из ведущих и самых трудных направлений в коррекционном обучении дошкольников с ЗПР. Формирование изящной, лексически богатой, грамматически и синтаксически верной речи у детей имеет принципиальное значение для перехода дошкольников к новому виду деятельности – к учебной. Ведь как раз от уровня развития связного высказывания находится в зависимости успешное овладение детьми образовательной программой в школе: приобретение навыков письма, чтения, грамотности, способности донести собственные мысли до педагога.

Мы предлагаем рассмотреть особенности речевого развития у детей с ЗПР.

Речь детей с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает некоторыми особенностями: сниженный уровень ориентировки в звуковой действительности речи; дефицитарность произношения свистящих, шипящих звуков и звука [р], обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое понимание звукового строения слова); слабо сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие [4].

Для детей с ЗПР свойственна скудность, неточность словаря. Он представлен большей частью бытовой, обиходной лексикой.

В словаре детей предоставленной категории доминируют слова с определенным, хорошо знакомым для них смыслом. В основном они используют такие категории, как существительное и глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые

признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

Логическое выстраивание связного выражения также нарушено: имеется «застывание» на второстепенных деталях и пропуск важных логических частей, неумение передать хронологию событий, ребенок просто «соскальзывает» с одной темы на другую.

Особенности речевого развития предоставленной категории детей могут проявляться неравномерно: у одних доминируют фонетико-фонематические расстройства, у вторых – лексико-грамматические.

Изучение литературы по исследуемой проблеме показало различные подходы к ее определению. Так, специалисты в области психологии (Л. С. Выготский, А. М. Леушина, С. Л. Рубинштейн, И. О. Сеница и другие) под связной речью подразумевают речь, конфигурация которой закономерно связана и обуславливается ее содержанием, а содержание является выражением соответствующего желания или же мысли говорящего.

Специалисты в области лингводидактики (А. М. Богущ, А. М. Бородич, М. С. Вашуленко, С. И. Дорошенко, М. Р. Львов, С. А. Караман, Л. М. Пономарь, М. И. Пентилюк и другие) трактуют связную речь как организованное по законам логики, грамматики и композиции единство, которое имеет тему, выполняет конкретные функции, имеет относительную самостоятельность и завершенность, расчленяется на более или менее важные структурные составляющие [3].

Для формирования связной речи важно стимулировать ребенка к объяснению, доказательству чего-либо, нужно учить его рассуждать, четко формулировать свои мысли. В этом может помочь использование системы ТРИЗ – теории решения исследовательских задач, предполагающей нахождение нестандартных решений проблемных ситуаций и задач, разработанной советским инженером-изобретателем Г.С. Альтшуллером [1].

Главная цель применения ТРИЗ - это не выдача детям готовых знаний, а обучение их навыкам нахождения этих самых знаний. Часто в основание

ложится работа со сказками, решение творческих задач, основанных как на уже известных детям произведениях, так и на тех, изучение которых еще предстоит, сочинение новых сказок. Мы предлагаем к рассмотрению некоторые ТРИЗ-методики, использование которых возможно в процессе работы по развитию связной речи у дошкольников с ЗПР.

«Моделирование сказок». Ребенок учится составлять сказку по предметно-схематической модели: педагог показывает предмет или изображение, которые простимулируют детскую фантазию и станут отправной точкой в сочинении сказки.

Следующий этап – демонстрация нескольких картинок с героями будущей сказки. Ребенку остается выбрать персонажей и сказкотворчество пойдет быстрее.

«Коллаж из сказок» - сочинение новой сказки, в основе которой будут лежать произведения, с которыми дети уже знакомы. К примеру, сюжет новой сказки может быть таков: «Красная шапочка по дороге встретила не волка, а Буратино, и уже вместе они направились в гости к её бабушке».

Упражнение «Известные нам герои в измененных ситуациях» способствует развитию воображения, разбивает привычные шаблоны, создаёт условия, в которых существуют всё те же персонажи, но, уже в новых, возможно, удивительных и невообразимых, ситуациях.

К примеру, в сказке «Репка» семейство так и не смогло выдернуть корнеплод из грядки и им пришлось вызвать на помощь Карабаса-Барабаса на подъемном кране. «Царевна-лягушка»: Василиса Премудрая приезжает на праздник не в золоченой коляске, запряженной шестеркой лошадей, а на мотоцикле. А в сказке «По-щучьему веленью» Емеля встретит Снежную королеву.

Метод «Спасательные ситуации в сказках» является предпосылкой к придумыванию всевозможных сюжетов и развязок. Кроме того, ребенок обучается навыку нахождения выхода из затруднительных ситуаций. Например, детям предлагается придумать, каким образом Колобок мог избежать участи быть съеденным Лисой.

Методика «Сказки по-новому» поможет посмотреть на привычные сюжеты с других ракурсов. Например, можно превратить небезызвестную сказку Шарля Перро «Золушка» в новую - «Злобная и ужасно нетрудолюбивая Золушка» [2].

Таким образом, действенным способом становления навыков связной речи у дошкольников с ЗПР могут стать методики ТРИЗ. Использование методик ТРИЗ на занятиях поможет дефектологам и логопедам выстроить план непосредственной образовательной деятельности по обучению детей представленной категории различным видам рассказывания. Итогом работы станут гораздо более осмысленная и непринужденная речь, закрепление умения выражения этапов решения творческих задач в форме развернутого связного высказывания.

Список использованных источников и литературы:

1. Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. – Минск: «Беларусь», 1994.

2. Артемьева, О. И. Система ТРИЗ как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Актуальные задачи педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). – СПб.: Свое издательство, 2019. – С. 17-20. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/320/14711/>

3. Воробьева, В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. – 1990. – №4. – С. 40–46.

4. Мицан Е.Л., Аитова В.М., Балапанова Г.Б., Панова А.С. Особенности арт-терапии в работе с детьми с задержкой психического развития // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве. Сборник научных трудов по результатам международной научно-практической конференции. 2019. С. 292-296.

Е.А. Шунина
студентка группы ИСОп-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Г.В. Тугулева
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАС НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕАСН

Аннотация: Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутичного спектра. Актуальным на сегодняшний день является изучение возможностей дистанционного сопровождения с применением особых технологий в развитии аутичных детей. Целью статьи является описание преимуществ и обоснование технологии ТЕАСН как средства реализации дистанционного сопровождения детей с аутизмом.

Ключевые слова: детский аутизм, расстройства аутичного спектра, психолого-педагогическое сопровождение, дистанционное образовательное пространство, технология ТЕАСН.

Abstract: The article is devoted to the problem of psychological and pedagogical support of children with autism spectrum disorders. Today, it is relevant to study the possibilities of remote support using special technologies in the development of autistic children. The purpose of the article is to describe the advantages and substantiation of

TEACCH technology as a means of implementing remote support for children with autism.

Keywords: children's autism, autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, remote educational space, TEACH technology.

Реализация инклюзивного образования на всех этапах детства является актуальным направлением развития современного дошкольного образования. Это подразумевает внедрение разнообразных организационных форм образовательного процесса и моделей психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями развития. Получение детьми с расстройствами аутичного спектра (РАС) качественного образования, расширение возможностей в социальном и личностном развитии во многом зависит от компетентного сопровождения. Одной из актуальных форм сегодняшней ситуации является организация дистанционного сопровождения, при котором реализуется возможность непрерывно оказывать психологическую и педагогическую поддержку и учитывать специфику типичных трудностей детей с РАС. Основная масса образовательных учреждений активно используют информационные ресурсы в дистанционном образовательном пространстве [5]. В связи с чем одним из средств помощи семье, воспитывающей аутичного ребенка, является дистанционное сопровождение.

Внедрение в систему образования дистанционного сопровождения детей с РАС обладает рядом преимуществ: определение и доступность установления наиболее подходящего режима обучения, с учетом индивидуальных потребностей ребенка; возможность родителей самостоятельно определять комфортное для ребенка время по изучению предмета: какой промежуток дня более продуктивен для занятий; объективная возможность держать под контролем круг общения ребенка; учет его индивидуальных психологических и физических возможностей; дистанционное обучение обладает хорошим методическим фундаментом – видео- и аудио-лекции, тесты, задания и т. д.

В контексте нашего исследования, сопровождение детей с РАС направлено на решение следующих задач:

- сопровождение социализации детей на ступени дошкольного образования;
- поддержание психического и личностного развития детей на каждом этапе детства;
- гарантия индивидуального подхода к каждому ребенку на основе его психолого-педагогического изучения;
- профилактика и преодоление вторичных отклонений в психическом и личностном развитии детей;
- определение воспитательного потенциала семьи и психолого-педагогическое просвещение родителей, воспитывающих ребенка с РАС [4].

В основу организации дистанционного процесса обучения детей положены следующие принципы:

- принцип интерактивности, который выражается в регулярном контакте всех участников образовательного процесса, посредством использования информационно-образовательной среды как дошкольного учреждения, так и ресурсов семьи;
- принцип дифференциации, предусматривающий своеобразие дистанционного образования, возможности учащихся, потенциал электронной среды, содержащей ресурсные технологии различного уровня обучения;
- принцип индивидуального подхода, учитывающий форму нарушения, потенциал и уровень развития коммуникативных способностей, познавательного энтузиазма ребенка с аутизмом;
- принцип гибкости, дающий возможность обучаться в комфортное время и необходимом для учащегося темпе;
- принцип концентризма (повторение и расширение материала на базе изученного и овладение новым).

На первой стадии, непосредственной работы дефектолога (тьютора) с ребенком в дистанционном режиме, осуществляется отработка простейших

социально-коммуникативных навыков: стабильное внимание, визуальный контакт со специалистом, простейшая имитация, выполнение каких-либо действий в присутствии педагога в режиме on-line, выполнение несложных инструкций. Для детей с более высоким уровнем развития и менее выраженными расстройствами аутистического спектра, масштаб развиваемых способностей расширяется. При дистанционном сопровождении проводится работа по формированию широкой группы коммуникативных, диалоговых навыков, способностей к общей on-line игре, пониманию эмоций, когнитивных навыков. Не мало важным становится обеспечение своевременного перехода от индивидуальной работы, в формате педагог-ребенок, к работе в мини-группе, в дистанционном режиме.

Эффективность достигается, прежде всего, за счет индивидуализации занятий, альтернативы организации щадящего режима. В процессе и в итоге внедрения дистанционного сопровождения ребенок с аутизмом вовлекается в виртуальное объединение, сетевое общение, являющееся коммуникацией особенного семейства, в которой уменьшаются и стираются аутистические препятствия [1].

Коррекционный процесс для детей с РАС не имеет возможность всецело прерываться на длительный период, так как это может повлечь за собой не только утрату учебных навыков, но и усиление поведенческих проблем из-за отсутствия продуктивной занятости.

Приоритетным направлением работы педагога-дефектолога (тьютора), в случае перехода учащегося на дистанционное обучение, является оказание помощи в адаптации к новым условиям. Реализация дистанционного сопровождения детей с РАС на основе технологии ТЕАССН имеет ряд преимуществ: индивидуализация обучения; возможность организации специальной обучающей и консультационной работы с родителями аутичных детей; создание особой, без раздражающих факторов, среды для ребенка с тем, чтобы тот имел возможность для комфортного личного развития; организация строгого расписания на весь день; более быстрая адаптация ребенка в сравнении

с занятиями при личном контакте; нахождение ребенка в привычной для него обстановке.

Программа ТЕАССН строится на 3-х основных принципах:

1. Структурирование.
2. Визуализирование.
3. Практическая работа.

Упражнения в данной программе подобраны таким способом, чтобы при формировании или развитии конкретного навыка (к примеру, упражнение на сортировку служит развитию координации движений), также предъявляло требования к возможностям ребенка из других сфер (относительно приведенного примера: к зрительному восприятию, осознанию речи и уровню познавательной деятельности).

Программа ТЕАССН нацелена на упорядоченность действий и определённый ритуализм [3. с.165]. Здесь мы имеем огромный спектр использования дистанционных технологий.

Возможность установки времени на дистанционное обучение. Даже если программа дистанционного обучения имеет гибкий график, необходимо установить распорядок дня для ребенка [2]. Мы предлагаем: устанавливать перерывы, которые происходят с предсказуемыми интервалами и временем; заканчивать дистанционное обучение в одно и то же время каждый день; каждый день делать разные предметы в одном и том же порядке; определить одинаковое количество времени для каждого предмета. Это помогает сделать день предсказуемым и снизить уровень тревожности.

Составление визуального расписания для дистанционного обучения. Переход от одного вида деятельности к другому может быть сложной задачей для детей с расстройствами аутистического спектра. Составление карточек поможет ребенку ориентироваться в расписании. Визуальный график связывает действие с изображением или фотографией, позволяя ребенку сразу увидеть, что происходит дальше. Это позволяет подготовиться к тому, что должно произойти.

Поэтому необходимо разместить изображения по порядку, обозначать время и краткое описание того, что ребенок должен делать.

Во время дистанционного обучения нужно создать для ребенка время сенсорной стимуляции, спокойные перерывы и время активности. Ребенок может использовать специальные инструменты, такие как игрушки или надувные стулья. Это поможет еще проще адаптироваться к окружающему миру и сделать процесс обучения более успешным.

Технология ТЕАССН предполагает работу по девяти функциональным сферам и коррекцию поведения: имитация, крупная и мелкая моторика, координация руки и глаза, восприятие, познавательная деятельность, речь, самообслуживание, социальные отношения. Современные разработчики сайтов и приложений предлагают такие программы дистанционного сопровождения, которые отвечают всем потребности в обучении детей с РАС:

- приложение "Prism" развивает в детях чувство эмпатии, по средствам имитации;

- приложение "TouchandLearn-Emotions" помогает детям идентифицировать собственные эмоции, распознавать и понимать язык тела.

- приложение "SocialStoryCreatorEducators" помогает адаптироваться к социуму в процессе развития социальных навыков, создавая истории и ситуации для стимуляции общения.

Все эти приложения эффективны в реализации дистанционного сопровождения детей с РАС на основе технологии ТЕАССН, так как выполняют основные задачи и отвечают всем необходимым требованиям.

Исходя из вышесказанного, дистанционное сопровождение детей с РАС на основе технологии ТЕАССН, направлено на их адаптацию, освоение коррекционно-развивающей программы и социальное развитие, путем формирования актуальных компетенций и преодоления имеющихся социально-коммуникативных недостатков. В отличие от обычной формы психолого-педагогического сопровождения в ситуации дистанционного преподавания могут изменяться конкретные ориентиры работы и способы их достижения. При

реализации дистанционного сопровождения детей с РАС, отмечается большое количество практики с компьютером, что может оказать влияние на дальнейшую профессиональную ориентацию таких детей.

Список используемых источников и литературы:

1. Манелис Н.Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // Школа здоровья. -1999. -№ 2. - С. 6-22.

2. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры, плодотворные идеи: [Пер. с англ.] / Сеймур Пейперт. - М. : Педагогика, 1990. – 222 с.

3. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие. - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.

4. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Ильина Г.В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417-430.

5. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А. Информационные ресурсы в образовательном пространстве ДОО // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. Ч. 1. С. 232-235.

В.А. Юдаева
студентка группы ИСОп-18-22,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.И. Сунагатуллина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме социализации детей с ограниченными возможностями. Раскрыто понятие социализации, описаны причины и трудности, с которыми сталкивается ребенок с ограниченными возможностями в процессе социализации, указаны возможности решения данной проблемы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, социализация, процесс, инклюзия, государство, общество.

Abstract: This article is devoted to the problem of socialization of children with disabilities. The concept of socialization is revealed, the reasons and difficulties faced by a child with disabilities in the process of socialization are described, and the possibilities of solving this problem are indicated.

Keywords: children with disabilities, socialization, process, reasons, state, society.

В настоящее время наблюдается значительный рост численности детей с ограниченными возможностями. Данные, приводимые социологами, заставляют задуматься. На эту статистику обращает внимание как государство, так и социум. Поэтому проблема социализации детей с ограниченными возможностями входит в список актуальных проблем современного общества.

Социализация, как отмечает Т.В. Егорова, – это процесс и результат включения индивида в социальные отношения. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, благодаря которым человек может взаимодействовать с другими людьми [1].

Социализация основывается на трех категориях личности: деятельность, общение, самосознание. В результате сочетания данных категорий происходит усвоение и последующее развитие связей индивида с окружающим миром.

В процессе общения происходит обмен социальной информацией, усваиваются необходимые правила поведения, устанавливаются доверительность или подозрительность, симпатия или антипатия, коммуникабельность или отчужденность. Человек определяет формы поведения, меняет свое мировоззрение, качества, приобретает свои социальные роли. Ведь все имеют право быть услышанными, оказывать поддержку друг другу, нести социальную ответственность и активно включаться в социальную среду.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Они не могут свободно социализироваться в обществе. Но существует разная степень нарушений в их развитии. Об этом стоит помнить и понимать.

Для таких детей процесс социализации становится сложным, многогранным динамичным. Поэтому достижение успеха социализации детьми с ограниченными возможностями зависит, прежде всего, от влияния окружения, которое помогает ему осваивать общепринятые социальные нормы, ценности и стереотипы поведения.

Какие же проблемы возникают у детей с ограниченными возможностями при социализации? Основной проблемой, по мнению С. В. Паршутинной,

являются нарушенное мироощущение из-за ограниченной подвижности, неполноценной коммуникации с ровесниками и взрослыми, скудные знания о природе, недостижимость ряда культурных ценностей, образование. Причины проблемы заключаются не только в физическом и психическом состоянии здоровья ребенка, но и, к сожалению, в результате отношения общественной политики и уровня осведомленности общества о детях с ограниченными возможностями. Отсутствие оснащенности общественного транспорта, безынициативность социальных служб приводит к недоступности посещения детьми с ограниченными возможностями архитектурной среды, памятников, кинотеатров, театров, выставок. Ребенок с ограниченными возможностями, может быть способен и одарен, как и его ровесник, не имеющий проблем со здоровьем, но проявить таланты, доставляя пользу обществу, ему препятствует неравноправие возможностей [3].

Для полноценной социализации детей с отклонениями в развитии необходимо формировать систему морально-правового сознания людей. Ценностные ориентации, как важнейшие элементы внутренней структуры личности, должны быть направлены на толерантность и помощь таким детям. Данная проблема поднималась в трудах В.В. Воронковой, которая замечает, что присутствие дефекта повышает возможность социальных отклонений в самом поведении ребенка [2]. Основанием является неумение адаптироваться к новой для обстановке, а также неспособность осознать причинно-следственную связь между действием и его последствием. У детей с ограниченными возможностями есть особенности, которые затрудняют процесс социализации. Они заключаются в незрелости эмоций, в сосредоточенности на удовлетворение элементарных потребностей, дети испытывают трудности в адекватной оценке своих действий, а также в нарушении формирования волевых качеств. Частичная самостоятельность, неловкость движений приводит к издевательствам в сторону ребенка.

До настоящего времени политика государства применяла традиционный подход в организации обучения и воспитания детей с ограниченными

возможностями. Подход заключался в том, что дети были изолированы в стационарах интернатного типа. В обществе сложилось устойчивое разделение в образовании детей без дефектов и детей с нарушениями. Считалось, что в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения создана оптимальная среда для развития детей с ограниченными возможностями.

Как стало известно, далеко не каждый выпускник данного учреждения продолжал свое обучение уже в профессиональном училище. Дети, закончившие коррекционное обучение, не могли трудоустроиться по полученной ими специальности.

Л.С. Выготский предложил принципиально новый подход в социализации детей с ограниченными возможностями. Он утверждал, что именно общение с окружающим миром поможет скорректировать недостатки у детей. Выготский выделял необходимость создать систему обучения, которая неотъемлемо связывала детей с ограниченными возможностями и детей с нормальным уровнем развития. Л.С. Выготский писал, что учитывая все достоинства специализированной школы, обучение содержит недостаток. Такое учреждение способствует замыканию воспитанника в узком кругу школьного коллектива. Социальная среда «замыкает» детей от реального мира. Предоставленные условия полностью адаптированы под дефекты детей, всё фиксирует их внимание на личные недостатки и не позволяет иметь представления о жизни за пределами школы. Данная система образования вместо того, чтобы выводить ребенка из «безопасного» мира в большинстве случаев развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают отстраненность от общества. Поэтому Л. С. Выготский считал главной задачей обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями интеграцию в жизнь и приобретение навыка компенсации недостатка, учитывая, биологические и социальные факторы.

В современном обществе развивается система образования для детей с ограниченными возможностями путем инклюзии. Инклюзивное образование - форма обучения, при которой каждому человеку, независимо от имеющихся

дефектов и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных учреждениях.

Успешность инклюзии в образовании возможна при реализации следующих факторов:

- всесторонняя и достоверная информированность о проблеме детей;
- компетентность педагогического состава различных типов образовательных учреждений;
- толерантность к детям с ограниченными возможностями и воспитания её в школе;
- проявление инициативности в оказании помощи детям в процессе социализации.

Благодаря инклюзии дети обогащаются культурой коммуникации, обучаются необходимыми полезными навыками социального взаимодействия. Дети, овладевшие социальной ролью, формируют соответствующее поведение, ожидаемое обществом и обусловленное социальным статусом или социальной позицией, в рамках правил, обязанностей и культурных норм. Инклюзия влияет на объединение детей общими ценностями, а также возникновение межличностных связей у детей без дефектов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Российские школы, перешедшие на инклюзивную систему образования, сталкиваются с большим количеством проблем. А именно, плохая материально-техническая оснащенность школ, нехватка квалифицированных кадров, непонимание со стороны сверстников – все эти недостатки указывают на неподготовленность общества и органов власти к социализации детей с ограниченными возможностями.

Для организации процесса социализации детей с ограниченными возможностями требуется комплексный подход. Органы социальной защиты населения, здравоохранения и экономики государства, система образования и культуры населения, строительства и транспорта должны работать над созданием единой, цельной системы социальной помощи. Взаимодействие всех

структур государства послужит толчком к изменениям менталитета общества, и дети с ограниченными возможностями будут иметь шанс на полноценную жизнь.

Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями нуждается во внимании. Проблема заключается в трудностях, возникающих между стремлением детей с ограниченными возможностями занять свою позицию в обществе и препятствиями на пути эффективной интеграции в общество, образующимися в условиях социальной нестабильности и экономического кризиса. Только комплексный подход всех структур государства и общества поможет в решении проблем социализации детей с ограниченными возможностями. Очень важно, чтобы все дети, независимо от состояния здоровья, смогли стать гармонично развитыми личностями.

Список использованных источников и литературы:

1. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. - Балашов: Изд-во «Николаев», 2012. - 80 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 2014. - 416 с.
3. Паршутина С.В. Социализация личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования детей // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 211-213.

Н.С. Юровских
студентка группы 416,
институт психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск
Научный руководитель:
Ю.О. Галущинская
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск

АКТУАЛЬНОСТЬ И ПОЗИТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье дается понятие, позитивные и негативные стороны дистанционного обучения. Актуальность дистанционного обучения раскрывается с четырех позиций: модернизации российской образовательной системы; повышении требований к качеству образования; перспективной ориентации образования; наличия неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, традиционные и специфические методы, формы и средства обучения.

Abstract: The article gives the concept, positive and negative sides of distance learning. The relevance of distance learning is revealed from four positions: modernization of the Russian educational system; increasing requirements for the

quality of education; perspective orientation of education; the presence of an unfavorable epidemiological situation in the country.

Keywords: distance learning, information and communication technologies, traditional and specific methods, forms and means of teaching.

Понятие «дистанционного обучения». Под дистанционным обучением понимается специальная форма овладения универсальными и профессиональными компетенциями в образовательном процессе, которая предусматривает применение как традиционных, так и специфических методов, форм и средств обучения [2, с. 43]. Дистанционное обучение часто называют формой обучения XXI века [8, с. 117]. Дистанционное обучение опирается на образовательные ресурсы сети Интернет, и на информационно-коммуникационные технологии. Причем информационно-коммуникационные технологии направлены на реализацию информационных и коммуникационных процессов в образовании [9, с. 1]. Этот вид образования представляет собой систему подготовки молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях и в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Эта система непрерывного образования включает элементы личных контактов при онлайн-обучении, и элементы индивидуальной работы над заданием [2, с. 44].

Актуальность дистанционного обучения в современный период времени в высших учебных заведениях и в образовательных учреждениях среднего профессионального образования доказывается многими исследователями, как учеными, так и практиками.

Во-первых, российская образовательная система модернизируется: проникает в сеть Интернет, оснащается информационно-коммуникационными технологиями, применяет специфические методы, формы и средства обучения. По мнению практиков системы образования А.А. Забугиной, Е.Н. Музыченко, А.С. Папановой, О.П. Яменко, это доказывает актуальность дистанционного обучения [2; 9].

Во-вторых, в современном трансформирующемся мире повышаются требования к качеству образования. Это вызвано концепцией «новой индустриализации», среди предпосылок которой в первую очередь называется «необходимый человеческий капитал», а во вторую очередь – «сконцентрированность в отдельных регионах, например, на Урале, научно-технологических, производственно-инфраструктурных, институциональных и других ресурсов» [6, с. 14]. Ученые Я.П. Силин, Е.Г. Анимица, Н.В. Новикова утверждают, что «новая индустриализация» на Урале позволит создать условия для прорыва экономики региона к шестому технологическому укладу [6, с. 16]. Любые виды информационно-коммуникационных технологий обучения дополняют традиционные формы обучения. Кроме того, они позитивно влияют на качество образования. Поэтому для достижения качества образования необходимо внедрение новых форм обучения. В этой связи особую актуальность приобретает дистанционное обучение и его технологии.

В-третьих, современное образование должно быть более ориентировано в будущее. Это означает, что образовательные учреждения высшего образования и среднего профессионального образования должны готовить обучающихся не только в своих стенах, но и формировать у них компетенции к восприятию и в дальнейшем новых идей, ценностей, разработок, нововведений по своей специальности. В связи с этим ученый О.Б. Епишева определяет основные элементы дистанционного обучения: физическое разделение педагогов и обучаемых; применение в образовательном процессе электронных ресурсов и средств мультимедиа [1, с. 116]. В образовательных учреждениях высшего образования и среднего профессионального образования информационно-коммуникационные технологии обучения развивают и формируют инновационные навыки у студентов. Это дает возможность молодежи применять и в перспективе инновационный подход в трудовой деятельности. Добавим еще и то, что молодые люди могут: обучаться в одном или нескольких образовательных учреждениях высшего образования и среднего профессионального образования одновременно, в том числе в зарубежных;

лабиринт времени обучения и работой; экономить семейный бюджет, используя дистанционное обучение.

В-четвертых, наличие неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране в 2019-2020 учебном году актуализирует применение дистанционной формы обучения и средств ее реализации, например, различные обучающие образовательные платформы [5, с. 70].

Классификация дистанционного обучения. Такая классификация была предложена ученым - социологом Дж. Тейлором в начале 21-го века. В основу были положены пять стадий развития: классическое заочное образование; простая односторонняя передача учебных материалов, например, в печатной форме; двусторонний контакт, например, по видеосвязи; асинхронное образование, например, с мультимедиа; интеллектуальное гибкое обучение, которое сочетает в себе 3 и 4 стадии [7, с. 2].

Позитивные стороны дистанционного обучения. Позитивность дистанционного обучения проявляется в следующем: свободное варьирование временем учебы, работы и личного времени. Обучающийся сам решает то, в какое время учиться, самостоятельно решая порядок выполнения заданий и подстраиваясь под темп своей жизни; удобство домашней атмосферы при обучении. Можно занять любую удобную позу, отвлекаться на пару минут; выработка навыков работы с использованием информационно-коммуникационных технологий обучения для последующей инновационной деятельности по своей будущей специальности [4, с. 76]; возможность организации обучения одновременно для студентов разных направлений подготовки бакалавриата или специалитета; рост профессионализма и компетентности студентов за счет использования единого информационного пространства. Средств реализации дистанционного обучения на сегодняшний день достаточно много. В основном используют ZOOM, Google Classroom, Moodle, и подобные им. Преподавательская технология обучения должна быть направлена на решение определенных дидактических задач, поэтому нужно определить возможности конкретных методов обучения; возможность снижения

расходов на обучение [2, с. 44]; открывает широкие возможности для образования жителям удаленных регионов потому, что позволяет людям получать им общую и профессиональную подготовку, не прекращая других видов своей деятельности; возрастает необходимость в дистанционной форме обучения для обучающихся в период эпидемий [3, с. 144].

Негативные стороны дистанционного обучения. Негативность дистанционного обучения проявляется в следующем: отсутствие личного контактирования педагога и студента. Исчезает индивидуальный эмоционально-поощрительный подход; снижение мотивации и самоконтроля. Для самостоятельного обучения студент должен иметь жёсткую самодисциплину и сильную мотивацию; снижение качества образования из-за нерегулярных практических занятий; повышение технической зависимости. Для постоянного доступа к источнику знаний, студент должен быть хорошо оснащён технически, иметь ноутбук и доступ в Интернет. Дистанционное обучение предусматривает наличие обратной связи с консультированием и оцениванием [4, с. 77].

Негативные стороны дистанционного обучения могут и должны быть преодолены, поэтому, считаем, что превалируют позитивные тенденции развития дистанционного обучения.

Таким образом, дано понятие, раскрыты позитивные и негативные стороны дистанционного обучения. Дан обзор актуальности дистанционного обучения с нескольких позиций: модернизации российской образовательной системы; повышении требований к качеству образования в современном трансформирующемся мире; перспективной ориентации современного образования; наличия неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в стране.

Список использованных источников и литературы:

1. Епишева О. Б. Технологические проблемы современной дидактики: учебное пособие. – Тюмень: ТГНГУ, 2010. – 160 с.
2. Забугина А.А., Музыченко Е.Н., Папанова А.С. Актуальность дистанционного обучения ОГАПОУ «Старооскольский индустриально-технологический техникум» // Вестник научных конференций: материалы международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество», 2020. – № 9-3(61). – Часть 3. – С. 43-44. – URL: <https://ukonf.com/doc/cn.2020.09.03.pdf>.
3. Кутузов М. Н. Дистанционные технологии обучения в традиционном образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 143-146.
4. Матис Л.А., Чиркова Е.В., Карапузова М.М. Преимущества и недостатки дистанционного образования // Вестник научных конференций: материалы международной научно-практической конференции «Наука, образование, общество», 2020. – № 9-2(61). – Часть 2. – С. 76-77. – URL: <https://ukonf.com/doc/cn.2020.09.02.pdf>.
5. Макарова В.Ю. Особенности работы на платформе ZOOM при дистанционном обучении // Вестник научных конференций: материалы международной научно-практической конференции «Современное общество, образование и наука», 2020. – № 8-2(60) – Часть 2. – С. 70-72. – URL: <https://ukonf.com/doc/cn.2020.08.02.pdf>.
6. Силин Я.П., Анимича Е.Г, Новикова Н.В. Перед вызовами третьей волны индустриализации: страна, регион. – Известия УрГЭУ № 3(65). – 2016. – С. 14-24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pered-vyzovami-tretiey-volny-industrializatsii-strana-region>.
7. Taylor, J. Fifth Generation Distance Education. Higher education, Report № 40, 2001. S. 1-8.

8. Чаусова Н.В., Пивоварова И.В., Канищева О.С., Попова И.В. Возможности дистанционного обучения // Вестник научных конференций: материалы международной научно-практической конференции «Современное общество, образование и наука», 2020. – № 8-2(60) – Часть 2. – С. 117-118. – URL: <https://ukonf.com/doc/cn.2020.08.02.pdf>.

9. Яменко О.П. Информационно-коммуникационные технологии в среде дистанционного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=9791>.

Н.С. Юровских
студентка группы 416,
институт психологии и педагогики,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск
Научный руководитель:
Ю.О. Галущинская
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный
педагогический университет»,
г. Шадринск

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье дается понятие мотивации учебной деятельности, отражается необходимость формирования позитивной мотивации, раскрываются причины спада мотивации в обучении, одной из основных причин спада учебной мотивации называется интернет-зависимость.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, позитивная мотивация, интернет-зависимость.

Abstract: The article gives the concept of motivation for learning activities, reveals the reasons for the decline in motivation in learning, one of the main decline in learning motivation is called Internet addiction.

Keywords: motivation for learning activities, positive motivation, Internet addiction.

Учебная мотивация является важным элементом образовательного процесса и рассматривается многими учеными, например, А.В. Тончевой, как

процесс, включающий в себя мотив - побуждение к действию, сопровождающий учебную деятельность, отражающий удовлетворенность обучаемого от полученной информации [9, с. 4].

Учебная мотивация подразделяется на внутреннюю и внешнюю. Учебная мотивация играет важную роль в:

- определении содержания учебного материала;
- организации образовательного процесса.

Мотивация студента к учебной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в учреждении высшего образования.

У студента, имеющего учебную мотивацию успешно формируются те компетенции, которые необходимы ему для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Происходит это за счет трепетного отношения к своему обучению, стремлению к успешному достижению результатов.

У немотивированного студента эти компетенции формируются медленнее или не формируются вообще, что может создать угрозу непрофессионализма на рабочем месте и низкого уровня квалифицированности кадров, выпускаемых из учреждений высшего образования. В связи с этим можно сказать, что особенности учебно-мотивационной сферы индивида являются элементом дальнейшей профессиональной компетентности [9, с. 8].

По мнению Л.И. Божович, развитие мотивационной сферы является основой становления индивида. Целостная структура индивида определяется ее направленностью на достижение поставленной цели. Эта направленность содержит в себе систему мотивов и формирует мотивационную сферу человека [2, с. 7-44].

Общепринято выделять методы мотивации: эмоциональные, познавательные, волевые и социальные. По мнению большинства исследователей, доминирующими мотивами становятся познавательные интересы.

Так, А.К. Маркова отмечает, что мотивация к обучению являются одним из критериев эффективности педагогической деятельности ведь познавательный

интерес, привлекает возможность обогатить и расширить свои знания, что является одной из наиболее важных целей обучения [6, с. 136].

Характеризуя мотивацию, можно отметить мнение И.Н. Скрипкина о важности для педагогов следующего:

- связанность и соподчиненность мотивов;
- применение разных мотивов;
- создание благоприятной атмосферы для обучения;
- поддержание познавательного интереса активными методами обучения и разнообразными приемами организации учебной деятельности;
- формирование внутренней мотивации учебной деятельности при сохранении внешней [7, с. 24-25].

Мотивация учебной деятельности у студентов разных курсов проявляется по-разному.

В работах Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и других исследованы особенности учебной мотивации подростков.

Формирование мотивации – это широкое использование различных форм и методов обучения при организации учебного процесса на основе взаимодействия тьюторов, психологов и педагогов относительно:

- разноплановых возможностей образовательного учреждения,
- склонностей и способностей обучаемых или тьюторантов [5, с. 8].

Исходя из имеющихся в любом образовательном учреждении трудностей в создании позитивной учебной мотивации обучающихся возникает необходимость стимулирования ее формирования.

Причинами низкой или отсутствующей учебной мотивации могут быть:

- несформированность представления о будущей профессии,
- значимость для обучаемого изучаемого предмета,
- знания базовой школьной подготовки требуемые для освоения информации более высокого уровня,
- взаимоотношения участников образовательного процесса и другие.

Одной из наиболее частых причин спада учебной мотивации педагогов и другие участники образовательного процесса называют интернет-зависимость.

Так, например, исследователь О.В. Завалишина отмечает, что у индивидов с аддиктивным поведением, в том числе с интернет-зависимостью, изменения в мотивационной сфере проявляется в сверхценном эмоциональном отношении к объекту аддикции [4, с. 601- 606].

Киберкоммуникативная зависимость может приводить к личностным изменениям, проявляющимся в эмоционально-деструктивных реакциях:

- агрессивное поведение,
- тревожность и беспокойство, скрытность,
- низкий уровень коммуникативных и бытовых навыков.

Так, по мнению ученого Т.М. Артишевой, эти личностные особенности обучаемого являются доминантами отсутствия мотивации обучения [1, с. 12].

Кроме того, на трудности обучения интернет-зависимых личностей и на отсутствие у них учебно-познавательных мотивов указывают исследователи М.Н. Тихонов и М.М. Богословский [8, с. 79].

По мнению ученого М.И. Дрепа, на формирование активной познавательной деятельности может оказывать негативное влияние киберкоммуникативная зависимость, так как преобладает мотивация «избежать неудачу» над мотивацией «достичь успеха» [3, с. 20].

Таким образом, изучив литературу, посвященную проблеме мотивации учебной деятельности, можно сказать, что у обучаемого, склонного к киберкоммуникативной зависимости, происходят изменения в мотивационной сфере, ослабление мотивации учебной деятельности.

Список использованных источников и литературы:

1. Артишевая Т.М. Формирование учебной мотивации подростков при изучении гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе // 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2003. – 22 с.

2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков: под редакцией Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7-44.

3. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов // 10.00.07 «Педагогическая психология (педагогические науки)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Пятигорск, Северо-Кавказский социальный институт. – 2010. – 24 с.

4. Завалишина О.В. Моделирование педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости // Научный журнал КубГАУ. – 2001. – №70(06). – С. 601-606.

5. Макарычева, И.Н. Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности // Концепт. – 2012. – №2 – URL: <http://ekoncept.ru/2012/1208.htm>.

6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

7. Скрипкин, И.Н. Формирование положительной мотивации у школьников к учебной деятельности на основе дифференциации образовательного процесса: научно-методическое издание. – Липецк, 2010. – 245 с.

8. Тихонов, М.Н. Интернет-аддикция // Энергия: экономика, техника, экология. – 2012. – №3. – С. 74-80.

9. Тончиева А.В. Мотивация учебной деятельности подростков с киберкоммуникативной зависимостью // Интернет-журнал «Науковедение» / Институт государственного управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ), 2013. – № 6. – С. 2-17. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/128PVN613.pdf>.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

А.А. Аблицова

студент группы Илб-17-1,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Е.В. Тулина

кандидат филологических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Аннотация. Целью статьи является описание специфики перевода юридических текстов, выявление особенности перевода документации, заявлений и справок. Особое внимание уделяется обнаружению отличий англоязычных и русских юридических текстов, а также поиск более точного юридического перевода с английского на русский.

Abstract. The purpose of the article is to describe the specifics of the translation of legal texts, to identify the features of the translation of documentation, statements and references. Special attention is paid to the detection of differences between English and Russian legal texts, as well as the search for more accurate legal translation from English into Russian.

Ключевые слова: юридический термин, юридический перевод, переводческие трансформации, переводческая деятельность.

Keywords: legal term, legal translation, translation transformations, translation activity.

Любая переводческая деятельность требует не только знаний лексических и грамматических трансформаций, а также владения высокой общей коммуникативной культурой, способности выполнять не только сугубо переводческие функции, но и функции, ориентированные на процесс оперативного информирования специалистов, информационного обеспечения и сопровождения всех форм межкультурной деловой коммуникации. Профессиональные переводчики работают с различными текстами, официальными документами: договорами, контрактами, протоколами совещаний, встреч, переговоров, отчетами, справками, деловой корреспонденцией, проспектами, технической документацией, патентными описаниями, рекламными материалами, статьями из профессиональных журналов и газет. При этом они несут большую ответственность за то, что они переводят, так как неверный перевод технических, юридических или экономических текстов может привести к серьезным последствиям.

Юридический перевод текстов необходим для взаимодействия регулирования взаимоотношений между странами и для урегулирования международных вопросов. Данный вид перевода требует от специалиста не только знания иностранного языка, но и знания основ права, законов и оформления документов, международного этикета и так далее.

В связи с расширением международного сотрудничества в различных областях особенно важно изучить особенности перевода юридических текстов. Различные организации и предприятия выходят на международный рынок и нуждаются в качественном переводе своих нормативных документов. Юридический перевод считается одним из самых сложных видов перевода. Потому что, прежде всего, это большая ответственность: неточность или ошибка в переводе юридического текста может привести к серьезным последствиям, к значительному материальному ущербу, поэтому такой перевод требует

специальных знаний, отличающихся от художественного перевода или любого другого[1, с. 23].

Переводчик должен обеспечить максимальную смысловую и структурную схожесть оригинала и перевода. Трудности юридического перевода обусловлены также спецификой самого юридического языка. Юридический язык характеризуется высоким уровнем абстракции, использованием стилистически нейтральной и книжной лексики, наличием громоздких синтаксических конструкций, использованием устаревших слов и фраз, которые не используются в повседневной речи, а также наличием специальных терминов и формулировок [3, с. 436]. Вот почему предпочтительно, чтобы перевод юридической документации осуществлялся специалистами, имеющими помимо перевода знания в области права, юридическое образование и опыт работы в области перевода юридических текстов.

Однако следует отметить, что соблюдение устоявшихся традиций и определенного стандарта написания правовых текстов в определенной степени исключает возможность неверного толкования документов. Важным фактором, который следует учитывать при переводе, является то, что в каждой стране есть своя правовая система и соответствующая юридическая терминология. Юридические тексты тесно связаны с культурой, историческими особенностями страны и ее правовым полем. Только учитывая это, переводчик может обеспечить не только эквивалентный перевод, но и гарантировать его соответствие правовым нормам обеих стран.

Один из способов перевода – это целостное переосмысление [2, с. 128]. Следует отметить, что в юридических документах общеупотребительные слова могут употребляться в узкоспециализированном смысле. При переводе такого рода лексических единиц необходимо обращать внимание на контекст, а также использовать специальные словари и справочники.

Синтаксис юридических документов характеризуется использованием необычно длинных предложений с придаточными предложениями; отсутствие заменяющих местоимений и, в связи с этим, повторов лексических единиц;

большое количество пассивных конструкций, причастных фраз и обстоятельств в послелого. С учетом особенностей синтаксиса русского языка при переводе предложений используются такие преобразования, как замена части речи, члена предложения и типа предложения [1, с. 99].

Поле деятельности для юридического переводчика огромно. Обработка документации включает в себя перевод нормативных правовых актов, а также договоров, учредительных документов, доверенностей, нотариальных удостоверений, юридических заключений, исковых заявлений, ходатайств, юридических документов, актов гражданского состояния и личных документов граждан и др. Для признания документа в другой стране перевод юридической документации часто требует легализации и нотариального заверения, которое подтвердит его подлинность. Таким образом, спрос на юридический перевод не снижает высоких требований к его качеству. Для адекватного перевода лексических единиц и синтаксических конструкций юридических текстов необходимо учитывать семантическую структуру слова, а также владеть навыками использования переводческих приемов и трансформаций.

Список использованных источников и литературы

1. Алипов, К.Н. Юридический перевод: практический курс. Английский язык: уч. пособие / К.Н. Алипов. М.: Ком. КНИГА, 2005. – 134 с.

2. Librekht A.O., Artamonova M.V. Translation of neologism in the media / A.O. Librekht, M.V. Artamonova // Студенческий научный форум: образование и технический прогресс. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. Под ред. Ю.В. Барышниковой, И.Р. Пулехи. – 2019. – С. 127-130.

3. Рыбина, П.В. Особенности англо-русского перевода в юридической сфере / П.В. Рыбина, Е.Б. Севостьянова // Молодой ученый. – 2019. – № 4 (242). – С. 435-437. – URL: <https://moluch.ru/archive/242/55952/> (дата обращения: 30.01.2021).

*В.Н. Алексеенко
студент группы ПЕР-811,
институт магистратуры,
Ростовский государственный
экономический университет,
г. Ростов-на-Дону*

*Научный руководитель:
Т.В. Евсюкова
доктор филологических наук, профессор,
Ростовский государственный
экономический университет,
г. Ростов-на-Дону*

ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК В КИНОТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КИНОФИЛЬМА ТЕРМИНАТОР 2: СУДНЫЙ ДЕНЬ)

Аннотация. Данная статья посвящена анализу нескольких вариантов перевода художественного фильма «Терминатор 2: Судный день» с точки зрения переводческих ошибок.

Ключевые слова: переводческая ошибка, денотативное значение, стиль, авторская оценка, норма и узус.

Abstract. This article deals with the analysis of several translations of the movie "Terminator 2: Judgment Day" from the perspective of translation mistakes.

Keywords: translation mistake, denotative meaning, style, author's opinion, standard and usage.

Актуальность данной проблемы заключается в необходимости дальнейшей разработки и совершенствования методики киноперевода, что позволит оптимизировать процесс и минимизировать количество ошибок. При рассмотрении и анализе стратегий данного, сравнительно немолодого, кинопроизведения наблюдаются ошибки, которые нередко можно увидеть и в переводе современных фильмов, что еще раз подтверждает актуальность данной проблемы. Для анализа ошибок была использована классификация переводческих ошибок, предложенная Д. М. Бузаджи, В. В. Гусевым, В. К. Ланчиковым, Д. В. Псурцевым. Примеры выделены в подгруппы, предложенные исследователями, это: нарушения, связанные с денотативным содержанием текста; нарушения, связанные с передачей стилистических характеристик оригинала; нарушения, связанные с передачей авторской оценки; нарушения нормы и узуса переводящего языка [1, с. 118].

1. Нарушения, связанные с денотативным содержанием текста.

В данной подгруппе рассматриваются ошибки, повлекшие за собой искажения смыслового содержания оригинала и смысловые неточности.

(1) *John Connor: "How long do you live, I mean, last. Whatever."*

Terminator: "A hundred and twenty years with my existing power cell."

Джон Коннор: «А ты давно родился, в смысле, в последний раз?»

Терминатор: «Моему элементу питания 220 лет» (Перевод студии ОРТ).

Джон Коннор: «А сколько ты живешь? В смысле, можешь работать? Ну, ты понял.»

Терминатор: «С установленными сейчас элементами питания 120 лет» (Перевод Дмитрия Пучкова).

В данном примере переводчики студии ОРТ совершили весьма комичную ошибку. Джон спрашивает Терминатора о его продолжительности жизни, то есть о ресурсе его механизма. Однако переводчики посчитали, что Джон спрашивает терминатора о том, сколько ему лет, что, конечно же, является грубейшей ошибкой, так как далее в кинотексте он отвечает ему, что ресурс его батареи – 120 лет. В дальнейшей ситуации кинотекста переводчики продолжают развивать

ошибочную идею. Терминатор в их версии отвечает, что его элементу питания 220 лет, что, конечно же, является абсолютным несоответствием, ведь по этой логике он должен был появиться в 1771 году. В дополнение к этому были допущены еще несколько ошибок денотативного содержания во второй части первого предложения и искажение прецизионной информации. По всей видимости, данные ошибки были допущены вследствие отсутствия доступа к письменному варианту текста и невнимательности переводчиков или редакторов, которые не стали проверять конечный результат.

2. Нарушения, связанные с передачей стилистических характеристик оригинала.

(2) *John Connor: You say, "No problemo."*

Джон Коннор: «Скажи, без проблем» (Перевод студии ОПТ).

Джон Коннор: «Говори, нет проблем» (Перевод студии Киномания).

Джон Коннор: «Надо говорить «No problemo»» (Перевод Дмитрия Пучкова).

Рассматриваемый пример демонстрирует нарушения как стилистических характеристик оригинала, так и изменение авторской оценки. В рассматриваемой ситуации Джон обучает Терминатора тому, как говорят люди и какие жаргонные фразы они используют. Остановимся на испанской фразе *No problemo*. Здесь иноязычный элемент выступает в роли элемента разговорного стиля, переводчики студий Киномания, ОПТ, а также РТР, НТВ, Twister и Cinema решили заменить его на нейтральный вариант при переводе на русский язык, искажая стилистические характеристики оригинала. Однако, в следующей сцене в переводах этих студий, часть одной из самых известных фраз фильма *Hasta la vista* остается на языке оригинала. Испанский вариант первой фразы встречается только в переводах Дмитрия Пучкова и Андрея Гаврилова. Именно он добавляет колорита этой фразе, а удаление этого компонента непременно ведет к ослаблению экспрессии, то есть изменению авторской оценки.

3. Нарушения, связанные с передачей авторской оценки.

(3) *John Connor: "Watch it, lug nuts."*

Джон Коннор: «Полегче, железный мозг» (Перевод студии Киномания).

Джон Коннор: «Э, осторожнее, амбал» (Перевод Дмитрия Пучкова).

Джон Коннор: «Эй, поосторожнее!» (Перевод студии Twister).

Джон Коннор: «Эй, поосторожнее!» (Перевод студии Cinema).

Джон Коннор: «Да тихо ты» (Перевод студии OPT).

Джон Коннор: «Эй, поосторожнее!» (Перевод студии RTP). Джон Коннор: «Поаккуратнее!» (Перевод студии НТВ).

Джон Коннор: «Эй, поосторожнее!» (Перевод Андрея Гаврилова).

При рассмотрении данного примера нелишним стало обращение к словарю разговорных слов и выражений [3: URL]. Выражение *lug nut* чаще всего переводится как «колесная гайка», однако в одном из своих значений оно обозначает человека, который, мягко говоря, обладает низким уровнем интеллектуальных способностей. Также в данной ситуации необходимо учитывать и то, что Терминатор сделан из железа, поэтому Джон не просто так ассоциирует его с гайками, после того как Терминатор практически швыряет его в гараж. В рассматриваемой ситуации кинотекста почти все переводчики допустили ошибки и ослабили экспрессию. Несмотря на это, нельзя не отметить, что только у студии Киномания была попытка построить перевод на похожем образе, тем самым приблизиться к возможности эквивалентного перевода, однако в их переводе железный мозг не несет заложенного в оригинале значения, то есть не ясна оценка интеллекта. Неоспоримым преимуществом обладает перевод Дмитрия Пучкова, так как только у него оскорбление Джона несет в себе оценку интеллекта Терминатора. В толковом словаре Ожегова «амбал» определяется как «*сильный человек, обычно с примитивным интеллектом*» [2: URL]. Переводчики остальных студий в большинстве своем опускают это выражение, что является грубой ошибкой при переводе. Можно предположить, что ошибка переводчиков связана с тем, что в то время они не обладали достаточными знаниями о разговорном английском языке и не располагали большим количеством словарей разговорных слов и выражений, так как этому препятствовали территориальные, политические, экономические и другие

причины. Одним из адекватных вариантов перевода в данной ситуации может являться «*Поосторожнее, амбал железный*». Здесь сохраняется оценка интеллекта и подбирается похожий образ.

При просмотре разных переводов фильма особенно видна разница между вариантами, которые лишены средств экспрессии, имеющих в оригинале, и вариантами, которые адекватно передают эти средства. В сцене, где Джон Коннор удивляется тому, что Терминатор действительно настоящий, большинство переводчиков немотивированно опустили слово *really*:

(4) *John Connor: "You're really real".*

Джон Коннор: «Ты настоящий» (Перевод студии Киномания).

Джон Коннор: «Ты реально настоящий» (Перевод Дмитрия Пучкова).

Джон Коннор: «Так это правда?» (Перевод студии Twister).

Джон Коннор: «Ты что действительно существуешь?» (Перевод студии Cinema).

Джон Коннор: «Ты правда настоящий?» (Перевод студии ОРТ).

Джон Коннор: «Так это правда?» (Перевод студии РТР).

Джон Коннор: «Ты как настоящий» (Перевод студии НТВ).

Джон Коннор: «Ты настоящий» (Перевод Андрея Гаврилова).

В данном случае студии Киномания, Twister, РТР, НТВ и Андрей Гаврилов совершили одну и ту же ошибку, которая ослабила экспрессивный фон оригинала, опустив слово *really*. В переводе Дмитрия Пучкова, студий Cinema и ОРТ экспрессивный фон оригинала сохраняется, однако у Cinema и ОРТ необоснованно заменен утвердительный тип предложения вопросительным, что приводит к изменению экспрессии.

4. Нарушения нормы и узуса переводящего языка.

Несмотря на адекватные переводы в особо сложных ситуациях кинотекста, у переводчиков случаются ошибки нормы и узуса русского языка. Это в большей степени применимо к первопроходцам закадрового киноперевода, так как многие из них работали в одиночку, без команды редакторов и не могли

обратиться к их помощи, например, Дмитрий Пучков, Леонид Володарский или Андрей Гаврилов. Однако, даже у профессиональных студий случаются ошибки.

В одной из сцен герой Арнольда Шварценеггера просит Джона Коннора лечь на пол или пригнуться, потому что он собирается выстрелить из дробовика и защитить его от другого Терминатора-антагониста:

(5) *Terminator: "Get down"*.

(6) *Терминатор: «Нагнись»* (Перевод студии Киномания).

(7) *Терминатор: «Ложись»* (Перевод Дмитрия Пучкова).

(8) *Терминатор: «Пригнись»* (Перевод студии Twister).

Данный пример показывает нарушение лексической нормы русского языка в переводе студии Киномания. Хотя перевод словосочетания *get down* как «нагнись» и является вариантным соответствием, само слово «нагнись» является производным от слова «нагнуться», которое означает наклониться над чем-то, однако в этой ситуации это противоречит аудиовизуальному ряду, так как один из главных героев Терминатор просит Джона не нагнуться, то есть наклониться над чем-то, а лечь или пригнуться. В остальных переводах такая ошибка не наблюдается, так как в тех случаях были выбраны иные соответствия, не противоречащие лексической норме ПЯ.

Список использованных источников и литературы:

1. Бузаджи Д. М. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. Москва: Р.Валент, 2009. – 118 с.

2. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка [электронный ресурс]: сайт / Онлайн-версия толкового словаря русского языка С.И. Ожегова. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/>, свободный.

3. Urban Dictionary [Electronic resource] : website/ Английский словарь разговорных выражений и слов / Mode of access: <https://www.urbandictionary.com/>, свободный.

А.А. Арефьева
студент группы ИПОб-16-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический
университет им.Г.И. Носова,
Г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.Б. Мелехова
доцент, кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический
университет им.Г.И. Носова,
Г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕФЛЕКСИВНЫХ ЗАДАНИЙ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ

Аннотация. В данной статье представлен современный анализ понятий рефлексия и рефлексивный прием в педагогике, психологии и методике преподавания иностранного языка, уточнена их особая роль в обучении говорению на иностранном языке. Типы рефлексивных приемов находятся в непосредственной зависимости от типа развиваемой рефлексии в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: рефлексивный приём, обучение говорению, иностранный язык, старший этап.

Abstract. The article introduces the analysis of such definitions as «reflexion» and «reflexive techniques» in pedagogics, psychology and methods of teaching foreign languages and makes their role in the process of teaching to speak a foreign language

more distinct. The types of reflexive techniques directly depend on the type of developing reflection in the process of teaching a foreign language.

Keywords: reflexive techniques, teaching to speak, a foreign language, the senior stage.

Обучение говорению является одним из затруднительных и важных аспектов обучения иностранным языкам. Как продуктивный процесс он требует от учащихся формирования собственного высказывания, которое соответствует ситуации общения. Говорение может быть сложным даже для учеников 11 классов, потому что они не могут «проникнуть» в коммуникативную ситуацию, они не видят смысла выражать свою точку зрения, воспринимая подобные упражнения, как простую тренировку. Поэтому педагогам необходимо использовать рефлексивные приемы для того, чтобы ученики вкладывали свой личный смысл в построение высказывания на иностранном языке.

К тому же, цель современной образовательной программы – развитие всесторонней личности. Это означает, что учащимся необходимо не только владеть знаниями и умениями и их применять, но и быть способными к саморазвитию, к самостоятельной оценке ситуации и принятию решения, а также владеть навыками познавательной рефлексии. Таким образом, одной из важных задач преподавателя является формирование и развитие у учащихся рефлексивных способностей, потому что именно рефлексивная деятельность позволяет ученику оценивать ситуацию, а также осознанно усваивать изучаемый материал.

Понятие «рефлексия» в отечественной науке появилось в 30 - 40-х годах. Многие исследователи, такие как Е. Н. Соловова, Г. С. Абрамова, А. С. Арсеньев, Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, Е. В. Доманский, Г. П. Щедровицкий и другие изучают проблему развития рефлексивных способностей в учебной, трудовой, спортивной и многих других видах деятельности. В педагогике, этот термин связан с работами Б. З. Вульфо́ва, В. А. Сластенина, Г. М. Коджаспировой, И. М.

Юсупова и др. Хотя проблеме рефлексии в обучении уделено немало внимания, но не в полной мере рефлексивные умения развивают у учащихся в процессе обучения [2, с. 37].

В психологии А. В. Карпов определяет «рефлексию», как умение анализировать и реконструировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли.

Э. Г. Азимов считает, что рефлексией является желание человека понимать собственные мысли и чувства [1, с. 247].

К. Я. Вазина отмечает, что «рефлексия – способность человека осознавать собственную деятельность, видеть в ней успехи, ошибки, исправлять их и таким образом производить культурные ценности, определять свое место в мире, знать свои возможности. Все это порождает свободную личность, обладающую достоинством».

Выше перечисленные мнения ученых позволяют сделать вывод о том, что рефлексия играет существенную роль в формировании личности человека.

Что же касается рефлексивных приемов, то для начала обозначим понятие «приём».

В методике приёмом обучения называют конкретные действия и операции преподавателя, цель которых – сообщать знания, формировать навыки и умения, стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения [1, с. 211]. С педагогической точки зрения, приём – это относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре; способ педагогических действий в определенных условиях [5, с. 58].

В соответствии с выше представленными понятиями логичным будет заключить, что рефлексивный приём – это совокупность конкретных действий преподавателя, направленных на формирование, развитие и совершенствование способностей учеников к рефлексии, которая позволяет самостоятельно оценивать свои знания и поступки, осознавать и осмысливать свою деятельность, выделять условия, при которых ученики достигнут успеха, или же наоборот

трудности, намечать цели и планируемые результаты. В свою очередь это будет способствовать не только полноценному усвоению учебного материала, но и развитию личностных и метапредметных качеств, что на данный момент является очень важной частью современного обучения в рамках ФГОС [3, с. 671].

Возвращаясь к процессу формирования навыков и умений говорения на иностранном языке, где рефлексия также важна: рефлексия обуславливает мотив для говорения, являясь важным компонентом речепроизводства. А. А. Леонтьев, Ф. Кайн, Зимняя И. А. имеют общее мнение, что для процесса построения высказывания необходимо намерение говорящего к выражению своей позиции, что и включает в себя рефлексия деятельности, появления смысла высказаться, в результате самоанализа. Отметим, что рефлексия входит в структуру порождения любого речевого высказывания. [5, с. 130]

Другими словами, во время формирования мысли рефлексия выражается в осмыслении говорящим коммуникативной задачи. Помимо этого, учащиеся анализируют коммуникативную ситуацию на основе рефлексии, отбирает подходящие слова и приводит правильную грамматическую структуру высказывания.

На уроках иностранного языка важно организовывать такие упражнения, в которых учащиеся имеют возможность проанализировать собственную деятельность, познакомиться с основными типами рефлексии. Приведем пример подобного задания для учащихся 9-11 классов:

1. Упражнение 1: Students can choose the following statements and complete: • I had no difficulties with...; • I couldn't cope with...; • I made following suggestions...; • I only listened to other students and so on.

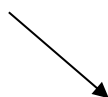
2. Упражнение 2: Reflexive questions: if you were planning to enter the university, which of its facilities would particularly interest you? What sort of things do students at university often complain about? Which of the items do you like more and which ones are not important to make a decision while entering this university?

3. Упражнение 3:

know how to: speak about..., explain the problem...



Now I



can: say my own opinion on..., give arguments..., find necessary information..., express my attitude to...

Подобные упражнения помогут учащимся не только закрепить изучаемый материал, но и высказаться на актуальную для них тему, связанную с их будущим.

Таким образом, роль рефлексии в целом, и рефлексивных приёмов, в частности, можно обозначить следующим образом: обе категории способствуют максимальной степени осознанности учащихся содержания выполняемой на уроке учебной деятельности, способов деятельности, результатов деятельности, собственного эмоционального состояния на каждом этапе данной деятельности. Благодаря рефлексии, у учащихся формируются, развиваются, либо совершенствуются необходимые и достаточные навыки для работы с учебным материалом на каждом этапе (введения, осмысления, закрепления), что полезно в рамках любого предмета, а в рамках предмета иностранного языка особенно, в связи с его известной спецификой.

Список использованных источников и литературы:

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР. 2009.

2. Безгина, Ю. Б. Современные подходы к пониманию термина «рефлексия» // Альманах современной науки и образования / Ю. Б. Безгина. – Тамбов: Грамота, 2007 № 1 (1). – 37-41 с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008.

4. Мелехова Ю. Б., Сайгушев Н. Я. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки (научная монография). Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2019. 147 с.

5. Рогова Г. В., Верещагина Н.Н. Методика обучения английскому языку. М., 1988.

6. Соколова Л.А Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся / А.Л Соколова // Иностранные языки в школе. - 2005. - № 1. - С. 19-26.

Х. М. Асадова
студентка группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Ю.Л. Вторушина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В этой статье обсуждается сущность технологии «эдьютейнмент», что обозначает «обучение через развлечения». В широком смысле эдьютейнмент – это прогрессивное педагогическое новшество, которое базируется на зрительном материале, передовых психологических приёмах, интерактивных методах, коммуникационных и информационных разработках. Задачей данного приема считается создание эффективных условий для овладения изучаемым предметом, вовлечение и долгое удержание интереса обучающихся. Данная статья описывает инновационную технологию, которая ярко отличается от традиционной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: эдьютейнмент, обучение иностранным языкам, технология обучения, интерактивный метод.

Abstract. This article discusses the meaning of edutainment, which means "learning through entertainment". In a broad sense, edutainment is a progressive pedagogical innovation which is based on visual material, presentation, advanced mental techniques, interactive methods, communication and information developments, the purpose of which is considered to be the greatest facilitation of the

analysis of activities, involving and long-term retention of students interest. This article describes innovative learning that is very different from the traditional educational paradigm.

Keywords: edutainment, teaching foreign languages, learning technology, interactive method.

В современном мире в образовательных учреждениях многих государств на первое место выходят наиболее интерактивные, интересные, экспериментальные методы и технологии преподавания [1, с. 255-256; 4, с. 42-44; 7]. Известный мыслитель Джон Дьюи подчеркивал значимость инициативы и чувств в учебном процессе и акцентировал внимание на том, что обучение, как работа в течении многих лет, обладает высокой значимостью для существования людей. Д. Дьюи, в первую очередь, отмечал высокую значимость способов и методов решения задач, потребность развития творчества, полагая, что образовательный процесс не должен являться унылой и малопривлекательной деятельностью. Обучение иностранному устному общению учащихся предполагает на отбор и улучшение приемов и технологий, способствующих осуществлению условий нынешних ФГОС в 3+ в части формирования иноязычной коммуникативной ответственности.

Сейчас учебный процесс проходит в условиях растущего объема данных, понимание, оценка, обработка и передача которых запрашивает сильного интеллектуального и эмоционального состояния учеников [5, с. 258]. Становится ясной потребность совершенствовать метод введения знаний, формирования умений, развития способностей, а также необходимость сделать образовательный процесс увлекательным, занимательным делом, которое обеспечит решение вышеуказанной проблемы [6, с. 275].

За границей большую популярность приобрело «эдьютейнмент» как игровой способ преподавания. Эдьютейнмент (edutainment) – неологизм, сформированный из двух английских терминов: education (образование) и entertainment (развлечение). Первоначально эдьютейнмент являлся независимым

видом ведения занятий, выступлений и мастер-классов, в процессе которых педагог и учащиеся практически равноправно разговаривали и неофициально обменивались данными. Научное развитие понимание «эдьютейнмент» приобрело с расширением информационно-коммуникационных технологий, в том числе Всемирной информационной сети, ставшей платформой для осуществления разных учебных программ и идей, открытых лекций, видеосеминаров и др.

Эдьютейнмент – прогрессивное учебное новшество, опирающееся на основы психологии преподавания, формат игры, зрительную информацию, информативные и коммуникационные разработки. Задачей эдьютейнмента считается наибольшая фасилитация освоения данных, развитие способностей и формирование умений учащихся, создание учебной деятельности с упором на заинтересованность, увлеченность, психологическую связь среди субъектов и объектов преподавания, огромную мотивацию.

Методика эдьютейнмента предполагает собою высокоупорядоченный комплекс меняющихся различных новейших дидактических приемов, способов и взаимозависимой работы субъектов преподавания; характеризуется контролируемостью, повторимостью, упорядоченностью, обеспеченностью достижения результата, подразумевает формирование удобных учебных условий. Эдьютейнмент характеризуется как современный образец новейшего преподавания, свойства которого сконцентрированы на методичном представлении уроков и игровых технологий, главными целями которых считаются занимательная работа и интерес.

Ученые полагают, что эдьютейнмент возможно применять в вузах, галереях, в учреждениях дополнительного образования, в развлекательных центрах, информационных и коммуникационных технологиях, в СМИ; а также в разных образовательных модулях для получения учащимися знаний и восприятия данных развлекательным методом.

Эдьютейнмент – это чрезвычайно увлекательная совокупность содержания и способов преподавания в контексте современных технологий. Эдьютейнмент

отличается творческой организацией обучения, что содействует возникновению у учащихся стремления обучаться.

Эдьютейнмент превращается в увлекательную версию для «усталой» сферы образования, технологией. Факторами возникновения эдьютейнмента являются:

а) осознание того, что заинтересованность и увлеченность считаются неотделимой частью и важным преимуществом в ходе преподавания;

б) формирование новейших медиа, интерактивных методов, приводящих к «конкурентной борьбе данных», которая обязана становиться всё более значимой.

В этой связи в процессе реализации эдьютейнмента преобразовываются два «слагаемых» данного процесса: обучение и развлечение. Обучение и развлечение утрачивают свой изначальный смысл, принимая в новом созданном лексическом значении иное содержание, не приводимое ни к работе учебной (в предыдущем её значении), ни к работе игровой (в предыдущем её значении). Выявляются значительные, неповторимые и результативные учебные потенциалы эдьютейнмента. Ученики начинают чувствовать процесс изучения как интересное мероприятие, а не как трудную, однообразную, обособленную работу [2, с. 45-47].

Мы придерживаемся мнения О.М. Железняковой, указывающей на материалы британского и русского словарей, работы русских и иностранных исследователей, позволяющих рассматривать эдьютейнмент в качестве того, что целиком привлекает учащегося конкретной работой [3, с. 67-70]. Помимо этого, термин «эдьютейнмент» также возможно анализировать со стороны его внутреннего значения, обозначающего поддержание образовательного процесса позитивными чувствами, содействующими результативному освоению использованного материала, развитию стабильной заинтересованности к учебным занятиям.

Обобщая всё вышеизложенное, делаем вывод, что эдьютейнмент владеет важными качествами технологии обучения, обусловленной применением

заменяющихся различных актуальных, технических, дидактических методов, способов, ситуационностью общения и увлекательностью процесса, которую можно эффективно применяться в методике обучения иноязычному устному общению.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка // *European Social Science Journal*. 2017. № 12-1. С. 255-261.

2. Дьяконова О.О., Букатов В.М. Эдьютейнмент в образовании взрослых и интерактивные технологии обучения в современной школе // *Педагогика*. 2014. № 8. С. 44–52.

3. Железнякова О.М., Дьяконова О.М. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке // *Научный журнал «Alma Mater»*. 2013. № 2. С. 67–70.

4. Песина С.А., Вторушина Ю.Л. Об актуальных проблемах преподавания иностранных языков в университете // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2019. № 43. С. 42-45.

5. Соколова В. Е., Вторушина Ю.Л. Организация личностного общения на уроке иностранного языка // *Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции*. 2018. С. 258-263.

6. Янзакова Д.Н., Барышникова Ю.Л. Оптимальные условия обучения иноязычному общению // *Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 Материалы международной студенческой научно-практической конференции*. 2018. С. 274-280.

7. Pavlova L.V., Vtorushina Yu. L. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

А.И. Асташенко
аспирант группы ЗИПНа-19-4,
Институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье дана характеристика понятию «перевод», описаны его типы и особенности. Сделан вывод о том, что обучение переводу является важной частью обучения иностранному языку в средней школе, поскольку активизирует различные умения и навыки при его изучении, а также способствует формированию ключевых компетенций. Целью статьи является выявление необходимости использования перевода при формировании ключевых компетенций у обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, учебный перевод, прием обучения.

Abstract. The article deals with the characteristic of translation and describes its types and features. It is concluded that translation training is an important part of learning a foreign language, as it activates different skills and abilities and contributes to the formation of key competencies. The purpose of the article is to identify the need to use translation in the formation of students' key competencies.

Keywords: foreign language, teaching methodology, translation as a teaching tool, translation as a teaching technique.

Важным приемом обучения иностранному языку является передача смысла текста с одного языка на другой.

Перевод – это сложный и многогранный процесс, который выполняет важнейшую социальную функцию, предоставляя возможность общения людям, владеющим разными языками. Сегодня существует множество определений понятия «перевод». Согласно толковому переводческому словарю, перевод – это один из видов речезыковой деятельности, представляющий процесс полноценной замены мыслей переводимого языка эквивалентным материалом на языке перевода [4, с. 192]. Комиссаров В.Н. определяет перевод, как вид языкового посредничества, который ориентирован на иноязычный оригинал [3, с. 56].

По Д.Э. Розенталю перевод подразумевает передачу устного высказывания или письменного текста средствами другого языка [7, с. 47]. По мнению Н.К. Гарбовского перевод определяется, как «общественная функция коммуникативного посредничества между людьми, пользующиеся разными языковыми системами» [2, с. 23]. Однако, при всем разнообразии подходов к определению понятия «перевод» можно выделить общую мысль, которая описывает суть данного процесса. Перевод – это интерпретация смысла текста на одном языке и создание эквивалентного варианта текста на другом языке.

Перевод тесно связан со всеми видами речевой деятельности. При устном переводе мы имеем дело с аудированием, говорением и чтением. При письменном переводе идет опора на аудирование, чтение и письмо.

Согласно требованиям, приведенным в примерной программе по иностранным языкам ФГОС, у обучающихся должны быть сформированы следующие навыки:

- Навык чтения несложных аутентичных текстов разных жанров и стилей с полным и точным пониманием и с использованием различных приемов смысловой переработки текста (языковой догадки, выборочного перевода), а также справочных материалов; уметь оценивать полученную информацию, выражать свое мнение;

- Навык понимания и использования явлений многозначности слов иностранного языка, синонимии, антонимии и лексической сочетаемости;

Кроме того, в примерной программе иностранных языков по ФГОС уделяется внимание формированию компенсаторной компетенции. Это означает, что выпускник должен уметь:

- выходить из трудного положения в условиях дефицита языковых средств при получении и приеме информации за счет использования контекстуальной догадки;

- уметь сравнивать языковые явления родного и иностранного языков на уровне отдельных грамматических явлений, слов, словосочетаний и предложений [9].

Несмотря на требования, которые приведены в примерной программе обучения иностранному языку по ФГОС в курсе основного содержания обучения не уделяется должного внимания элементарным приемам перевода, которые стали бы вспомогательным средством для того, чтобы обучающиеся в полной мере овладели всеми навыками, заявленными в требованиях программы.

Рассматривая вопрос о роли перевода в обучении иностранному языку, необходимо поговорить о роли родного языка в учебном процессе и вспомнить историю методов преподавания иностранных языков:

1. Грамматико-переводный метод (В. Гумбольдт, Г. Олендорф, Ж. Жакото, Ш. Туссен и др.) Суть этого метода заключалась в пословном переводе. Данный метод оказал огромное влияние на практику преподавания иностранных языков. Языковой материал закреплялся путем заучивания наизусть и использованием перевода на родной язык. Перевод осуществлялся от слова к слову, с приданием каждому слову произвольного значения из словаря, не обращая внимания на контекст;

2. Пословный перевод стал результатом использования грамматико-переводного метода и определялся как простой процесс перевода отдельных слов в том же порядке в котором они расположены в тексте, не учитывая мысль, с

которой они объединены в тексте. Однако такой способ перевода серьезно затруднял дальнейшую работу и не редко заводил в тупик;

3. Прямой метод (В.Фиестер, П.Пасси, Г.Суит, О.Есперсен и др.) обращает внимание на живой язык, его устную сторону. Последователи данного метода полностью исключали использование родного языка на занятии, утверждая, что язык должен изучаться интуитивно. Опыт использования прямого метода показал, что опираясь на визуальные и вербальные опоры на начальном этапе обучающиеся успешно достигали приблизительного понимания, однако о правильном переводе предложений и полном понимании текста не могло быть и речи;

В результате этой эволюции методов преподавания иностранных языков и критики результатов, полученных после применения данных методов, основную позицию в методах преподавания иностранного языка занял учебный перевод.

В курсе обучения иностранному языку в средней школе перевод используется главным образом как средство овладения иностранным языком и для снятия трудностей при выполнении упражнений. В этом случае стоит разделить понятие «перевод» на «профессиональный перевод» и «учебный перевод».

Учебный перевод	Профессиональный перевод
Цель учебного перевода состоит в приобретении лингвистических знаний.	Цель профессионального перевода заключается в приобретении навыков профессиональной квалификации.
Отсутствуют какие-либо требования относительно будущей профессии.	Важная стадия в подготовке к интеграции в профессию переводчика
Прежде всего это средство для изучения языка и понимания основного содержания.	Профессиональный перевод – это коммуникативный акт, заключающийся в изменении исходного текста согласно необходимым требованиям.
Перевод можно осуществлять даже при отсутствии понимания всех лексических единиц, так как цель заключается в улучшении понимания.	Перевод осуществляется не с целью самопонимания, а для того, чтобы сделать текст понятным для других.

Впервые упоминание об «учебном переводе» встречается в работе Беляева Б.В., который определяет этот вид перевода, как процесс овладения иностранным языком, опираясь на родной язык [1, с. 38].

Учебный перевод – это вид перевода, который используется в процессе обучения иностранным языкам и выступает как прием обучения иностранному

языку. Суть учебного перевода заключается в расшифровке иноязычного текста с целью снятия трудностей понимания. Этот прием помогает постичь весь комплекс переводческих умений (методы и технику перевода), а также углубить знания языка.

Однако, следует отметить и тот факт, что далеко не все ученые одобряют учебный перевод и считают, что он может становиться частью обучения иностранному языку. Так, Е.И. Пассов отмечает, что следует придерживаться одноязычных упражнений и избегать сознательного сопоставления с родным языком, а наоборот, обучать сознательности, а не переводу [6, с. 94]. А.П. Старков придерживается мнения, что перевод следует употреблять только в особых случаях, когда все средства введения и контроля материала теряют свою эффективность [8, с. 114]. Многие методисты отмечают, что использование перевода в процессе обучения иностранному языку может отрицательно сказаться на процессе обучения. Однако, несмотря на все минусы, которые отмечаются противниками данного метода, учебный перевод играет важную роль, особенно на начальном этапе обучения.

Щукин А.Н. определил ряд задач, которые решаются при овладении учебным переводом. Во-первых, у обучающихся формируется понимание иноязычного текста. Во-вторых, используя учебный перевод, обучающиеся приобретают навык сопоставительного анализа структуры, стиля текста, сравнивая с соответствующими единицами родного языка. В-третьих, обязательно тренируется навык перевода и редактирования переведенного текста [10, с. 138].

Используя учебный перевод в процессе обучения иностранным языкам происходит накопление знаний и умений, которые постепенно приводят к качественному скачку – восприятию содержания текста одновременно со зрительным(слуховым) восприятием. Таким образом, преподаватель должен находиться в состоянии постоянного поиска оптимальных методических приемов обучения переводу, исследовать пути и способы “наращивания” тех количественных факторов, которые обеспечат долгожданный качественный

скачок. В этой связи важнейшей задачей является расширение словарного запаса обучающихся, то есть формирование реального и потенциального словарей, а также развитие языковой догадки.

Говоря о роли учебного перевода на современном этапе обучения иностранным языкам, важно помнить, что использование перевода на уроках иностранного языка должно быть всегда методически оправдано. Учебный перевод может выступать как средство проверки и понимания, услышанного и частой ошибкой преподавателей становится то, что обучающимся предлагается чтение и перевод каждого предложения текста, тем самым лишая возможности обучающихся научиться извлекать смысл из прочитанного беспереводным способом. Важно помнить, что перевод, при обучении иностранному языку, является лишь средством обучения, конечной целью которого является беспереводное понимание текста.

Не стоит опасаться прибегать к учебному переводу при семантизации лексических единиц, проверке понимания аудиотекста, особенно на начальном этапе обучения.

Вопрос о необходимости использования учебного перевода в процессе обучения иностранному языку остается актуальным и сегодня. Одни считают его незаменимым средством при обучении всем видам речевой деятельности, другие же наоборот, выступают против использования родного языка на уроке, даже в качестве семантизации лексических единиц. Тем не менее, учебный перевод позволяет решить грамматические, лексические и стилистические трудности, возникающие в процессе изучения языка, одновременно с этим, предоставляя обучающимся возможность развить элементарные навыки письменного и устного перевода, тем самым формируя прочную базу для дальнейшего профессионального развития обучающихся.

Список использованных источников и литературы:

1. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие для преподавателей и студентов / Б.В. Беляев.– 2-е изд., перераб. и доп. – М : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. К. Гарбовский. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 387 с.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода: (Лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Москва: Высшая школа, 1990. – 253с.
4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. 3-е изд., перераб. – М. :Флинт, 2003. – 320 с.
5. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.
6. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва : Рус. яз., 1977. – 214 с.
7. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
8. Старков, А. П. Обучение английскому языку в средней школе : метод. пособие к сер. учеб.-метод. комплексов для 5-10-х кл. –М : Просвещение, 1978. – 224 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413) [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://base.garant.ru/70188902/#friends>
10. Щукин, А. Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов / А.Н. Щукин. – М.:Икар, 2011. – 454 с.

В.Н. Боева
студентка группы ИПОб-16-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.В. Артамонова
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ

Аннотация. Целью статьи является оценка перспективы использования подкастов для развития навыков говорения у старшеклассников. В статье рассматривается потенциал подкастов как способ обучить школьников созданию монологических и диалогических высказываний на определенную тему, планированию и коррекции устной речи, а также конструктивной обратной связи на работы других обучающихся.

Ключевые слова: подкаст, технологии, говорение, обратная связь, монологическое высказывание.

Abstract. This article discusses possible benefits of podcasts as instruments to facilitate English spoken skills of high school students. It is stated that creating a podcast employs and develops a wide range of skills, from planning and correcting monologues and dialogues to giving constructive feedback as part of peer assessment.

Keywords: podcast, technologies, speaking skills, feedback, monologues.

Широкое использование компьютерных технологий в сфере образования в последнее десятилетие вызвало повышенный интерес к педагогической науке [5, с. 155]. Их применение облегчает и оптимизирует процесс обучения, помогает преодолеть психологический барьер, который возникает у школьников при использовании иностранного языка как средства общения. Информационные технологии способны создать у обучающихся на любом этапе чувство автономии и контроля над процессом обучения, что позволяет повысить уровень осознанности освоения нового материала [1, с. 10].

Средствами, обеспечивающими базовое обучение, являются электронные учебники, системы обучения, системы контроля знаний, сложные инструменты могут быть удаленными, вспомогательными и практическими средствами обучения являются энциклопедии, словари, книги для чтения, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия, а также мастер-классы, виртуальные конструкторы, программы моделирования, тренажеры. Однако одним из самых эффективных инструментов, помогающих создать атмосферу погружения в аутентичную языковую среду, которая так необходима при овладении иностранным языком, является подкаст. [4, с. 284].

Подкасты позволяют сэкономить время обучаемых и преподавателя при подготовке к уроку; получать актуальные, постоянно обновляемые новости; использовать более широкий спектр периодических изданий; организовать самостоятельную работу в классе и вне учебы; выбирать собственную траекторию изучения иностранного языка; повысить уровень мотивации студентов, используя разнообразные формы и виды работ; создать аутентичную языковую среду. [6, с. 30].

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку как основного способа развития самостоятельной познавательной активности студентов становится все более актуальным. [7, с. 125]. Здесь играют роль не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к процессу обучения, связанный, прежде всего, с мысленными операциями анализа, синтеза,

абстракции, идентификации, сравнения, вербальное и смысловое прогнозирование. Все эти метапредметные навыки оказываются задействованы в процессе работы с подкастами на самых разных этапах, что позволяет активно вовлечь обучающихся в процесс создания устных высказываний на самые разные темы, что превращает иностранный язык и цели обучения в инструмент познания мира.

Подкаст как медиа-носитель – это целостное техническое средство обучения иностранному языку, позволяющее решать сложные задачи обучения иностранному языку. Использование подкастов в обучении демонстрирует мобильность современной системы образования в целом, ее адаптивный характер. [8, с. 158]. Одним из преимуществ работы с подкастами является универсальность их применения для самых разных учебных целей. Стандартный алгоритм работы с подкастами включает в себя несколько этапов, позволяющих включить и развить самые разные предметные и метапредметные навыки [2]. Обычно работа над подкастом начинается с прослушивания и анализа готового подкаста, специально разработанного профессиональными педагогами и находящегося в открытом доступе в сети Интернет. Обучающиеся рассматривают структуру подкаста, его цели и задачи, выделяют элементы, которые направлены на удержание внимания слушателя, а также стиль и язык.

Затем обучающиеся определяются с темой, актуальной для них и их сверстников, проводят сбор и анализ материала и создают сценарий подкаста, который может носить как монологический, так и диалогический характер. Черновые варианты сценария подвергаются проверке сначала самими обучающимися, затем учителем. После этого обучающиеся записывают подкаст и выкладывают его в открытый доступ на одну из платформ, например, Soundcloud. На финальном этапе обучающимся предлагается прослушать и оценить работы их ровесников и оставить конструктивную обратную связь в разделе комментариев на платформе.

Таким образом, анализ готовых подкастов и создание собственных позволяют старшим школьникам улучшить навыки устной речи за счет анализа

образцовых монологов, расширения активного словарного запаса благодаря подбору, созданию и коррекции сценария подкаста, а также фонетические навыки в процессе записи готовой работы [3, с. 451]. Кроме этого, создание оригинальных учебных подкастов дает возможность обучающимся повысить коммуникативную значимость собственных высказываний, и, следовательно, мотивацию, поскольку их создание подразумевает концентрацию на актуальной для них проблематике.

Список использованных источников и литературы:

1. Tulina, E.V. Investigating the methods of management in education with taking the case of a teacher at the stage of university / E.V. Tulina, M.V. Artamonova, O.M. Sedliarova, R.R. Vakhitov, S.S. Velikanova, O.P. Chernykh // *Propositos y representaciones*. 2020. Vol. 8. № 3. P. 10.

2. Артамонова, М.В. Интеграция образовательных технологий в обучении иностранному языку на примере образовательной среды Gsuite / М.В. Артамонова, Л.В. Павлова // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 2. Электронный ресурс. URL: <http://www.scienceeducation.ru/article/view?id=28652> (дата обращения: 15.01.2021).

3. Артамонова, М.В. Обучение говорению с использованием интегрированного предметно-языкового подхода / М.В. Артамонова, М.С. Кабыкина // *Студент и наука (гуманитарный цикл)-2019: материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 451-453.*

4. Белая, А.Л. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку / А.Л. Белая, О.Н. Шульга // *Женщина. Общество. Образование: Материалы 13-ой междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г. Минск, 2011. С. 284-286.*

5. Варникова, О.В. Формирование эмоционально-ценностного отношения к профессии средствами иностранного языка / О.В. Варникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 3. С. 153-161.

6. Дмитриев, Д.В. Формирование медиа компетентности будущих учителей английского языка в процессе профессиональной подготовки / Д.В. Дмитриев, А.С. Мещеряков // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 29-35.

7. Иванова, С.Г. Видео на уроках иностранного языка – как средство развития коммуникативной компетенции студентов / С.Г. Иванова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 30-1 февраля 2013 г. Оренбург: ОГУ. ООО ИПК «Университет», 2013. С. 125-127.

8. Соломатина, А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов / Соломатина А. Г. Тамбов, 2011. 158 с.

В.В. Борисова
студентка группы ИПОб-16-2
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы контроля овладения школьниками иностранным языком и принципам организации адекватного контроля.

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, процесс обучения иностранному языку, контрольно-оценочная деятельность, принципы контроля.

Abstract. The article is devoted to the problem of control of students ' mastering a foreign language and the principles of organizing adequate control.

Key words: control, self-control, the process of teaching a foreign language, control and evaluation activities, principles of control.

В статье показаны различные аспекты процесса организации системы иностранного контроля в школе. Требуется ли существующая система зарубежного образования? некоторые основные компоненты образовательного

процесса, в том числе система управления, были обновлены [1; 2]. В исследовании представлена методика реализации неформального контроля и самоконтроля в процессе изучения иностранного языка в школе. Многие ученые пришли к выводу, что оценка уровня развития языковых навыков наиболее эффективна, если наряду с формальным контролем в процесс обучения иностранным языкам внедряются неформальные методы контроля и самоконтроля.

Чтобы полностью ответить на этот вопрос, необходимо обратить внимание на педагогические требования к организации контроля за иностранным языком в школе.

Контроль является как предметом теоретического исследования, так и сферой практической деятельности педагога. Мониторинг позволяет выявлять плюсы и минусы новых методов обучения, планировать информирование, внедрение и достижение уровня образования, сравнивать работу разных педагогов, оценивать достижения учащихся и выявлять пробелы в их знаниях, давать руководителю школы объективную информацию для принятия управленческих решений.

Понятие "педагогический контроль" применительно к образовательному процессу имеет несколько трактовок. С одной стороны, педагогический контроль представляет собой интегрированную учебно-методическую систему проверочной деятельности. Эта взаимосвязанная совместная деятельность преподавателей и студентов, в управлении и организации которой преподаватель играет определенную роль, направлена на выявление результатов образовательного процесса и повышение его эффективности. С другой стороны, это включает в себя контроль над нормальным процессом обучения, как выявлять и оценивать результаты обучения студентов [4, с. 66].

Основной целью контроля знаний и умений является выявление достижений обучающихся, их достижений, обозначение пространства для совершенствования, углубления полученных знаний, умений, навыков, создание условий для последующего включения обучающегося в активную творческую

деятельность. Эта цель сначала предполагала определение качества обучения студентов – знаний, умений, навыков, обеспечивающих профессиональную программу, которая в дальнейшем будет влиять на профессиональную деятельность. Во-вторых, основная цель педагогического контроля связана с обучением детей методам взаимного контроля и самоконтроля, формированием потребности во взаимном самоконтроле и контроле. В-третьих, эта цель предполагает воспитание у студентов таких личностных качеств, как проявление активной позиции, чувство ответственности за проделанную работу.

Существуют следующие виды контроля: предварительный, текущий, предварительный и окончательный. Каждый из них может быть выполнен устно или письменно. Модуль управления выбирается в соответствии с объектом управления и типом управления.

Цель предварительного теста-установить начальный уровень владения языком. Такой контроль обеспечивает дифференцированный подход к обучению и позволяет, во-первых, наметить стратегии изучения языка, а во-вторых, сформировать учебные группы, учитывающие уровень подготовки и психологического развития обучающихся. Для этого используются тесты, в том числе и психодиагностические.

С помощью непрерывного мониторинга можно оценить успешность владения языком, процесс формирования и развития языковых навыков. Этот контроль должен быть регулярным и целенаправленным и включать проверку усвоения учащимися определенной части учебного материала.

Средний контроль проводится после завершения изучения предмета. Это позволяет оценить эффективность разработки того или иного раздела программного материала.

С помощью итогового теста можно определить степень владения языком, достигнутую при освоении значительного объема материала. Такой контроль в первую очередь направлен на определение уровня коммуникативной компетентности. Для этого используются специальные тесты, позволяющие

оценить результаты каждого студента с достаточной степенью объективности [4, с. 277-278].

При проведении контрольных мероприятий преподаватели должны соответствовать следующим требованиям::

1) объективность контроля, предполагающая, что усвоение результатов соответствует определенному стандарту, входит в перечень требований к уровню владения языком для различных этапов и профилей обучения. Она предполагает знание критериев оценки различных видов деятельности учащихся, соответствие этим критериям преподавателем и минимизацию субъективизма в оценке успеваемости учащихся.

Объективность может быть гарантирована:

- количественная оценка эффективности, то есть достижение максимальной объективности в результате учета количества ошибок в речи, оценки скорости речи и ряда других показателей эффективности;

- качественная оценка результатов деятельности (полнота предмета, # полнота? технического задания, умение выразить свои мысли в отдельной речи, ситуации и т. д. Учитель должен быть готов обосновать выбор оценки в свете существующих критериев.

2) мониторинг должен быть регулярным. Этот аспект является показателем того, что контроль носит систематический характер. Как известно, интенсивность работы студентов и продолжительность хранения изучаемого материала в памяти во многом зависит от частоты и регулярности контроля.

3) дифференцированный тип контроля означает, что форма контроля должна соответствовать внешнему виду речи или виду контролируемой речевой деятельности. Итак, оценка голоса и речи дифференцируются в диалоге монолога и беседы, а источником контроля является устная речь самого себя.

4) также важна четкость и ясность контроля задач, от которых часто зависит успех контроля. Иногда контрольные задания могут быть сформулированы на родном языке учащихся, и задание поможет лучше понять задачу и выполнить ее в течение определенного периода времени [4, с. 279].

Эффективность процесса обучения зависит от успешности выполнения ряда функций, возложенных на контроль знаний. Для определения степени усвоения знаний могут использоваться различные виды контроля.

Поэтому рациональная организация учебного процесса невозможна без должного контроля знаний учащихся. Кроме того, при мониторинге знаний, умений и навыков студентов следует руководствоваться этими принципами, что способствует объективному определению качества усвоения материала студентами.

Таким образом, рациональная организация учебного процесса невозможна без должного контроля знаний учащихся.

Продуктивность процесса обучения зависит от успешной реализации ряда функций, возложенных на контроль знаний. Также при мониторинге знаний, умений и навыков студентов необходимо руководствоваться вышеуказанными принципами, что способствует объективному определению качества усвоения студентами учебного материала.

Список использованных источников и литературы:

1. Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В.Акимов. – Ростов н/Д : Феникс, 2017. – 350 с.
2. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.
3. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.
4. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей языковых вузов./ Щукин А.Н.- М: Изд-во ИКАР, 2017-336 с.

А.В. Василюк
магистрант группы ЗИПОМ-19-6,
институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФИЛЬНОМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья рассматривает актуальные проблемы обучения переводу как средству общения. Перевод продолжительно игнорировался в обучении иностранным языкам. Это исследование показывает, как переводческая деятельность улучшает языковые навыки учащихся.

Ключевые слова: перевод, письменный перевод, коммуникация, профильный этап.

Abstract: Translation, a basic means of communication, has been disfavored and even ignored in the teaching of foreign languages. This research explores the extent to which people involved in foreign-language teaching use translation in class and whether translation activities improve students' language skills.

Key words: translation, written translation, communication, profile stage.

Любая переводческая деятельность преследует одну или несколько конкретных целей, и какой бы они ни были, основная цель перевода - служить средством межкультурного двуязычного общения между людьми. В последние

несколько десятилетий эта деятельность расширилась из-за роста международной торговли, роста миграции, глобализации, признания языковых меньшинств и распространения средств массовой информации и технологий. По этой причине переводчик играет важную роль в качестве двуязычного или многоязычного межкультурного передатчика культуры и истин, пытаясь интерпретировать речь в различных контекстах с максимальной достоверностью и точностью.

Термин «перевод» определяется как процесс замены текста на одном языке текстом в другом. Это очень распространенное определение перевода, которое подчеркивает его лингвистическую функцию. Однако перевод - это не только лингвистический акт; это также акт коммуникации между культурами. Исходя из этого, перевод иногда может выступать в качестве средства изучения других культур, средства передачи не только смысла, но и культурных ценностей и опыта. Как правило, он входит в состав многих других дисциплин, таких как литература, лингвистика и др.[1].

Перевод не занимает много места в аудиторной практике. Похоже, что во многом эта незаинтересованность исходит из тенденции относиться к переводу только как к методу. Однако перевод можно использовать как задачу или деятельность, как и многие другие виды заданий (ролевые, тренировочные игры и т. д.), а также как форму упражнений. Перевод также может использоваться вне класса в качестве проекта. Во всех случаях он открыт для различных моделей взаимодействия, такие как работа в паре, или в группе.

В настоящее время профильное обучение, переход к которому был провозглашен уже почти десять лет назад, так и не внедряется в полной мере в практику многих общеобразовательных школ. Главная проблема представляется в том, что образовательный процесс на старшей ступени обучения не соответствует требованиям новых образовательных стандартов. Все это вытекает из недостаточного финансирования, слабой материальной базы, отсутствия необходимого кадрового состава и многого другого. Однако важнейшей причиной остается отсутствие понимания сущности профильного обучения, его методологических основ, задач, принципов, а также преимуществ

практически ориентированного преподавания языка. Все это заставляет нас обратиться к разъяснению общих научных основ профильного обучения ИЯ в целом и обучения переводу в частности [4].

Важной составляющей в обучении иностранному языку на профильном этапе является обучение письменному переводу. Достаточное количество заданий в современных учебниках по иностранному языку посвящено переводу текста или предложений. Многие задания просто невозможно выполнить без предварительного перевода, даже если перевод сам по себе не является частью задания. Чтобы добиться грамотного перевода, необходимо знать лексику, владеть грамматическим материалом и учитывать некоторые особенности переводной деятельности.

Таким образом, при обучении учащихся деятельности перевода нужно помнить о сохранении значения и передаче его нужных оттенков при переводе. Чтобы перевод был правильным и адекватным, необходимо учитывать особенности в грамматике и лексике.

Согласно адаптированной методике В.Н. Комиссарова, обучение письменному переводу с иностранного языка на русский язык в старшей профильной школе включает в себя следующие составляющие: развитие практических умений и навыков на основе работы с упражнениями и связными текстами и сообщение базовых теоретических знаний [1, с. 373].

Практика показывает, что при применении данной методики, трудной задачей является - научить обучаемых отходить от дословного перевода, который ведет к буквализмам и делает текст трудным для восприятия на родном языке при чтении.

Условия общеобразовательной школы не ставят целью, а также не дают возможности обучить школьников профессиональному переводу, т.к. это более узкая направленность, которая, как правило, преподается в вузах на специальностях связанных с профессиональной переводческой деятельностью. Однако, использование перевода способствует превращению занятий по овладению иностранным языком в когнитивный процесс, который благотворно сказывается на развитии операций и процедур логики, мышления, лингвистической зоркости и пр. [2].

По нашим наблюдениям в реалиях школы перевод иноязычного текста на родной язык является как средством обучения иностранному языку, так и его целью. Так, в школе ученик знакомится с некоторыми путями и приемами профессионального перевода. При этом важным фактором является опора на коммуникативно-деятельностный подход и продуктивные личностно-развивающие технологии в процессе обучения переводческой деятельности на иностранном языке в средней школе [3, с.307].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы: обучение письменному переводу в старшей профильной школе имеет свои особенности; письменный перевод преподается в рамках предмета «Иностранный язык», а не выделяется в отдельную дисциплину; порядок изучения переводческих трудностей и приемов, а также отбор текстов для перевода определяется тематическим планом учебника по иностранному языку, уровнем знаний иностранного языка и индивидуальными интересами обучаемых, их возрастными и психологическими особенностями.

Список использованных источников и литературы

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. 2-е изд. М.: Р. Валент, 2014. 408 с.
2. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning / L.V.Pavlova, Yu.L.Vtorushina // Current issues of linguistics and didactics: SHS Web of Conferences. – 2018.-Т.50.-p.01128.
3. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования», М., 2012.

А. В. Габитова
студент группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т. В. Емец
кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода
института гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВОЗВРАТНЫМ ГЛАГОЛАМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена методике преподавания немецкого языка в школе, а именно формированию грамматического навыка работы с возвратными глаголами.

Ключевые слова: грамматика, возвратные глаголы, возвратные местоимения, упражнение

Abstract. The article is devoted to the methodology of teaching German at school, namely, the formation of grammatical skills of working with reflexive verbs.

Keywords: grammar, reflexive verbs, reflexive pronouns, exercise

Большое место в преподавании языка занимает грамматика. Это объясняется той ролью, которую играет грамматика в оформлении речевых единиц – предложений, сверхфразовых единств и текста [4]. Под грамматикой понимается совокупность средств и способов выражения типовых значений – субъекта, объекта, адресата действия, места, времени, причины, условия и других. К числу наиболее трудных тем относятся возвратные глаголы, занимающие особое место в системе.

Трудности в усвоении возвратных глаголов учащимися и ошибки в их употреблении объясняются не только сложностью данной грамматической категории, но и существенными отличиями категории возвратности в немецком языке.

Возвратностью называют грамматическую категорию, которая указывает на направленность состояния или действия на описываемый субъект. Возвратные местоимения показывают нам, что человек совершает действие по отношению к самому себе. Возвратные местоимения в немецком языке представлены одним единственным местоимением *sich*, сравнимым с аналогичными местоимениями в русском только в плане передаваемого им значения – оно характеризует направленность какого-либо действия (его возврат) на действующее лицо.

По классификации Е. В. Нарустранг возвратные местоимения используются с собственно возвратными глаголами, взаимными глаголами и глаголами, в которых *sich* представляет собой не возвратное местоимение в собственном смысле слова, а грамматическую частицу, которая в предложении ведет себя подобно местоимению, а при глаголах употребляются в роли частицы [3, с. 87].

Остановимся подробнее на теме изучения собственно возвратных глаголов в школе. В настоящий момент в нашей стране предлагается перечень учебно-методических комплексов (УМК) для изучения немецкого языка в школе. Выбор УМК зависит от каждой школы в частности. Базовый курс по немецкому языку реализован в программе для данного курса (И.Л. Бим) и в серии учебно-методических комплексов «Шаги» для 2-9 классов средней

общеобразовательной школы. Грамматические правила в данном УМК даются в виде инструкций. Школьники побуждаются к самостоятельным обобщениям и выводам на основе сделанных наблюдений. Что касается возвратных глаголов, то в данном УМК им уделяется внимание в 3 блоке учебника для 6 класса. Ранее учащимся, уже встречались такие глаголы, но они были представлены для заучивания, без подробного объяснения [2, с. 50].

Для изучения немецкого языка как второго иностранного после английского разработан учебно-методический комплект «Горизонты» (автор Аверин М.М.), который ориентирован на европейские уровни языковых компетенций и с самого начала рассчитан на погружение в языковую среду. Общая схема работы над грамматикой включает в себя активное участие учащихся в формулировании правила, изучение таблички «Denk nach», а затем выполнение тренировочных заданий и применение навыка для решения коммуникативных задач, то есть включение грамматического явления в речь [1, с. 12]. Данный УМК также, как и УМК «Первые шаги» не выделяет отдельной темы для изучения возвратных глаголов.

Исходя из потребностей современных школьников и исследований методистов наилучший результат при изучении возвратных глаголов немецкого языка дает работа с упражнениями для отработки данной темы.

Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, выполняемые в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи. Учащиеся нередко «сопротивляются» усвоению грамматических структур, которые положены по программе, но с трудом воспринимаются на уроке.

Отсутствие большого числа упражнений, недостаток должного учебного напряжения при выполнении непрерывно следующих друг за другом упражнений делают урок иностранного языка в высшей мере неэффективным, притупляют интерес учеников к этому учебному предмету. Напротив, превалирование различных активных упражнений на уроке создает все

необходимые условия для непрерывной практики в иноязычной деятельности учеников. Упражнение как метод обучения должно пронизывать все звенья и все стадии обучения иностранному языку в школе.

Грамматические упражнения выступают для школьников не как самоцель, делается попытка подчинить их решению коммуникативной задачи. В качестве контролирующих упражнений применительно к грамматической стороне речи также используются упражнения обычного типа: на подстановку, на завершение высказывания, на перевод отдельных словосочетаний и др. При промежуточном и итоговом контроле упражнения носят преимущественно характер тестов.

Постоянные поиски резервов повышения качества и результативности обучения способствуют более глубокому усвоению грамматического материала учащимися и развитию их творческих способностей. Нами были разработаны упражнения на закрепление и тренировку применения возвратных глаголов немецкого языка. Данные упражнения применимы как для изучающих немецкий язык как первый иностранный, так и для тех, кто изучает его в качестве второго иностранного. Так, например, упражнение для учащихся начальной школы.

Aufgabe 1.

Поставьте соответствующее местоимение (mich/sich)

1. Ich interessiere ... für Musik.
2. Meine Mutter interessiert ... für Kunst.
3. Meine Schwester interessiert ... für Malen.
4. Wofür interessiert ... dein Vater?
5. Und wofür interessiert ... dein Freund?

Упражнения для учащихся средней и старшей школы имеют повышенный уровень.

Aufgabe 1.

Раскройте скобки:

1. Monika ... oft (sich erkalten).
2. Sie ... auf das Konzert (sich vorbereiten).
3. Am Abend ... ich ... mit Deutsch (sich beschäftigen).
4. ... du ... vor dem Spiegel? (sich kämmen).
5. Lars jeden Morgen (sich waschen).
6. ... sie ... am Morgen

(sich rasieren)? 8 ... ihr ... wohl in Berlin(sich fühlen)? 9 .Wann ... du ... mit deinem Freund (sich treffen) 10. Warum ... sie ... so warm (sich anziehen)? 11. Wo deine Eltern im Sommer (sich erholen)? 12. DieSchuler... ...fürEnglisch (sichinteressieren).

Известно, что навык, выработанный на сознательном уровне, отличается особой прочностью и гибкостью. Поэтому следует всячески способствовать тому, чтобы учащийся хорошо уяснил себе особенности прорабатываемого языкового материала. В связи с этим характерной чертой языковых упражнений должно быть многократное предъявление речевого образца и разнообразие типов и видов упражнений.

Список использованных источников и литературы:

1. Аверин М. М. Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Горизонты» 5-9 классы. М.: Просвещение, 2013. – 80 с.
2. Бим И. Л. Немецкий язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников 2-11 классы. М.: Просвещение, 2011. – 125 с.
3. Нарустранг Е.В. Практическая грамматика немецкого языка. Спб.: СОЮЗ, 1999. – 304с.
4. Емец Т.В. Лингвосинтаксические стратегии перевода сослагательного наклонения в немецком художественном тексте. // Гуманитарно-педагогические исследования, 2017. Т. 1. № 1. С. 129-135.

Е.В. Галеева
студентка группы ИПОб-16-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический
университет им.Г.И. Носова,
Г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.Б. Мелехова
доцент, кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический
университет им.Г.И. Носова,
Г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу понятий «рефлексия», «рефлексивные способности», определению роли рефлексивных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка. Развитие рефлексивных способностей направлено на полное осознание учащимся совершаемых действий. Представлены рефлексивные упражнения на формирование рефлексивных способностей у учащихся старшего звена на уроках иностранного (английского) языка.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные способности, рефлексивные упражнения, особенности старшего школьного возраста.

Abstract. The article is devoted to the analysis of «reflexion», «reflexive abilities», identification the role of the reflexive abilities of students in a foreign

language class. The development of reflexive abilities contributes to students' complete awareness of their actions. The article introduces the reflexive exercises that form the senior students' reflexive abilities in foreign language (English) classes.

Keywords: reflexion, reflexive abilities, reflexive exercises, peculiarities of senior school age.

В соответствии с концепцией ФГОС процесс обучения иностранному языку понимается не только как процесс усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу учебной деятельности обучающегося, но и как процесс развития личности на основе универсальных учебных действий, познания и освоения мира, социальных и других ценностей. Овладение иностранными языками представляет собой сложный процесс, конечной целью которого является приобретение полноценной коммуникативной компетенции как совокупности знаний, умений и навыков во всех видах иноязычной речевой деятельности. Главная задача учителя – добиваться того, чтобы не пропал интерес к изучению иностранного языка. Поэтому именно формирование рефлексивных способностей у учащихся является одной из актуальных задач преподавателя, ведь именно рефлексия помогает учащемуся воспринимать урок иностранного языка осознанно, вследствие чего появляется огромное желание получать знания, сохранять учебную мотивацию, самосовершенствоваться, глубже раскрыть свой жизненный потенциал.

В психологической науке рефлексия рассматривается как способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и представляет собой необходимую составную часть развитого интеллекта (Бизяева А.А.). В методике рефлексия - самонаблюдение, желание понимать собственные чувства и поступки. Рефлексия дает возможность совершить выход за пределы существующей системы знаний и преобразить ее [1;248]. Соответственно можно

сделать вывод о том, что рефлексия - анализ и осознание собственных действий, анализ состояния и знания с целью получения нового знания, самонаблюдение, мышление о мышлении.

Рефлексия реализуется с помощью рефлексивных способностей. В современной психологии рефлексивные способности определяются как универсальный механизм развития, позволяющий осознать необходимость изменения индивидуального самосознания для продуктивной адаптации [3;42]. В педагогике и методике рефлексивная способность – это способность выявлять и осознавать основные компоненты своей учебной деятельности: ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения и полученные результаты (Бизяева А.А.). Рефлексивные способности помогают учащимся свободно ориентироваться в учебном материале; планировать и корректировать свою деятельность; уметь правильно выбирать пути к решению проблем; оценивать границы своих знаний и поступков; контролировать свою деятельность и осуществление самоанализа [2;95]. Анализ понятий позволил сделать вывод о том, что формирование рефлексивных способностей у учащихся является наиболее важной задачей, так как именно рефлексивные способности помогут учащемуся в овладении иностранным языком.

Важно отметить, что формирование рефлексивных способностей как нельзя лучше формируется на старшем этапе, когда, по мнению психологов (Р.С. Немов, Н.Ю. Пахомова, И.Л. Божович), формируются мировоззрение, интересы, самосознание, идеалы и ценности, что является основой осознанного отношения к обучению и собственной деятельности. Другими словами, «развитие познавательных процессов детей достигает высокого уровня, и они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные» [5;239].

Лучшим средством развития и формирования рефлексивных способностей являются рефлексивные упражнения, в основе которых заложен тот или иной вид рефлексии. Так как принято выделять следующие виды рефлексии: рефлексии эмоционального состояния и настроения, рефлексии

содержания учебного материала, рефлексия деятельности, рефлексия своего отношения к предмету иностранный язык, то и система рефлексивных упражнений выстроена с их учетом [4;68].

Считаем целесообразным представить несколько примеров рефлексивных упражнений на содержания учебного материала, на рефлексия способов собственной учебной деятельности, а так же на рефлексия эмоционального состояния и поведения:

«Облакотегов».

1) Today I've learned that....2) I realize that...3) Now I can...4) It will be interesting if... 5) I've surprised that...

Каждый ученик выбирает по 1-2 тега и заканчивает их. Выполнять данное рефлексивное упражнение рефлексия возможно как устно, так и письменно [5;212].

«Лесенка успеха».

Каждая ступень один из видов работы (Speaking, reading, writing, listening). В конце урока учащимся предлагается оценить свою деятельность на каждом этапе в виде ступенек, ведущих к успеху. Данное упражнение помогает учащемуся систематизировать свои знания, понять, что от него требуется, что нужно сделать, чтобы улучшить свою учебную деятельность [5; 209].

«Синквейн». Синквейн - это стихотворение, которое состоит из пяти строк. В этих пяти строках учащийся даёт свое мнение к проблеме по определенной теме.

1. строка – ключевое слово, которое выражает содержание синквейна;
2. строка – два прилагательных, которые будут описывать слово в первой строке;
3. строка – три глагола, которые будут выражать действия понятия;
4. строка – короткое предложение, где будет отражено мнение учащегося;
5. строка – слово, которое будет являться ассоциацией к данному понятию [4;145].

Тема: «Environment»

- 1) Earth
- 2) Green, natural
- 3) Live, produce, pollute
- 4) Canbe kind, canhurt
- 5) Planet

Упражнения, направленные на рефлекссию способов собственной учебной деятельности:

«I do... I didI have done.....».

Ученикам даётся задание на тему «Irregular verbs». Повторяются времена Present Simple, Past Simple, Present Perfect. Данное упражнение не только помогает учащимся систематизировать свои грамматические навыки, но и отрефлексировать свою деятельность, и выявить проблемы, и найти пути их решения.

1) *Say what you do to learn new words:*

- a. just read them once
- b. look at the words, read them, hide the translation column and tried to recall them
- c. spell the new words 5 times, while spelling pronounced them out loud

2) *Choose and say what you did to learn new words yesterday:*

- a. just read them once
- b. looked at the words, read them, hid the translation column and tried to recall them
- c. spelled the new words 5 times, while spelling pronounced them out loud

3) *Choose and say what you have done this week to learn new words:*

- a. have just read them once
- b. have looked at the words, read them, hidden the translation column and tried to recall them
- c. have spelled the new words 5 times, while spelling have pronounced them out loud

«Закончи фразу». Учитель предлагает групповую беседу учащихся о тех знаниях, которые они усвоили во время урока или умения, которые они проявили в ходе выполнения определенного задания.

Например: «Say how do you improve your skills? »

I have just: «practiced phonetics/words/grammar; read the text «.....» [5; 219].

«Asking questions Bingo». Учащимся необходимо задавать друг другу вопросы, чтобы ответ был такой же как у них на распечатанном листе. Учащиеся могут работать в парах или ходить по классу. Например: У студента `А` цель зачеркнуть клетку с ответом `Yes, she is` и спрашивает студента `В` `Is Masha swimming now? No, she isn't. `Is she sad? No, she isn't. Is she a pupil? Yes, she is.` и тогда студент `А` зачеркивает свою первую клетку, очередь переходит к его партнеру. Как только ученик зачеркивает первую линию, кричит `Bingo`.

Выигрывает тот, у кого зачеркнуто больше линий по вертикали и горизонтали. Учащиеся анализируют свою деятельность, им необходимо было осознать, какой вопрос нужно было задать, чтобы зачеркнуть «клетку» [5; 213].

«Смайлики». Учащиеся получают карточки с изображением трех лиц: счастливого, нейтрального и печального. Им предлагается выбрать карточку, которая соответствует их настроению: «Choose the picture that associates with your mood» [5;217].

«Ваза настроения». В начале урока учитель раздает бумажные цветы: красные и синие. Надоске изображена ваза. В конце урока учитель говорит: «If you liked the lesson and you learned something new, then fix your flower to the vase, the blue one – if you didn't like the lesson, the red one – if you liked the lesson» [5;220].

«Тic-Тac-Тое». Для данной игры необходимы «Worksheets», а так же смайлики для закрытия клеток. Правила игры схожи с правилами «крестики-нолики». У учащихся есть 3 рабочих поля, где они составляли (утвердительные, вопросительные и отрицательные) предложения. Когда учащийся составил правильно одно предложение, то он имеет право закрыть эту клетку «смайлом», который описывает его эмоциональное состояние на данный момент. Со сменой поля «смайлы» могут меняться (от грустного к радостному или наоборот). Игра

длиться до тех пор, пока кто-то не проведет линию по горизонтали или по вертикали [5;215].

Урок иностранного языка представляет собой сложный процесс, целями которого сегодня: развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение; развитие коммуникативной компетенции, включая умение взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли; развитие исследовательских учебных действий, включая навыки работы с информацией: поиск и выделение нужной информации, обобщение и фиксация информации; осуществление регулятивных действий самонаблюдения, самоконтроля, самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке.

Развитие рефлексивных способностей на уроках иностранного языка – гарантия эффективности обучения всех аспектов ИЯ, так как они способствуют осознанному обучению. Благодаря развитым рефлексивным способностям учащиеся свободно ориентируются в учебном материале, планируют и корректируют свою учебную деятельность, умеют грамотно осуществлять выбор путей решения выявленных проблем, оценивать границы своих теоретических знания и практических умений и навыков применительно к дисциплине ИЯ.

Список использованных источников и литературы:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. – М., 2000.

3. Карпов А.В. О понятии метакогнитивных способностей личности // Психология интеллекта и творчества / под ред. А.Л. Журавлева, М.А. Холодной и др. – М., 2010. – С. 35–46

4. Мелехова Ю.Б., Сайгушев Н.Я. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: монография. - Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2019. -177 с.

5. Мелехова Ю.Б. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки - Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. – Магнитогорск, 2017. – 221 с. Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Н.Я.

6. Немов Р.С. Психология. М.: Владос, 2008.

Н.Г. Гасанова
студентка группы ИПОб-17-3,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О. В. Михина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается суть понятия "социокультурная компетенция", основные компоненты, составляющие ее структуру, а также ее значимость в процессе обучения иностранным языкам. Результат анализа позволит повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить дальнейшее совершенствование методики обучения иностранным языкам в ходе социокультурного подхода.

Ключевые слова: учитель, иностранный язык, социокультурная компетенция, метод, обучение.

Abstract. The article examines the essence of the concept of "sociocultural competence", the main components that make up its structure, as well as its importance in the process of teaching foreign languages. The result of the analysis will contribute to an increase in the efficiency of the educational process and will ensure further improvement of the methods of teaching foreign languages in the course of the sociocultural approach.

Keywords: teacher, foreign language, sociocultural competence, method, teaching.

В настоящее время преподавание иностранных языков подвергается всесторонним изменениям, связанным с поиском новых способов обучения иностранному языку, для повышения мотивации к его изучению. Главнейшим направлением является межкультурный подход к обучению иностранным языкам. Так, в пределах межкультурного подхода внимание уделяется социокультурному компоненту содержания обучения иностранному языку.

Социокультурная компетенция – это комплекс знаний о стране осваиваемого языка, о его национально-культурных качествах и свойствах поведения носителей усваиваемого языка как социальных, так и вербальных, и способность применять данные знания в ходе коммуникации, согласно традициям, особенностям поведения носителей языка [5].

Согласно Федеральному Государственному Образовательному Стандарту образования, важной целью учителя иностранного языка является не только развитие у учащихся основных общеметодических умений на уроках, но и сообщение знаний о национально – культурной особенности страны изучаемого языка [5].

Несмотря на то, что немецкий язык достаточно сложен для изучения, всё большее количество школьников выбирают его как второй иностранный язык. На фоне постоянного роста числа школьников, изучающих немецкий язык, возобновился поиск эффективных методик обучения немецкого языка, принимающих во внимание преобразование современной образовательной системы, а также условия образовательной обстановки для обеспечения качественного обучения. Для полноценного овладения иностранным языком мало базовых теоретических знаний и умений. Это связано с тем, что большое социальное значение в современном обществе имеет взаимовлияние разных культур друг на друга. Успех человека в таком мультикультурном мире без сомнений обуславливается его возможностью эффективно коммуницировать с

людьми самых разных национальностей, культурно-этнической принадлежности, а также правильного выбора стратегии действий в сложных и конфликтных ситуациях. Это повлияло на необходимость формирования и развития социокультурной компетенции учащихся как средства межкультурной взаимосвязи, чего и требует современная система образования [2].

Для развития у учащихся социокультурной компетенции учителя обращаются к трудам И.А. Зимней, Е.И. Пассова, Е.Н. Солововой, П.В. Сысоева и др.

П.В. Сысоев считает, что социокультурный подход является комплексным и преследует развивающие, воспитательные и образовательные цели, направленные на развитие интеллектуальных, познавательных, языковых способностей учащихся и т.д. [4].

В ходе социокультурного подхода были созданы эффективные методики развития социокультурной компетенции у школьников на уроках немецкого языка. Фундаментальная основа данной методики состоит из коммуникативного метода, лингвосоциокультурного метода, а также объединяет образовательные возможности интерактивных методов обучения иностранному языку. Все перечисленные средства, по мнению ученых, лингвистов являются наиболее результативными на протяжении обучения иностранному языку, целью которого является развитие социокультурной компетенции учащихся.

Коммуникативный метод, по мнению Е.И. Пассова, учитывает индивидуальные способности и особенности, актуальные потребности учеников, тем самым, мотивирует их на качественную и целенаправленную коммуникацию [1].

Настоящий метод обучения ориентирован на организацию речевой задачи в различных упражнениях, что влечет установление речевого партнерства на уроках иностранного языка при помощи следующих приемов:

– совместное решение коммуникативных задач в воображаемой ситуации, во время дискуссий; выражение личного мнения и представления по предложенной теме и др.;

– создание различных ситуаций на уроке для отработки учащимися принятого в стране изучаемого языка речевого поведения; социокультурные комментарии, использование культурно-значимых лексических единиц и др.

Лингвосоциокультурный метод оказывает помощь овладению навыками легкого ориентирования в иностранной культуре, традициях, национальных особенностях обычаях и включает в себя следующие приемы:

– задания на восприятие и интерпретацию информации, восполнение "информационного пробела", овладение новыми социокультурными знаниями, анализ текстов, извлечение и переработка культурно-значимой информации и др.;

– организация и проведение внеклассных мероприятий на тему этнического, национального и культурного разнообразия;

– знакомство учащихся с разновидностями вербального и невербального поведения представителей разных культур и т.д.

Интерактивные методы обучения дают преподавателю возможность творчески подойти к процессу. Использование интерактивных методов в работе педагога способствует повышению интереса учащихся к предмету, уровня мотивации и, как следствие, оптимального усвоения, закрепления изучаемого на уроке материала [3].

Необходимо соблюдать определенные принципы работы для повышения качества обучения школьников: аутентичность используемых материалов, наглядность, ситуативно-тематическую организацию обучения, коммуникативную направленность, социокультурную направленность и др.

Показателем эффективности считается высокий уровень развития социокультурной компетенции учащихся, а именно овладение соответствующими знаниями; проявление социокультурной компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных речевых ситуациях; проявление интереса к иностранной культуре и менталитету ее представителей; способность и желание к межкультурному диалогу.

Помимо стремления принять культуру изучаемого языка как равную своей, у учеников должно развиваться положительное отношение к реалиям изучаемого языка, которое позволит им при определенной практике осуществлять эффективную коммуникацию с представителями других культур.

Таким образом, актуальная цель обучения иностранному языку воздействует на формирование личности обучающегося, на его готовность, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных культур.

Список использованных источников и литературы:

1. Пассов Е.И. Современные направления в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – № 22. – С. 36.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2003. – 237 с.
3. Столярова М.А. Развитие социокультурной компетенции школьников на уроках немецкого языка // КАНТ. Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Ставролит», 2017.- 4 с.
4. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. – М.: Иностранные языки в школе, 2001. – №4. – С. 12-17.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с. – Стандарты второго поколения.

О. А. Гончаревская
студент группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О. В. Михина
доцент кафедры лингвистики и перевода,
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им Г.И.Носова,
г. Магнитогорск

**ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ
"ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" И "ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" НА
БАЗОВОМ УРОВНЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. Статья посвящена проблемам в обучении иностранному и второму иностранному языку в средней школе. Преподавание иностранных языков в эпоху глобализации содержит свои трудности: проблема отведенных часов, наличие современных методических пособий, уровень владения преподавателями современными методическими навыками. Эти и другие проблемы, а так же пути их решения рассматриваются в данной статье.

Ключевые слова: иностранный язык, второй иностранный язык, методика преподавания, средняя школа.

Abstract. The article is devoted to the problems in teaching a foreign and a second foreign language in secondary school. Teaching foreign languages in the era of globalization has its own difficulties: the problem of allotted hours, the availability of

modern teaching aids, the level of teachers' proficiency in modern teaching skills. These and other problems, as well as ways to solve them, are discussed in this article.

Keywords: foreign language, second foreign language, methods of teaching, secondary school.

На период до 2020 года в сфере образования стояла задача по формированию у граждан нашей страны компетенций, которые будут отвечать требованиям XXI века. Одним из важнейших является владение иностранными языками. Исходя из этого, изучение двух и более иностранных языков отвечает велению времени.

Благодаря Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [1] последнего поколения были созданы отличные условия для изучения иностранных языков в условиях многоязычного общества. Однако, даже изучение первого иностранного языка в рамках предмета «Иностранный язык» представляет множество сложностей. Согласно требованиям ФГОС становится обязательным внедрение учебного предмета «Второй иностранный язык».

В настоящее время уже существует практика введения предмета «Второй иностранный язык» в программу общеобразовательных школ. Она имеет ряд положительных и отрицательных сторон:

— Предмет включен в образовательную программу 5-го класса (иногда – 6-го) и продолжается до 9-го класса. По образовательной программе на изучение предмета отведено в среднем два часа в неделю (иногда один или три часа).

— Обучение второму языку чаще всего базируется на ранее изученном английском языке, как первом иностранном.

— Преподаватели в недостаточной мере учитывают проблемы условий многоязычия, в которые попадают ученики, что не позволяет им повысить эффективность обучения.

— Учебно-методические материалы, направленные на изучение второго иностранного языка, исходя из условий взаимодействия трех языков, не всегда доступны или редко используются преподавателями.

— Учебные классы недостаточно оборудованы для полного погружения учеников в условия изучения иностранного языка.

Владение иностранным языком является важнейшим условием общения людей различных национальностей. Интерес людей к изучению иностранных языков в современном информационном мире значительно возрастает.

Однако введение второго иностранного языка в средней школе сопряжено с рядом административных трудностей. Но на теоретическом и практическом уровне было установлено, что для начала овладения вторым иностранным языком следует считать период не позднее 5-го класса, во многих учебных заведениях обучение начинается с 7-го и даже 8-го классов. В то же время количество тренировочных часов может быть сокращено до одного часа в неделю. Все это делает учебный процесс неэффективным, снижает мотивацию учащихся и не позволяет достичь целевого предметного и мета-предметного результата.

Еще одним важным фактором, оказывающим влияние на успешность преподавания второго иностранного языка, является учет взаимодействия трех языков (родного, первого и второго иностранного).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что созданные и имеющиеся трудности занимают важнейшую часть в одном из главных учебных предметов в наше время. Они препятствуют качественному обучению иностранным языкам в рамках учебных предметов «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык».

Проанализировав основные факторы, которые оказывают влияние на развитие процесса преподавания второго иностранного языка в средней школе, можно сформулировать несколько рекомендаций, по улучшению текущей ситуации.

Во-первых, необходимо обеспечить минимально достаточное количество учебных часов (2 часа в неделю) и лет (с 5-го по 11-й класс) для достижения ощутимых успехов в овладении вторым иностранным языком. Так как чаще всего изучение второго иностранного заканчивается в 9-м классе, а в 10-х – 11-х классах он остается лишь в классах гуманитарной направленности, необходимо изменить данную тенденцию и обеспечить возможность изучения второго иностранного языка до 11-го класса включительно.

Во-вторых, важно стремиться к тому, чтобы учащимся были предоставлены современные учебно-методические пособия, отражающие последние разработки методической науки, созданные специально для преподавания второго иностранного языка и соответствующие всем характеристикам учебного процесса и ученика (количество учебных часов, психологические и интеллектуальные особенности возраста учащихся).

В-третьих, многие учителя не владеют специфическими методическими приемами преподавания второго иностранного языка и попадают в ситуацию, когда многие очевидные уже вещи им приходится «открывать заново» [2, с. 288]. Нельзя забывать и про использование самостоятельной работы и проектной деятельности ради наиболее реального применения коммуникативных умений.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что концепция многоязычия, которая сейчас реализуется в средней школе нашей страны, трансформирует взгляды на овладение иностранными языками у разных слоев общества. Изучение нескольких иностранных языков имеет вполне прагматическую цель обеспечить взаимопонимание людей разных культур между собой. Но не менее важной целью является возможность через иностранный язык (первый, второй, третий и т.д.) открыть ученику новые горизонты, другие культуры, большой мир и мир своего собственного языка и своей собственной культуры.

Список использованных источников и литературы:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 26.02.2020).
2. Логинова Е. А. Анализ опыта совершенствования профессиональных компетенций учителей иностранного языка общеобразовательных школ в системе профессиональной подготовки // Вестник тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования, 2017. Т. 3, № 3. С. 277-291.

Е.К. Гордеева
студентка группы ЗИПОМ-19-6
институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СДАЧЕ УСТНОЙ ЧАСТИ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Аннотация. Статья описывает зарубежные и отечественные методы, принципы для подготовки к сдаче раздела «говорение» в ЕГЭ по английскому языку и в англоязычных аналогах (FCE forSchools, KET forSchools, PET forSchools). А также возможность использования зарубежных методик и упражнений для подготовки к ЕГЭ.

Ключевые слова: устная часть ЕГЭ, Кембриджские экзамены; методика подготовки к ЕГЭ; педагогические методы; коммуникативная компетенция.

Abstract: The article describes foreign and Russian methods and principles in preparation for the speaking parts of the Russian State Final Assessment in English and FCE, PET, KET for Schools and the opportunity to use foreign methods and exercises in preparation for Russian State Final Assessment.

Key words: Russian State Final Assessment in English; FCE; educational studies; teaching “speaking”; teaching methods; communicative competence.

Структура образования за последние десятилетия претерпела множество изменений. Самым важным событием стало введение в систему образования Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ). Позже в формат экзамена ввели раздел «Говорение». Прототипом для данного раздела стал кембриджский экзамен для школьников (FCEforSchools).

Учитывая тот факт, что ЕГЭ был введен сравнительно недавно, в российской литературе изучению данного экзамена уделялось не самое пристальное внимание. Но стоит отметить, что М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин, Е.Н. Соколова ежегодно проводят структурный анализ результатов ЕГЭ, который публикуют на сайте ФИПИ[2].

Не стоит забывать, что подготовка к ЕГЭ охватывает работу на протяжении всего периода обучения, а именно в начальной, средней и старшей школе. При обучении устной речи стоит руководствоваться следующими принципами [3]:

- коммуникативной направленности;
- моделирования типичной коммуникативной ситуации;
- коммуникативной деятельности;
- принцип интенсивной практики;
- принцип поэтапности речевых умений;
- принцип адекватности.

Что касается зарубежных источников, в пример можно привести пособие Грейс Стровалл Буркарта «Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages», раздел «Spoken language: What it is and how to teach it». Автор пособия утверждает, что формирование эффективной коммуникативной компетенции является главной целью при обучении говорению. Используя свой словарный запас, грамматическую компетентность

и кругозор, задача ученика правильно донести свою мысль. Но помешать в этом может плохое произношение, грамматические и лексические ошибки и не знание социально-культурного контекста страны изучаемого языка[4, 6].

Следовательно, автор представил три компонента в преподавании раздела говорение:

- ввод лексической информации (Languageinput);
- структурная тренировка (Structuredoutput);
- коммуникативная тренировка (Communicativeoutput).

Рассмотрим данные компоненты по порядку. Ввод лексической информации может быть: тематически-ориентированным (школа, друзья, окружающая среда), а также структурно-ориентированным (способы высказывания своего мнения, перечисление, выводы). Этот этап отвечает за формирование словарного запаса, фоновых знаний и культуры [3].

В структурной тренировке особое внимание стоит уделить отработке структуры устного высказывания и выработке общей стратегии для его прохождения.

Самой сложной формой работы является коммуникативная тренировка. Для отработки навыков решения коммуникативной задачи необходимо в полном объеме использовать лексический запас, грамматические навыки и отработанные речевые образцы.

Исходя из трех базовых компонентов преподавания раздела «говорение», в рамках проекта «National Capital Language Resource Center» были сформулированы рекомендованные методы подготовки[5]:

1. Предоставить необходимую лексико-грамматическую поддержку;
2. Использовать язык в аутентичном контексте;
3. Предоставлять (исторический или социокультурный) контекст заранее;
4. Формулировать цели задания. Монолог – раскрытие темы высказывания. Беседа – решение определенной проблемы и достижение поставленной цели;
5. Использовать разнообразные задания;

6. Поощрять сотрудничество;

7. Использовать интегрированный подход (всех четырех аспектов изучения языка)

Таким образом, методики зарубежных и отечественных авторов при подготовке к устным разделам экзаменов опираются на принципы всестороннего формирования коммуникативной компетенции. Важно акцентировать внимание на всех четырех аспектах коммуникативной компетенции: лингвистическом, социолингвистическом, дискурсивном и стратегическом[1]. Упражнения, которые рекомендуются в зарубежных источниках, не могут полностью соответствовать в структурной части всем требованиям ЕГЭ. Но данные тренировочные упражнения во многом совпадают. Следовательно, существует возможность использования зарубежной литературы при подготовке к ЕГЭ.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка // EuropeanSocialScienceJournal. 2017. № 12-1. С. 255-261.

2. Вербицкая М.В. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ) / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян. - М.: ФИПИ, 2020. - 36 с.

3. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе: учебное пособие. – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. -1 электрон.опт. диск (CD-R). - Систем.требования: IBM PC, любой, более 1 GHz; 512 Мб RAM; 10 Мб HDD; MS Windows XP и выше; AdobeReader 8.0 и выше; CD/DVD-ROM -дисковод; мышь. - Загл. с титул.экрана. -№ гос. регистрации 0321900678.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной

науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

5. Burkart Grace Stovall. Modules for the Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages. Официальный сайт The National Capitol Language Resource Center [Электронный документ]. - Режим доступа: <https://www.semanticscholar.org/> (дата обращения: 26.01.2021)

6. Cambridge English First for Schools. Handbook for Teachers 2015 // Cambridge English Language Assessment [Электронный документ]. – Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/> (дата обращения: 26.01.2021)

7. Pavlova L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L., Rakhimova N.M., Akasheva T.V. Enhancing reflection activity as a condition for effective development of students' humanitarian culture in the process of learning a foreign language // *Espacios*. 2019. Т. 40. №9. С. 14.

В.А. Горшанникова
студентка группы ИПОб-16-2
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена необходимости формирования умений иноязычного делового общения у учащихся старших классов, так как это поможет реализовать учебные, познавательные, развивающие задачи обучения иностранному языку.

Abstract. The article is devoted to the need of developing senior students' business communication skills in order to improve the quality of foreign language teaching in high school. It will also help to implement educational, cognitive, and developmental learning tasks.

Ключевые слова: деловое общение, деловой английский, культурная толерантность.

Keywords: business communication, business English, cultural tolerance.

Активное использование языка делового общения в лингвокультурном пространстве стало привычным. Первым шагом на пути достижения эффективности делового межкультурного общения является приобретение

cultural awareness – базовых знаний относительно тех норм и стандартов, которые используют представители разных культур для интерпретации жизненного опыта и формирования норм социального поведения [6]. Деловое общение – это элемент взаимодействия людей в процессе совместной деятельности, необходимой как средство повышения ее качества. Данное понятие может включать в себя: процесс взаимодействия индивидов; информационный процесс; отношение партнеров друг к другу; процесс взаимовлияния друг на друга; процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга [3, с. 77].

Деловой документ – это текст, содержащий информацию делового характера и оформленный в соответствии нормами и регламентами деловой среды [1]. Также следует отметить, что без деловых текстов не сможет в полной мере функционировать деловой мир.

В настоящее время простое овладение грамматикой, лексикой, фонетикой английского языка не дает комплекса знаний и умений, которые получают при изучении иностранного языка, как языка делового общения. При введении в план занятий делового дискурса происходит формирование языка в контексте деловой культуры.

Потенциальная конфликтность межкультурной деловой среды выражается в формах делового общения: деловой беседы, деловых переговоров, делового совещания, а также спора, дискуссии, полемики. Острые формы, такие как «огорчения», «оскорбления», «обвинения», «отказ» и т. п. называются коммуникативными проблемами делового общения на иностранном языке и вызываются барьерами коммуникации.

Цель делового английского языка (Business English) – формирование способности человека с помощью английского языка решать практические задачи, с которыми он сталкивается в процессе профессиональной деятельности.

Английский для делового общения предполагает развитие умений убеждения, отстаивание своей точки зрения, нахождения компромиссных решений и других навыков, необходимых для построения бизнеса. Деловая коммуникация является видом деятельности, в котором характеризуется, прежде

всего, межличностное поведение. Сюда входит умение начать диалог и спроектировать варианты его направления, такой навык способствует наиболее успешному построению бизнеса. Стоит отметить, что именно в процессе активной деятельности учащихся возможно овладеть навыками и сформировать способность стратегии делового общения.

Итак, использование языка в специальных целях на сегодня привлекает пристальное внимание лингвистов и методистов. Изучение английского языка как языка делового общения неразрывно связано со спецификой английского этикета, а это, прежде всего вежливое общение. Умение построить диалог и направить беседу в конструктивное русло позволяет более эффективному ведению делового общения для достижения целей в бизнесе. Умение выражения своих мыслей и чувств партнеру из другой культуры, понимание представителя такой культуры, умение вести предметный спор, участвовать в дискуссии, отстаивать свои интересы – все это позволяет успешно вести переговоры в межкультурной деловой среде [5].

В настоящее время происходит модернизация и реформирование системы общего образования в области иностранного языка. Целью таких изменений является повышение уровня качества языка с целью приведения его в соответствие с общеевропейскими и мировыми стандартами [4].

Коммуникативная культура делового общения – это своего рода этикет, который принят в деловом мире. Овладение навыками делового общения, как мы уже выяснили, является важным в настоящее время. Это помогает не только знать культуру иностранного народа, но и достигать профессиональных успехов. Обучение деловому общению на уроке английского языка может строиться в разных формах, которые будут учитывать особенности делового общения.

Приобретение базовых, фоновых знаний – *culturalawareness* – является первым шагом на пути достижения эффективности делового общения. Вторым шагом считается *culturaltolerance* – толерантность или терпимость к проявлениям тех культур, которые отличаются от нашей. Важнейшей составляющей значения слова толерантность в данном контексте является умение «воздержаться от

суждения» и тем более осуждения при столкновении с культурными различиями [6].

Английский язык не сводится к развитию языковой компетенции, существуют различные приемы и тактики коммуникативного поведения, следовательно, учебный процесс должен интегрировать освоение специального словарного запаса и овладение коммуникативными навыками общения [2].

Для успешного формирования навыков делового общения большое значение имеют используемые методы и приемы обучения. Под методом понимается дидактическая категория; совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, способ организации процесса познания.

Например, активными способами постановки целей являются: 1) совместная постановка целей в ходе беседы с классом; 2) совместная постановка целей в процессе парной или групповой работы и методической модели «бумеранга» (особая структура занятия, которая начинается с вовлечения учащихся в речевую деятельность на основе заданных речевых моделей, в ходе которой ученики должны сформировать понимание коммуникативной ценности изучаемого материала.); 3) совместная постановка цели с использованием метода «в обратном порядке» [1;2].

Следовательно, урок как отдельная единица образовательного процесса должен быть направлен на формирование понимания значимости и возможности использования английского языка в ряде профессиональных сфер, которые будут непосредственно связаны с международной деятельностью. В процессе такого профессионально-ориентированного занятия будут приобретены умения и навыки делового общения.

Таким образом, для успешного формирования умений делового общения целесообразно использовать модели обучения, которые имитируют реальную коммуникацию, проецируют учебные ситуации на реальное социальное взаимодействие. Также важно разработать такие методы, которые будут помогать осваивать и применять на практике навыки и умения делового

общения. Данный инструментарий должен соответствовать индивидуальным особенностям каждого ученика и группы в целом.

Список использованных источников и литературы

1. Колесников, А.А. Иностранные языки в школе / А.А Колесников. – 2017. – № 1. – С. 9–18.

2. Колесников, А.А. Личностно-компетентностная основа филологического образования (Иностранные языки) / А.А. Колесников, О.Г. Поляков // Язык и культура. – 2017. – № 40.

3. Локтюшина, Е.А. «Английский язык делового общения» в структуре дополнительного профессионального образования / Е.А. Локтюшина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 1 (38). С. 76–82.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

5. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

6. Самохина, Т.С. Эффективное деловое общение / Т.С. Самохина. – М. : Изд-во «Р.Валент», 2005. – 216 с.

А.Г. Гошкодер
студентка группы ИПОб-17-3,
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Р. Уразаева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена описанию формы смешанного обучения «перевернутый класс». При данном формате обучения ученики выступают в роли активных участников образовательного процесса. В статье приведены и проанализированы онлайн-ресурсы для реализации описываемой технологии обучения, рассмотрена возможность ее использования на уроке иностранного языка, проанализированы сильные и слабые стороны.

Ключевые слова: «перевёрнутый класс»; системно-деятельностный подход, онлайн-ресурсы, урок иностранного языка, методика преподавания.

Abstract. The article concentrates on the description of the form of mixed learning “Flipped Classroom”. In this format of training, students act as active participants in the educational process. The article presents and analyzes online resources for the implementation of the described learning technology, considers the possibility of its use in a foreign language lesson, analyzes the pros and cons of this technology.

Keywords: “Flipped Classroom”, system-activity approach, online resources, foreign language lesson, teaching methods.

Иновационные технологии все больше и больше применяются в образовательной сфере [7,8]. Практически каждый кабинет оборудован новейшими компьютерами, ноутбуками, интерактивными досками, а с помощью презентаций и видеоматериалов можно превратить урок в увлекательное путешествие.

Но школа сегодня нуждается в новых образовательных условиях. Учитель уже не проводник между знаниями и обучающимся, так же и обучающийся не пассивный поглотитель информации, а добытчик, мыслитель, разработчик. В соответствии с ФГОС обучающийся является активным участником учебной деятельности, а учитель – направляющим звеном, это основное требование системно-деятельностного подхода в обучении.

Для реализации образовательного процесса приходит на помощь одна из моделей информационных технологий – «перевернутый класс». Успешному формированию «компетентностей» способствует образовательная деятельность, включающая в себя электронные учебно-методические пособия, видеоуроки, системы мультимедиа, интерактивные плакаты и многое другое. Не случайно именно перевернутое обучение получило название «технология обучения XXI века».

Технология «перевернутого класса» (далее ПК) восходит к исследованиям профессора Гарварда Эрика Мазура, создавшего технологию Peer Instruction, которая стала отправной точкой для дальнейшего развития Flipped Classroom [4]. В 1993 году была опубликована статья преподавателя Элисон Кинг, где она обращает внимание на то, что время в классе нужно посвящать построению смысла, а не привычному доставлению информации, при этом описывая учебный процесс в рамках схемы «перевернутого класса», однако самого термина тогда не существовало [9].

Салман Хан внёс существенный вклад в модель ПК. В 2004 он начал записывать видео в качестве закрепляющего материала для своей младшей кузины. Интерес к данной технологии начал возрастать, и основоположниками модели перевернутого класса стали два учителя – Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams), в 2007 году у них появилась идея, как можно обеспечить своими лекциями обучающихся, часто пропускающих занятия, а затем претворили эту идею в новое образовательное направление. Они стали записывать и выкладывать в сеть лекции и обучающие видео для учеников старших классов школы «Вудлэнд Парк». Разработанные ими материалы приобрели популярность среди учеников и стали примером для учителей во всём мире.

Для начала определим ключевые понятия. Смысл модели ПК заключается в следующем: обучающиеся смотрят дома короткие видеолекции, на занятиях в классе проходят дискуссии, обучающиеся обсуждают видеолекцию, задают вопросы. Лекции выступают в качестве основного компонента в перевернутом подходе, и они обычно создаются учителем и размещаются в интернете.

Модель ПК является – это один из компонентов в современном смешанном обучении, она позволяет организовать самостоятельную учебную деятельность школьников по освоению учебного материала.

«Перевернутый класс» иногда путают с дистанционным обучением. Однако, дистанционное обучение является непосредственной его составляющей. Основа технологии дистанционного обучения базируется на том, что обучение и контроль полученного материала происходят напрямую через компьютерную сеть Интернет, используя способы online и offline [11].

С каждым годом появляется все больше и больше интернет-ресурсов и электронных платформ, которые облегчают организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС о внедрении информационных технологий в образовательный процесс.

В качестве таких ресурсов может выступать LMS (Learning Management System) – система управления обучением, которая используется для создания и

распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа [10]. Данная система также позволяет создавать индивидуальные задания для обучающихся.

Для создания видеолекций подойдет ресурс EdPuzzle [6]. EdPuzzle – это сервис, с помощью которого можно монтировать видео, добавлять голосовые комментарии и вопросы по пройденному материалу. Огромный плюс этого сервиса заключается в том, что можно воспользоваться уже существующими базами учебных видео YouTube, KhanAcademy, LearnZillion и другими; это значительно ускоряет поиск учебного материала. Также есть возможность отслеживать прогресс обучающихся.

Таким образом, существует большое количество различных сервисов для реализации технологии «перевернутый класс».

Критики модели ПК заверяют, что данная модель ухудшает традиционный аспект образования из-за невозможности оперативно задавать вопросы учителю. Сторонники ПК утверждают, что за счёт новых возможностей потребность в таких вопросах снижается, так как видеолекцию можно пересматривать столько раз, сколько нужно, чтобы точно разобраться в теме [1]. Это позволяет обучающимся распределить время учебы по своему усмотрению. Есть возможность отправлять вопросы учителю благодаря встроенной электронной почте и получать ответы на них на предстоящем классном уроке.

На уроке экономится время за счет переноса объяснения нового материала в домашнюю работу, поэтому можно больше времени уделить трудным вопросам. Модель «Перевернутый класс» содержит широкий спектр активных форм: проектная и исследовательская деятельность, работа в парах и группах. Использование образовательных возможностей интернет-ресурсов способствует формированию у детей критического мышления, ответственности за собственное обучение, других интеллектуальных способностей и ключевых компетенций, прописанных в ФГОС.

Также учитель совершенствуется, повышает уровень своих знаний в области информационных технологий при подготовке собственного учебного видеурока. Он выступает в роли координатора познавательной деятельности обучающихся.

Конечно, помимо множества плюсов модель имеет свои недостатки. Во-первых, технология ПК потребует к себе большей подготовки как со стороны учителя, так и со стороны обучающегося. Важной деталью в перевёрнутом обучении является обеспечение качественного электронного материала, что порой вызывает сложности на практике, так как информация, которая есть в интернете, оказывается не всегда подходящей для школьного обучения, поэтому поиск нужного материала будет занимать больше времени, причём не единожды, а для каждого последующего урока. Также от учителя потребуются организация консультаций и ответов на вопросы по домашнему заданию для обучающихся как в режиме онлайн с помощью электронных образовательных ресурсов, так и оффлайн, чтобы координировать их действия по ходу работы либо на уроках в классе. В наши дни подростки проводят довольно немало времени перед экранами различных устройств. А модель ПК ведёт к увеличению времени, проводимого за экранами гаджетов. Следовательно, родители и администрация могут быть против внедрения технологии «Перевернутый класс». Но все недостатки «перевернутого» обучения можно скорректировать и предупредить.

Рассмотрим наиболее подробно применение технологии «Перевернутый класс» на современном уроке немецкого языка по изучению темы „KlassenfahrtendurchDeutschland. Istdasnichttoll?!“ в 6 классе [7]. В качестве ознакомления с данной темой нужно посмотреть видеолекцию „Deutschland: Auf einen Blick“ на ресурсе EdPuzzle. Обучающиеся дома посмотрят данный видеоролик, выполнят задания [2].



Для более успешного знакомства с городами Германии учителю заранее необходимо разделить обучающихся на 5 групп. Они расскажут на уроке о главных городах страны более подробно: 1 группа – Берлин, 2 группа – Гамбург, 3 группа – Бремен, 4 группа – Франкфурт-на-Майне, 5 группа – подготовит советы для тех, кто собирается посетить страну мыслителей и поэтов. В заключении урока обучающиеся создают «интеллект-карту» (mind-map) [3].



Данная форма работы способствует вовлечению всех обучающихся в учебный процесс, развитию критического мышления, а также сплочению ребят. Успех «перевернутого» обучения зависит от взаимосвязанности между учителем и обучающимся. Технология «Перевернутый класс» становится все более и более популярной среди школ. Несмотря на значительные отличия модели ПК от традиционной системы обучения, она является перспективным принципом обучения. Благодаря использованию дистанционных технологий учителю легче организовать учебный процесс, наладить контакт с обучающимися, уделить внимание каждому, побудить класс к поиску знаний. Все это ведет к индивидуализации образования. Внедрение технологии «Перевернутый класс» вносит разнообразие на уроке и существенно меняет подход к обучению. В

заклучение хотелось бы отметить, что полный переход от традиционной модели обучения к модели ПК не является простым и потребует к себе много времени и подготовки.

Список использованных источников и литературы:

1. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. М.: Буки Веди, 2016. 280с.

2. Видеолекция «Deutschland: Auf einen Blick» потеме: «Klassenfahrten durch Deutschland. Ist das nicht toll?!» URL: <https://edpuzzle.com/media/601127664b5d13425b340de0>.

3. Интеллект-карта видеолекции «Deutschland: Auf einen Blick» потеме: «Klassenfahrten durch Deutschland. Ist das nicht toll?!» URL: <https://www.mindmeister.com/1761764733?e=turtle#>.

4. Логинова А.В. Особенности и принципы функционирования педагогической модели перевернутый класс // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 114–119.

5. Немецкий язык. Книга для учителя. 6 класс: пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2015. 102 с.

6. Онлайн-ресурс EdPuzzle. URL: <https://edpuzzle.com/>

7. Уразаева Н.Р. Инновационные технологии в подготовке будущих учителей иностранных языков: использование лингвистических корпусов // Инновационные образовательные практики: детский сад, школа, вуз. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГПУ, 2020. С. 458-461.

8. Уразаева Н.Р., Морозов Е.А. Корпусная лингвистика при обучении немецкому языку: практические основы и инструменты // Современное образование. 2018. № 3. С. 71-79.

9. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru/>.

10. Фирсова П. Перевернутый класс: технология обучения 21 века. URL: <http://www.ispring.ru/elearninginsights/perevernutyi-klass-tehnologiya-obucheniya-21-veka/>.

11. Хуторской А.В. Интернет в школе. Практикум по дистанционному обучению. М.: ИОСО РАО, 2006. 304 с.

М.С. Гузялов
студент группы ИПОб-17-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Т.В. Акашева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье показана важность развития и повышения мотивации к изучению иностранных языков. Также приведены несколько примеров повышения мотивации. Раскрыты их основные преимущества при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: мотивация, развитие, повышение, обучение, иностранный язык, английский язык,

Abstract. This article provides guidelines for progressing and increasing the motivation for learning foreign languages. There are also some examples of increasing motivation. Revealed their main advantages in teaching a foreign language

Key words: motivation, progressing, improvement, increasing, foreign language, English.

В современном мире все больше ценится знание иностранных языков. В школах следует придавать большее значение не только изучению иностранных языков, но и знакомству с культурой стран изучаемого языка, так как сегодня важно «особое внимание интегрированному изучению иностранного языка и

национальной культуры, а также повышается роль дисциплин, обеспечивающих языковую и лингвокультурологическую грамотность...» [1, с. 98]. Для достижения этой цели ученик должен быть достаточно мотивирован. Именно поэтому вопросы мотивации все чаще поднимаются педагогами и психологами.

Мотивация является средством, побуждающим учеников к активности, направленную на изучение. Развивать мотивацию учащихся возможно с помощью множеств различных психологических методов и методических приемов.

Основной целью развития и повышения мотивации учеников состоит в том, чтобы ученик проявил самолический интерес к изучению иностранного языка. Сформировать причины, по которым он учит иностранный язык.

Один из действенных приёмов для повышения мотивации при изучении иностранного языка является просмотр отрывков из видеофильмов и коротких видеоблогов на изучаемом языке.

В процессе просмотра видеофильмов на иностранном языке создаются такие условия, когда учащиеся вступают в разговор, обсуждение. Кроме того, они слушают речь носителя языка, знакомятся с историей, культурой, географией страны.

Принимая во внимание длительность художественного фильма, которая составляет в среднем 1,5 часа, огромный языковой материал, сложность понимания как его формы, так и содержания, использование всего художественного фильма малоэффективно. Более продуктивным является работа с отрывками, содержащими диалоги и полилоги, как модели речеповеденческих актов.

Учитывая среднюю продолжительность художественного фильма, которая составляет 1,5 ч., мы не можем использовать его в качестве средства к обучению иностранному языку. Возможнее всего видится использование коротких отрывков и моментов из фильма. В использовании такого метода обучения есть множество преимуществ:

- Моментальное переключение между языками (родного и изучаемого);

- Применение субтитров на разных языках;
- Свободный доступ к нужному моменту фильма;
- Замедление воспроизведения видео- и звукового ряда.

Использование коротких видеоблогов также возможно для повышения мотивации учеников. С помощью видео на иностранном языке у учеников развивается память, внимание. Просматривая видеоматериалы, обучающиеся прикладывают большие усилия чтобы понять содержание видео, благодаря этому развивается навык аудирования. При просмотре видеоматериалов у учеников задействуются разные каналы восприятия информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) это помогает лучше воспринимать и запоминать представленный материал

Психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на учащихся (управление вниманием каждого учащегося и групповой аудитории, влияние на объем долговременной памяти и увеличение степени запоминания, эмоциональное воздействие на учащихся и повышение мотивации обучения) способствуют улучшению учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции [2, с. 21].

Формирование и повышение мотивации у учеников происходит также за счёт представления о возможностях, которых даёт им иностранный язык. Главная роль учителя выявить интересы учеников, которые так или иначе могут быть связаны с иностранным языком. После этого учитель показывает основные преимущества иностранного языка в интересах обучаемого. В качестве примера ученик любит смотреть фильмы, педагог может на практике показать сколько различных переводов существует только для одного слова. Именно благодаря знанию иностранного языка имеет возможность смотреть фильмы в оригинале без перевода.

Многие из учеников должны быть открыты для познания нового. Учитель должен показать сколько возможностей даёт им иностранный язык для осуществления своих целей. В большинстве школ и высших образовательных учреждениях есть огромный перечень программ по обмену. Ученики должны

быть проинформированы об этом. Очень важно при представлении данных программ показать возможность каждого ученика принять участие. Если учитель видит заинтересовать, он направляет ученика в его стремлении.

Другим немаловажным методом повышения мотивации к иностранному языку является применение проектной деятельности на уроках иностранного языка. Очень важно создать для учеников максимально комфортную среду, в которой каждый мог проявить себя, показать свой творческий потенциал. Поэтому прежде всего учитель может провести опрос для выявления интересов группы. После этого он может представить на выбор несколько тем для создания проекта. Разновидности проекта неограниченны. В качестве него может выступать презентация, доклад, реферат, видеоролик. Размер и время на подготовку проекта зависит лишь от временных рамок, заданными учебным планом. Учитель должен мотивировать класс выводить иностранный язык на передний план в своих проектах. Преподаватель также участвует в создании проекта, ориентирует и направляет учеников на протяжении всего процесса. Применение проектной деятельности на уроках иностранного языка формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом и приводит учеников к практическому владению иностранным языком.

Ролевая игра может быть использована учителем для формирования мотивации у обучаемых. Данный вид деятельности является групповым. Основным преимуществом ролевой игры является коллективная работа учеников. Ролевая игра побуждает учеников принимать решения, импровизировать. Работая сообща, ученики помогают своим товарищам и каждый из них обмениваются своими знаниями, что также является большим преимуществом.

Наряду с игровыми приёмами учитель может применить на уроках приём «Образы». В качестве примера на уроках по очереди раздаются карточки с изображенными на них предметом. Ученик объясняет загаданное слово, используя свой словарный запас на иностранном языке. Этот приём вовлекает в учебный процесс всех участников урока. Он является универсальным, его также

можно использовать при закреплении новой лексики и грамматики.

Создание искусственной языковой среды также можно использовать для повышения мотивации к изучению иностранного языка. При наличии достаточного языкового уровня у обучаемых, преподаватель может организовать урок в форме общения. Класс разделяется на несколько групп, в них каждый ученик задаёт друг-другу общие вопросы. После этого желающие выходят и рассказывают о том, что узнали от своих собеседников. Таким образом мы способствуем формированию коммуникативной составляющей у учеников. Именно это является очень важным фактором для мотивации учеников к изучению иностранного языка. Так как на наглядном примере мы показываем ученикам возможность применения на практике знаний, полученных ими на уроках иностранного языка.

Для создания адекватной мотивации используются различные методы и средства: словесные, наглядные, практические, но ведущую роль сегодня приобретают поисковые и исследовательские. Формированию прочной мотивации учения способствует игра при активном ее использовании на уроках.

Мотивация одна из ведущих ролей при изучении иностранного языка. Именно поэтому учитель должен представлять себе большинство методов и приёмов. Применять их на практике, в зависимости от интересов, обучающихся. В данной статье приведены лишь несколько примеров методов формирования и повышения мотивации, но их разновидности ограничиваются лишь учителем.

Список использованных источников и литературы:

1. Акашева Т.В., Рахимова Н.М. Использование прецедентных текстов для формирования лингвокультурологических компетенций при подготовке учителя иностранного языка в высшей школе // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 97-104.

2. Васильева М.М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка // ИЯШ. 1989. № 4. С. 12–16.

3. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство повышение мотивации школьников при обучении иностранному языку // ИЯШ. 2003. №5. С. 6 –10.
4. Магомедова М.О., Полозова О.С., Использование видеофильмов при обучении иностранному языку // Современная наука. 2011. №3. С. 91– 93.
5. Рафикова Н.Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка // Язык. Речь. Коммуникация. 2000. С.20–25.

Е.И. Ивашина
магистрант группы ЗИПОМ-19-6,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРИЕМЫ И СПОСОБЫ СТИМУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена проблеме стимуляции и познавательной активности студентов в обучении иностранным языкам. Автор акцентирует внимание на классификации методов обучения по степени самостоятельности и креативности обучающихся в деятельности. Рассматриваются формы обучения, которые стимулируют когнитивное развитие обучающихся.

Abstract. The article is devoted to the problem of stimulation the cognitive activity of students in FL Teaching. The author focuses on the classification of teaching methods according to the degree of independence and creativity of students in their activity. The forms of teaching that stimulate the cognitive development of students are also considered.

Ключевые слова: познавательная активность, обучение, иностранные языки, мотивация.

Keywords: cognitive activity, teaching, foreign languages, motivation.

В настоящее время трансформационные процессы в мире обусловили необходимость адаптации личности к непрерывным изменениям. Ценность самообразования, умение применять полученные знания на практике, информационная грамотность – играют главенствующую роль. Умение мыслить критически, творчески, стремиться к самосовершенствованию являются необходимыми качествами специалиста в XXI веке. Именно поэтому главная задача учителя – поощрять студента в его стремлении к развитию познавательных способностей, мотивации к действиям [1].

Современная система иноязычного образования активно внедряет компетентностный подход к обучению, суть которого сводится к созданию условий для формирования у обучающихся опыта, необходимого для самостоятельного решения различных задач и проблем [3, с.307].

Эффективность когнитивного развития зависит от психологической подготовки студента, что предполагает осознание цели обучения, наличие желания учиться, обладание необходимым уровнем знаний, способность обучающегося сосредоточиться, готовность действовать [4].

Творчество является высшей формой деятельности и самостоятельного функционирования человека, поэтому в процессе подготовки будущего специалиста в области высшего образования, особое внимание следует уделять стимулированию познавательной самостоятельности студентов, независимой работе, воспитанию незаурядных творческих людей. Для вовлечения учащихся в обучение, учебная программа и деятельность должны быть основаны на трех составляющих – «Взаимодействие, исследование, релевантность» [7].

Когнитивная активность может быть рассмотрена в двух аспектах: как деятельность и как личностная черта. Другими словами, если есть действие, то есть интерес, в результате которого и происходит дальнейшее действие.

Рассмотрим классификацию методов обучения по степени самостоятельности и креативности обучающихся в деятельности. Достижение успехов значительной степени зависит от активности обучаемых, характера их действий, степени самодостаточности и креативности [6].

Основные методы:

1. Пояснительный и иллюстративный метод. Студентов обучают восприятию и осмыслению фактов, оценок, выводов посредством учебно-методической литературы и видео; при этом они остаются в рамках репродуктивного мышления.

2. Репродуктивный метод. Процесс обучения строится на основе правил и образцов. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. осуществляется в соответствии с инструкциями, предписанными правилами, в аналогичных возникающих ситуациях.

3. Метод представления проблемы. Используя различные ресурсы, учитель, прежде чем предоставить материал, поднимает проблему, формирует когнитивную задачу, сравнивает различные подходы к ее решению, показывает способы решения когнитивной проблемы.

4. Эвристический метод. Он заключается в организации активного поиска решений, выдвигаемых при формировании задач под руководством учителя или на основе эвристических программ и рекомендаций. Процесс мышления становится более эффективным, но направляется и контролируется преподавателем или самими учениками на основе рабочих программ и учебников.

5. Исследовательский метод. После просмотра учебного материала, постановки проблемы, цели и кратких устных или письменных инструкций, обучающиеся самостоятельно изучают литературные источники и разнообразные исследования, а также выполняют другие действия поискового

характера. Такие качества как инициативность, независимость, креативность наиболее полно раскрываются в исследовательской деятельности. Методы изучения непосредственно перерастают в методы научных исследований

В университете действуют различные формы преподавания: лекции, различные практические занятия – семинары, лабораторные работы, практические работы, индивидуальные занятия со студентами. Дидактика этих форм рассматривается как способ контроля когнитивной деятельности для решения конкретных учебных задач. Если рассматривать учебную задачу как средство создания ситуации развития, обеспечения условий для свободного осознанного выбора, творческого поиска в процессе изучения иностранного языка и тем самым развития продуктивной учебной деятельности, то преобладающими должны быть продуктивные, открытые учебные задачи [2, с.49].

Обучение по своей сути не только прочное запоминание научных фактов, которые передаются от учителя к ученику – это процесс и результат активной когнитивной деятельности студента для поиска и обработки научных знаний.

К понятию *«интенсификация преподавания»* примыкает термин *«активизация»* обучения. Под активизацией образовательной деятельности понимается деятельность учителя, направленная на развитие и использование таких форм, содержания, методов и средств, которые способствуют интересу, самостоятельности и творческой деятельности студентов в усвоении знаний, способности прогнозировать проблемную ситуацию и принимать свои собственные решения.

Можно выделить следующие средства и способы активизации познавательной деятельности: игры, применение проектного метода, проблемные ситуации, веб-квесты, самостоятельная работа. Все эти методы активизации познавательной деятельности сосредоточены на творческом подходе к обучению и изменению мышления участников учебного процесса, избегая при этом стандартных форм преподавания.

В организации учебного процесса по изучению иностранного языка, мотивация студентов играет значительную роль. Успешная мотивация помогает установить приоритеты, активизировать мышление, повысить интерес к изучению иностранного языка в целом и выполнять конкретные задачи, в частности. Один из способов повышения мотивации и стимуляции познавательной активности обучающихся – это использование Интернета. Интернет позволяет успешно моделировать условия коммуникативной деятельности, реализовывать их в различных ситуационных упражнениях. Сегодня всемирная паутина содержит большое количество сайтов с интересными и соответствующими любой тематике учебными материалами. Важное место на всех этих этапах обучения отводится учителю, который играет в основном роль наставника и партнера в общении.

Главное противоречие между уровнем знаний обучающихся и способностью общаться в различных жизненных и профессиональных ситуациях может быть разрешено посредством использования таких форм обучения, которые стимулируют когнитивную активность студентов. К ним могут относиться:

1. Ежегодные студенческие конференции, где студенты делают презентации на иностранном языке. В процессе подготовки обрабатывается большой объем нового материала, студенты более активно обучаются монологической и диалогической речи, умению задавать вопросы спорного характера и логически отвечать на них.

2. Тематические мероприятия в честь важных и памятных событий, вечера, посвященные великим деятелям культуры и искусства. Это стимулирует интеллектуальную активность студентов, помогает лучше выражать свои мысли.

3. Дни иностранного языка. Программа включает в себя олимпиады, выставки и литературные чтения. Каждый участник мероприятия получает задание, во время выполнения которого, он учится чему-то новому, приобретает определенные навыки, активизирующие его творческий потенциал.

4. Дискуссии о современных событиях и проблемах. При подготовке студенты используют статьи из интернет-ресурсов, журналы, телевидение и информацию, которая расширяет их кругозор. Это - эффективная технология группового взаимодействия, которая усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения своих мыслей, позиций, воздействует на установки ее участников [5,с.39].

5. Викторины, для проведения которых, используются визуальные материалы. Студенты могут применять свои знания и умения на практике, что побуждает их совершенствоваться.

Существует много способов активизации внимания студентов при обучении иностранному языку. Во-первых, простота и доступность языка учителя, а также знакомые термины, которые постоянно повторяются, позволяя поддерживать интерес студента к изучаемому материалу. Не менее значимым является уровень сложности материала. Важная роль в стимуляции познавательной активности при изучении иностранного языка уделяется языку жестов. Жесты, мимика и наглядность могут значительно повысить эффективность восприятия языка.

Эффективность освоения учебного материала значительно повышается, если для его обработки применяются разные методы и каналы. Необходимо использовать различные типы памяти: визуальную, слуховую, двигательную, эмоциональную, словесно-логическую, что вполне возможно при изменении типов речевой активности (письмо, чтение, речь и аудирование).

Кроме того, вопросы студентов помогают стимулировать их интерес. Правильно заданный вопрос может привести к широкой дискуссии по какому-то конкретному вопросу и активизировать интерес студентов к рассматриваемой теме в целом.

Широкое распространение получило понятие "эмоциональная вовлеченность". Чтобы стимулировать интерес студентов к предмету или материалу само начало урока должно быть необычным, ярким. Этого можно

достичь, представив интересный исторический факт, необычную информацию о предмете урока, яркие образцы литературы, науки и др.

Таким образом, учебный процесс – это всегда профессиональная комбинация различных методов, форм и способов обучения, методик и технологий учителя. Используя рассмотренные методы и способы, учитель имеет возможность сделать процесс обучения иностранного языка интересным и высокоэффективным.

Список использованных источников и литературы

1. Коротаева Е.В. Типы учебной активности: педагогическая тактика и стратегия // Директор школы. 2000. – № 9. – 80 с.

2. Коряковцева Н.Ф. Креативность в изучении иностранного языка и культуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012, С. 42-51

3. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

4. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning // Current issues of linguistics and didactics: SHS Web of Conferences. – 2018.-Т.50.-р.01128.

5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений/ Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под редакцией Т.С. Паниной. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.;

6. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. - М. : Педагогика, 1986. – 150 с

7. Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. British Journal of Educational Studies, 55(2), 1-20

Г.Е. Иванова
магистрант группы ЗМПО АЯСОП 21-19,
Институт филологического образования и межкультурных
коммуникаций,
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа
Научный руководитель:
А.К. Никулина
кандидат филологических наук, доцент
Башкирский государственный
педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ
КОНЦЕПТА «СЕМЬЯ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В
СРЕДНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Аннотация. Статья посвящена выявлению и изучению методов введения и активизации англоязычной лексики по теме «семья» на занятиях по английскому языку в среднем профессиональном образовательном учреждении.

Ключевые слова: методика обучения, обучение лексике, концепт «семья», среднее профессиональное образование.

Abstract. The article is devoted to the identification and study of methods that help introducing and activating English vocabulary on the topic “family” in English classes at the further educational level.

*Keywords:*teaching methods, teaching vocabulary,the concept of family,furthereducation.

Иностранные языки на любом этапе обучения, а особенно на этапе среднего профессионального образования, являются одним из важнейших инструментов социокультурного знакомства с глобальными процессами и инструментом для последующей профориентации и специализации. Этим и объясняется особо пристальное внимание и высокие требования к освоению одного и, иногда, более иностранных языков в течение курса обучения.

В настоящее время общепринятым считается тот факт, что растущая социальная конкуренция приводит к внедрению в образовательные программы английского языка как основного иностранного или, реже, второго иностранного.

Вопрос обучения лексике на данном этапе довольно глубоко разработан учеными в области лингвистики и методики преподавания. По-прежнему, традиционно одними из наиболее часто используемых являются в основном, методы и приёмы, заключающиеся в механическом способе запоминания языковых единиц, при котором лексический материал многократно повторяется в различных сочетаниях при выполнении тематических упражнений. Однако ряд методик также предлагает способы введения и закрепления материала, основанные на творческом подходе, направленные на порождение самостоятельного высказывания в рамках коммуникативного подхода. Демократичность методов, инновационность и творческий подход выходят на передний план среди приоритетов развития системы образования [5, с. 125].

Так, активизация лексики является педагогическим приёмом, позволяющим вводить пассивный словарь в активное использование для последующего его перевода в долговременную память. Затем пассивно усвоенная лексика закрепляется с целью рецептивного и продуктивного использования в речи [1, с. 128].

В своем труде «Работа с лексикой на старшем этапе обучения» Г.В. Смирнова предлагает ряд упражнений для активизации тематической лексики: составить диалог или описание, используя ключевые слова, пересказать прочитанный текст, добавив элементы анализа и свое мнение по данной теме, составить диалог по предложенному образцу, завершить рассказ, пересказать диалог в виде монолога или от третьего лица, составить план-конспект прочитанного или прослушанного текста, составить развернутый рассказ с опорой на ключевые слова и фразы [2, с. 59].

По мнению Р.М. Мильруда, приём автоматизации учебно-речевых действий наиболее оптимален при «организации ряда ситуаций речевого действия, т.е. микроситуаций, представляющих собой фрагменты конечной речевой ситуации» [3, с. 13], то есть лексический материал активизируется микрочастями в рамках рабочего текста на втором этапе ситуативного обучения, где «в качестве речевого продукта выступают фразы, реплики, включающие несколько фраз, диалогические или монологические единства» [3, с. 16].

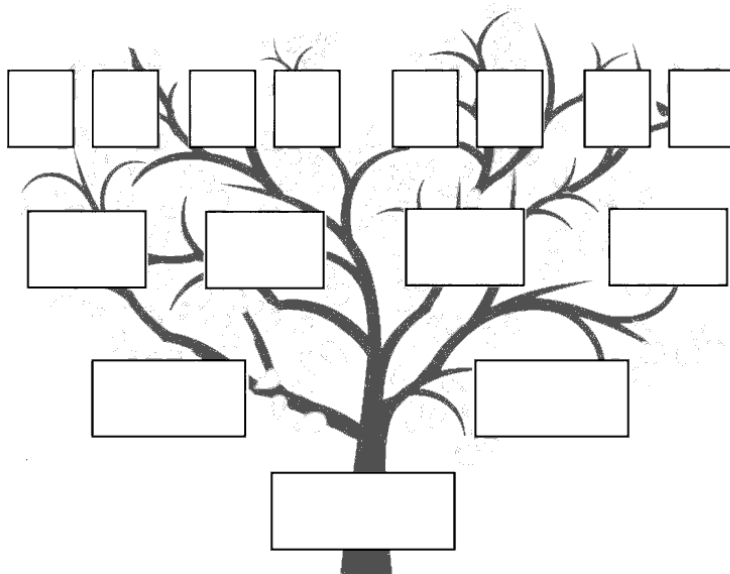
«Настольная книга преподавателя иностранного языка», плод сотрудничества авторского коллектива Е.А. Маслыко, П.К. Бабинской, А.Ф. Будько, С.И. Петровой, приводит 27 вариантов упражнений для активизации лексики в речи [4, с. 269]. Вот примеры некоторых из них: прослушайте диалог, составьте аналогичный на эту же тему; прослушайте начало диалога, расширьте и дополните последнюю реплику одного из партнёров, используя усвоенные новые слова; перескажите диалог в монологической форме, употребляя ключевые слова и добавляя детали, собственные оценки; прослушайте текст, дайте развернутые ответы на вопросы к нему, используя новые слова; опишите рисунок (серию рисунков), используя ключевые слова.

Таким образом, при работе с лексикой на занятиях по английскому языку в средних специальных учебных заведениях необходимо четко структурировать вводимый материал, создавать у учащихся мотивацию к использованию лексических единиц, в том числе путем включения лексического материала в коммуникативные ситуации.

Концепт «семья», являясь одним из базовых в культурологии, требует грамотного подхода и с точки зрения лингвистики. Лексический материал, составляющий данный концепт, вводится на самых ранних этапах обучения иностранному языку, и работа над ним не прекращается на всех последующих этапах. Нами были разработаны упражнения, позволяющие ввести новые лексические единицы по теме «семья» и активизировать уже имеющиеся с учетом всех методологических принципов, соблюдение которых необходимо при обучении иностранному языку в средних специальных учебных заведениях. Упражнения расположены по принципу от простого к сложному, поскольку данная тема вводится на занятиях одной из первых, и задача преподавателя на данном этапе – повторить школьный материал с дальнейшим его расширением.

1. Read Linda's story and make the Linda's family tree.

My name's Linda. I'm married to Mike. We have two children, Liza and Kate. We all live in London. My parents live separately. My mother, Nora, lives in Paris. My dad, Peter, lives in Russia. We meet each other rarely. I've two brothers, Larry and Nick. My elder brother Larry has got a wife. Her name is Julie. They have two children Peter and Bob. My brother Nick is alone; he doesn't have his own family. In the future we all hope that he will find his love.



После выполнения данного упражнения преподаватель может предложить учащимся изобразить собственное генеалогическое древо. Работа по его описанию может производиться как фронтально (выступление перед группой), так и в парах.

Далее, для закрепления материала, учащимся предлагается выполнить упражнение на заполнение пропусков с членами семьи.

2. Choose the correct word for each gap.

niece cousins mother ex-wife grandparents husband nephew son-in-law stepfather uncle wife

1. My daughter Judy got married 3 months ago. Now I have a _____.
2. He likes his father's brother. He is the best _____ ever.
3. I lost all my property. After divorce my _____ took all the money that I've earned for so many years.
4. My _____ live in a village. Every summer I spend all my holidays with them.
5. Last year my dad died. My mother decided to marry the father's friend Tom. He is my _____ now.
6. This year I met a man. I hope that he will be my _____.
7. Andrew's sister is pregnant. He will have a _____ or a _____.
8. Clara has just had a baby. She has become a _____.
9. Paul really loves his _____. She always helps him to make a right decision.
10. The children of my aunt and uncle are my _____.

Приведенное ниже упражнение также знакомит учащихся с некоторыми паралингвистическими аспектами. В упражнении предлагается обсудить в группе высказывание «Муж – глава семьи», следуя плану.

3. In groups discuss the statement “The husband is the man of the house”.

Use the plan:

- agree/disagree with the statement
- give your own point of view using examples

И, наконец, одним из самых сложных и интересных этапов актуализации лексического материала является выполнение проекта (доклад с презентацией). Данный вид упражнения построен по следующему принципу: сначала учащимся предлагаются вопросы для обсуждения, касающиеся семейных отношений. Далее учащиеся в группах или по одному находят необходимую информацию, готовят доклад на тему с презентацией PowerPoint (список тем для докладов может меняться). После доклада также могут следовать вопросы для обсуждения и/или упражнения на закрепление лексического материала.

4. Projects:

1. Open marriage: pros and cons.
2. Family values.
3. The wife's role in the family.
4. The husband's role in the family.
5. The children's role in the family.
6. Families in the 17th century.
7. Families in the 18th century.
8. Families in the 19th century.
9. Families in the 20th century.
10. Families in the 21st century.

Таким образом, в своем исследовании мы предприняли попытку продемонстрировать, что, кроме традиционных методов обучения лексике (заучивание), необходимо и возможно использовать более современные (ситуативно-обусловленные). Система предложенных упражнений позволяет заинтересовать учащихся и мотивировать их на коммуникацию, создает механизм интеграции лексики в существующую картину мира учащегося.

Список использованных источников и литературы:

1. Вайсбурд М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для проведения спецкурса по

обучению иноязычному общению в системе повышения квалификации учителей. – Обнинск: Титул, 2001. – 128 с.

2. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. – М.: Юрайт, 2019. – 384 с. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/433391> (дата обращения: 10.01.2021).

3. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12-19.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е.А.Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Высшая школа, 2004. – 522 с.

5. Никулина А.К. Педагогическая модель Р. Пирсига как составляющая его метафизики качества // Общественные науки (SocialScience). – 2016. – №5. – С. 116-127.

О.С. Исмаилова
аспирант группы ЗИПНа-19-4,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И КОГНИТИВНЫЕ
СТРАТЕГИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ**

Аннотация. В статье рассматриваются универсальные учебные действия и когнитивные стратегии в процессе овладения иностранным языком. Представлена попытка сравнения исследуемых явлений. Сделан вывод о роли явлений в учебно- познавательной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, когнитивные стратегии, начальное иноязычное образование.

Abstract. The article considers universal learning activities and cognitive strategies in foreign language acquisition. The study outlines the basic features and functions of the notions in order to compare them. The strategies and learning activities

under discussion are viewed as an integral part of cognitive activity of young learners in foreign language acquisition.

Key words: universal learning activities, cognitive strategies, study skills, FL acquisition of young learners.

Изучение иностранного языка на любом этапе сопряжено с определенными трудностями, связанными как со степенью сложности материала и стилем преподавания, так и с индивидуальными, возрастными, психологическими особенностями обучающихся. Говоря о проблемах, возникающих при обучении младших школьников иностранному языку, необходимо отметить в первую очередь отсутствие у детей этого возраста навыков и умения учиться. Адекватный выбор инструментов, способствующих формированию познавательной активности и направляющих мыслительные процессы учеников в нужное русло, обеспечит успешность и продуктивность изучения иностранного языка в начальной школе. «Умение учиться» в педагогической и методической литературе традиционно связывают с учебными действиями (А.Г.Асмолов, З.Н.Никитенко.). Учебные действия являются неотъемлемым компонентом познавательной деятельности и изучаются в контексте личностно-деятельностного подхода (Л.С Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов). С учетом данных когнитивистики процесс овладения иностранным языком стал рассматриваться исследователями в тесной связи с реализацией сознательной познавательной деятельности учащихся (А.А. Залевская, Б.В.Беляев). Представляется очевидным, что наряду с универсальными учебными действиями, важным компонентом учебно-познавательной деятельности при обучении младших школьников иностранному языку являются когнитивные стратегии, применяемые учащимися в процессе изучения иностранного языка. Рассмотрим основные характеристики УУД и когнитивных стратегий (КС) подробнее и выявим их общие и отличительные признаки.

Термин «универсальные учебные действия» по мнению З.Н. Никитенко означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного овладения новым социальным опытом. С т.з. психологии, УУД -это совокупность способов действий учащегося, связанных с навыками учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений [4, с.281]. В исследованиях, посвященных проблеме УУД отмечается их надпредметный и метапредметный характер – этот критерий отличает конкретное учебное действие, связанное с решением определенной задачи, от универсального.

УУД обеспечивают ориентацию в самой учебной деятельности, сопровождают процесс обучения, при этом стоит отметить, что каждый отдельный предмет за счет своей специфики предоставляет возможности для формирования УУД. Так, применительно к учебной дисциплине «Иностранный язык», компонентный состав рассматриваемых умений включает четыре основных блока: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

В контексте обсуждения когнитивных стратегий и УУД, именно познавательный блок представляет особый интерес. Познавательный блок УУД включает общеучебные и логические действия. Познавательные общеучебные универсальные действия связаны с самостоятельным выделением и формулированием учебной задачи; с поиском и выделением необходимой информации; с осознанным и самостоятельным построением устного и письменного речевого высказывания; с выбором адекватных языковых средств; с рефлексией деятельности; с действиями смыслового чтения; знаково-символическими действиями. Будучи составной частью познавательного блока УУД, логические действия, на наш взгляд, обеспечивают механику общеучебных УУД и представлены операциями *анализа, синтеза, сравнения, классификации, подведения под понятие, установки причинно-следственных связей*, построения *логической цепи суждения*. В качестве средств развития логических действий на начальном этапе обучения иностранному

языку З.Н.Никитенко приводит работу с аутентичным устным и письменным текстом, решение проблемных ситуаций, реализацию проектной деятельности [5, с.7]. Соответственно, иностранный язык выступает как средство формирования УУД, поскольку в ходе учебной деятельности учащийся использует навыки учебной работы. Очевиден вывод – УУД формируются в процессе обучения и наряду с предметными результатами являются его *продуктом*.

Рассмотрим когнитивные стратегии в их отношении к процессу изучения иностранного языка и в соотношении с УУД. Когниция (познание) как ментальный процесс обработки информации связана с определением и установлением новых связей между объектами познания (в данном случае – между явлениями изучаемого языка), с обнаружением закономерностей и достижением нового знания на основе имеющихся знаний о языке. Стратегия подразумевает устойчивый маршрут, комплекс интеллектуальных действий, осуществляемых учащимся для достижения цели. Когнитивные стратегии определяются как «ментальные процессы, направленные на переработку информации в целях обучения. Ориентированы на усвоение, хранение и извлечение информации из памяти» [1, с.96]. Согласно классификации Р.Оксфорд, когнитивные стратегии относятся к основным учебным стратегиям и представляют собой приемы дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа и др. Как видно из предлагаемых определений, КС направлены на решение определенных учебных задач в рамках реализации процесса обучения. Стратегии характеризуют учебное поведение изучающего язык, т.е. соотносимы с «умением учиться». В условиях модернизации иноязычного образования обучение с применением когнитивных стратегий представляется эффективным способом формирования общезыковой компетенции на всех этапах обучения иностранному языку [6, с.307]. Актуальность использования КС в процессе освоения иностранного языка отмечается Н.Ф. Коряковцевой, которая включает их в блок общеучебных метакогнитивных стратегий. Когнитивные стратегии подразумевают такие

приемы как: выделение определенных признаков, идентификация фактов; сравнение и классификация фактов; сопоставление, установление корреляции; обобщение, семантизация; логическая дедукция и индукция; использование образцов, представлений; выводы, умозаключения; критическая оценка; уточнения, пояснения; детализация, иллюстрирование примерами; соотнесение с имеющимися знаниями, опытом; разрабатывание идеи (развитие, раскрытие, прогнозирование дальнейшего хода); выстраивание доказательства, аргументация; перенос умозаключений/выводов в новые ситуации [3, с.46]. Очевидно, что обозначенные приемы КС, реализуются на основе базовых логических операций мышления: анализе, синтезе, обобщении, классификации и др. КС складывается из совокупности учебных действий, объединенных конкретной целью. Учащийся использует КС в своей учебно-познавательной деятельности для достижения новых знаний. Таким образом, КС сопровождают процесс изучения языка и являются *инструментом* овладения иностранным языком. При этом иностранный язык одновременно выступает как средство развития логических операций у младших школьников.

Итак, при очевидных сходствах УУД и КС, прослеживается и характерное отличие этих понятий, которое мы усматриваем в механизме функционирования обсуждаемых явлений. Так, УУД формируются в результате работы по решению учебных задач (Рис.1). Когнитивная стратегия представляет набор действий учащегося, направленный на решение учебной задачи (Рис.2). Иными словами: УУД – результат деятельности, КС- процесс деятельности.

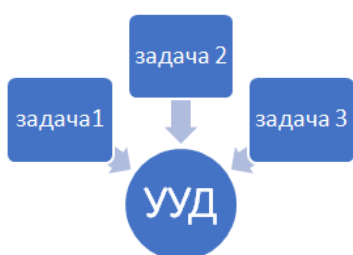


Рис.1

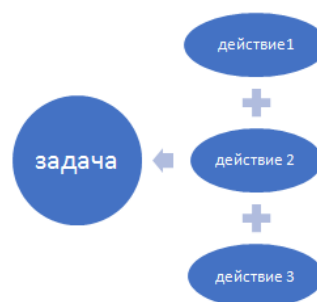


Рис.2

Значит ли это, что понятия вступают во взаимосвязь? Обратимся к приведенным З.Н. Никитенко примерам логических универсальных действий, которые автор рассматривает в связи с концепцией универсальных учебных действий. [4, с.313]. По мнению исследователя логические УД при овладении иностранным языком связаны с анализом объектов усвоения (языковых и речевых) разного уровня. В качестве примера автор называет анализ грамматических образцов с целью выделения признаков, существенных для понимания условий их употребления в иностранном языке. Нельзя не согласиться с тем, что аналитическое действие необходимо для осознанного восприятия объектов. Младшие школьники должны уходить от преимущественно имитационного восприятия грамматического образца в сторону сознательного оперирования компонентами объекта. Однако остается открытым вопрос о том, как именно учащиеся анализируют образец. Полагаем, что этот анализ осуществляется как составное действие КС. Рассмотрим операцию анализа, при освоении сравнительной степени кратких прилагательных. За перцепцией образца *Horses are faster than cats* следует анализ структуры прилагательного – выделение составляющих его элементов, среди которых обнаружится известная ученикам основа *fasti* новая часть *-er*. Отметим, что именно на этапе анализа осуществляется фокусировка внимания на неизвестном ученикам грамматическом материале. Далее при работе с этим грамматическим явлением в рамках КС последуют операции сравнения, подведения под общую основу, синтеза. Итогом реализации КС станет вывод учащимися правила образования сравнительной степени кратких прилагательных. Конечно, столь краткий комментарий природы КС лишь обозначил круг вопросов для исследования познавательных стратегий, но уже сейчас можно сделать вывод, что УУД и КС тесно взаимосвязаны.

Говоря об общих свойствах, отметим, что рассматриваемые понятия связаны с развитием навыков работы с учебным материалом, базируются на логических операциях мышления (напомним, основанием для сравнения с КС послужил познавательный блок УУД), способствуют более эффективному

усвоению иностранного языка, поскольку подразумевают осознанное оперирование языковым материалом. Главное сходство УУД и КС мы усматриваем в том, что и те и другие напрямую связаны с формированием у младших школьников умения учиться, реализовываться в учебно-познавательной деятельности, активизировать свой когнитивный потенциал в процессе изучения иностранного языка.

Список использованных источников и литературы:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия : учебник для магистрантов [Электронный ресурс]. – Тверь: Твер. гос. ун-т. 2016. – 269 с.

3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

4. Никитенко Н.З. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: Монография / З.Н. Никитенко. – 2-е изд., доп. – М.: Прометей, 2018. – 356с.

5. Никитенко Н.З. Формирование универсальных учебных действий – приоритет начального иноязычного образования / З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 2-9.

6. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

7. Oxford R. L. Language learning styles and strategies: An overview. Learning Styles & Strategies// GALA. 2003. P. 1–25.

В.М. Кабакова
студентка группы 15.05Д-Э02/20м,
факультет экономики и права,
Российский экономический университет
им. Г.В. Плеханова,
г. Москва
Научный руководитель:
Е.В. Столярова
кандидат филологических наук, доцент,
Российский экономический университет
им. Г.В. Плеханова,
г. Москва

RUSSIAN LABOR MARKET: THE IMPACT OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY ON EMPLOYEES' SALARY LEVEL

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы влияния владения международным языком гражданами Российской Федерации на их заработную плату, и изучается проблема соответствия уровня владения английским языком в России тенденциям информатизации и глобализации. В связи с исследованием данной проблемы обобщаются основные способы совершенствования навыков владения иностранным языком.

Ключевые слова: международный язык, уровень владения английским языком, навыки владения английским языком, заработная плата.

Abstract. The article deals with the issues of the influence of International language proficiency of the Russian Federation citizens on their earnings. The author examines the problem of relevance of the level of English skills in Russia to the trends of informatization and globalization. With respect to the research of this problem the essential ways of improving foreign language skills are suggested.

Keywords: international language, English Proficiency Index, English skills, salary.

In the context of globalization and foreign trade English as an international language provides a lot of opportunities for graduates and employees. Most of the information concerning various spheres on the Internet is presented in English. Most computer software programs and applications for business and other purposes have an English-language interface. The manuals for these programs, social media messages, the educational literature and scientific researches are increasingly published in English.

As a result, in the process of informatization and development of international cooperation the demand for specialists with English proficiency in the labor market has become essential. Moreover, the labor market demonstrates significantly greater employer's requirements of English ability, even if the businesses operate within one country.

Human capital theory describes the complex connection between language proficiency and employment, as a foreign language skill, English is similar to other human capital and has the potential for economic value. [6, p.73] Human capital is defined as a strategic asset with a complex structure. [1] Thus, language proficiency is one of the significant entities of this asset.

Proficiency in English plays an important role. It can be a springboard for the professional success of the applicant and worker, as well as the basis for a higher salary level.

The majority of researchers have concluded through empirical research that English language proficiency affects employment positively. [2;4;6]

According to Superjob research findings an engineer's salary accounts for 55-80000 rubles, the pay increases to 60-90000 rubles for those with the English language ability. PR manager's salary is 50-90000 rubles and English language proficiency increases their earnings to 60-100000 rubles. The salary of a manager also grows from 45-65000 rubles to 50-80000 rubles, depending on employees' level of foreign language proficiency. [4]

In its study of the labor market the marketing department of the portal «Rabota.ru» also revealed the dependence of the level of wages on candidates' foreign language skills. It was concluded that English proficiency can add about a third to an employee's salary. And 75% of earnings can be generated by English skills in the public sector. [3]

However, the level of English language proficiency among Russian citizens is relatively low. The ranking of countries and regions by English skills is compiled every year by English First company. This ranking is based on test results of 2.2 million adults in 100 countries and regions. Russia occupies 41st position, which corresponds to the moderate level of English language skills. It is worth noting that the level of English proficiency in the Russian Federation was estimated as low until 2017. [5]

Figure 1 clearly shows the ranking of countries and regions according to the English Proficiency Index. Countries with very low English proficiency are highlighted in red; low level - yellow; moderate level - light green; high level - dark green; very high level - blue.

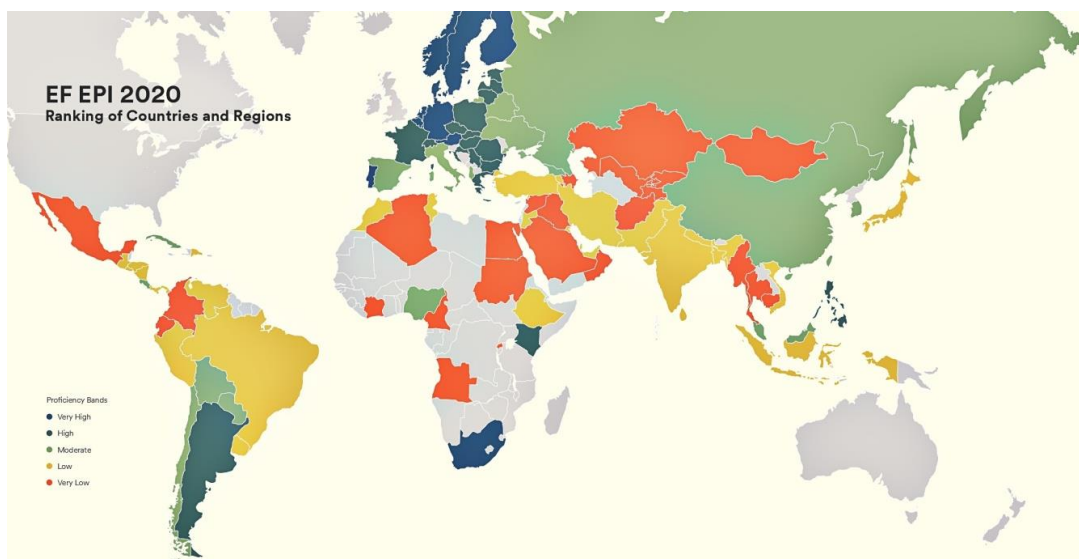


Fig. 1 EF EPI 2020 [5]

Actually, the statistics on Russia prove the necessity for the situation to be improved. In Russia, according to experts, only 15% of university graduates have English language skills. In general, about 5% of the Russian population has different

degrees of English language ability, in Moscow and St. Petersburg this indicator is 2 times more. [3]

At the same time, 90% of schoolchildren and students study English. [3] As a result, educational programs in secondary and higher educational institutions are not enough since the level of students' performance in English in general is poor. Nevertheless, there are other ways for students and employees to learn and master English.

First of all, the ways to learn English can be divided into two types: paid and free ones.

Paid methods include classes with a tutor, training at the English language schools, and taking optional courses at universities. For example, Plekhanov Russian University of Economics implements the optional professional program «Translator in the field of professional communication», which is suitable for students who are going to interact with foreign partners in the future [2, p. 497] or deal with interpreting/translation in the workplace.

Free English language learning mainly comes down to developing foreign language skills using the Internet. This way of mastering English is suitable for those people who already have at least a basic level of English language proficiency. It includes the following activities:

- The study of self-study guides in English. The student should pay special attention to vocabulary and grammar.

- Watching movies and TV series in English with or without subtitles. There are special websites for this purpose, for example, Lelang, Fascinating English, etc. Subscription-based streaming services such as Netflix, HBO Max, Disney Plus and others are increasingly becoming popular. They allow subscribers to watch TV shows and movies adjusting settings to the users' needs on internet-connected devices.

- Reading books in English. The book market offers many adapted texts. There are series of books with the division of books by difficulty levels «Easy to read in English», «English Club», etc.

- Communication with the native speaker in social networks for the purpose of cultural exchange.

- Free online courses on various platforms and websites like Futurelearn, Coursera, Udemy, Eduardo, Stepik and many others.

Thus, the choice of the ways to improve the language skills is quite large. The preferable way depends on the financial capabilities of the student, the availability of time, motivation and desire to learn the language, as well as self-discipline. The success of achieving the goal greatly depends on the practice of using a foreign language both in the learning process and real life situations.

Список использованных источников и литературы:

1. Жигляева А.В., Федотова М.Г., Столярова Е.В. Системный подход к управлению человеческим потенциалом региона. Экономика и предпринимательство. 2017. № 12-1 (89). С. 273-281.

2. Кабакова В.М. Роль английского языка в карьере выпускника вуза // Студент и наука. 2019. С. 495-499. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38026747> & (дата обращения: 24.01.2021).

3. Независимая газета: РФ проигрывает в лингвистической схватке за конкурентоспособность. URL: https://www.ng.ru/economics/2020-08-03/1_7927_language.html (дата обращения: 24.01.2021).

4. Рамблер: Исследование показало, как знание английского языка влияет на зарплату. URL: <https://cutt.ly/xj44OHe> (дата обращения: 24.01.2021).

5. EF English Proficiency Index: Official website. URL: <https://www.ef.com/wwen/epi/> (дата обращения: 24.01.2021).

6. Xiaoyu Luo, Shawn P. Daly. Human Capital and English Language Proficiency in the Chinese Context. Asian Social Science, Published by Canadian Center of Science and Education; Vol. 15, No. 3; 2019.

*Т.Л. Казарян,
магистрант группы ЗИПОМ-19-6,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным вопросам формирования вторичной языковой личности. Рассмотрены главные компоненты процесса межкультурной коммуникации. Определены задачи и важность сформированности межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вторичная языковая личность, диалог культур.

Abstract. this article is devoted to topical issues of secondary language formation. The main components of the communication process are considered. The tasks and importance of the formation of intercultural competence are defined.

Keywords: intercultural communication, secondary language personality, dialogue of cultures.

Общение является одним из главных факторов жизнедеятельности человека. Развитие современности не представляется возможным без взаимодействия людей, сотрудничества, обмена информацией – коммуникации. На сегодняшний день происходит глобализация и изменения всех сфер жизнедеятельности, требующая от людей совершенствования и мобилизацию их способностей, благодаря которым человек будет в состоянии осуществлять процесс коммуникации. Современные условия и реалии жизни требуют специалистов с развитым креативным мышлением, опытом профессиональной деятельности в своей сфере, со знанием новых постоянно изменяющихся информационных технологий, со способностью к межличностному, межкультурному и межэтническому общению на всех уровнях.

Авторы в своих исследованиях, посвященным вопросу о межкультурном подходе к обучению языкам, по-разному рассматривают межкультурную компетенцию. Каждый методист по своему определенному образу описывает данную способность. Одни рассматривают межкультурную компетенцию как возможность людей различных категорий, полов, вероисповеданий сосуществовать в цивилизованном мире, другие – трактуют как участие представителей различных культур в чужих культурах, третьи – описывают как идентичность, которая интегрирует образцы поведения и знания, лежащие в принципе многообразия мышления и поведения.

Данная компетенция является качеством личности, которое основано на четком и ясном осознании картины мира, исторических особенностей различных культур и диалоге с ними. Определенного и единого верного определения понятия «межкультурная компетенция» нет, тем не менее, единогласным является признание учеными ее гуманистической и социальной образовательной ценности [5, с.21].

Социально-образовательная ценность межкультурной компетенции крайне высока, поскольку в современном динамично развивающемся мире человек является активным субъектом социализации и на протяжении всей своей жизни осваивает новые социальные роли и виды деятельности, непрерывно

обогащая социокультурный опыт и адаптируясь к изменяющимся условиям. Процесс социализации и развития межкультурных компетенций для формирования вторичной языковой личности должны рассматриваться в контексте трех сфер: деятельность, общение, самосознание. Во всех вышеназванных сферах происходит расширение, умножение социальных связей, способствующих становлению и развитию межкультурной компетенции [3, с.15-16].

Межкультурная компетенция человека является одним из главных факторов сформированности вторичной языковой личности, способной к межкультурному общению на всех уровнях. Она связана с познанием ценностных ориентиров других лингвоэтносоциумов и социокультур. [5, с.22].

Целью межкультурного обучения является формирование у обучающихся способности и умений активного и полноценного внедрения в межкультурную коммуникацию. Тем не менее, стоит отметить, что межкультурное обучение и процессы, лежащие в основе данного обучения, не являются пропагандой других способов принятия картины мира, а всего лишь раскрывают многообразие культур со всеми их особенностями и индивидуальностью.

Барышников Н.В. в своих работах отмечает: ввиду неидеального знания иностранного языка для межкультурной коммуникации характерна первостепенность родной картины мира обучающегося и второстепенность изучаемой. Стоит заметить, что главным аспектом обучения не являются присвоение чужих норм и способов мышления как единственной верных. Целью является развитие навыков сравнения, оценки и анализа различных социокультурных групп. [1,с.24].

Коммуникативное, когнитивное и социокультурное развитие учащихся как средство и результат сформированности вторичной языковой личности, выполняет следующие задачи: во-первых, помогает понять и пропустить через собственную призму мышления образ жизни и культурные особенности представителей различных культур для того, что разрушить стереотипы. Второй задачей является формирование способности, навыков и умений грамотно и

полноценно употреблять язык во всех сферах и ситуациях межкультурного общения. Следующей задачей является расширение собственной картины мира посредством присоединения к языковой картине мира носителей изучаемого языка. [5]

Вторичная языковая личность есть категория человека, обладающая следующими качествами: раскрепощенность, творческие навыки, самостоятельность, способность к социальному взаимодействию, умение интегрироваться в текущие мировые процессы развития цивилизации. [2, с.89]

Обучение иностранным языкам в контексте межкультурного общения является одним из главных факторов личностного развития учащегося. Развитие многоязычной и поликультурной языковой личности является необходимостью в современном мультикультурном обществе. Концепт вторичной языковой личности ориентирован на необходимость изучения не только иностранного языка, но и изучением соответствующей культуры. На данный момент существуют серьезная проблема с созданием реальных условий межкультурного взаимодействия в контексте диалога культур и усвоения лингвокультурного опыта [4].

Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции обучающегося ставит перед собой цель расширения общего кругозора, успешного познания иных культур с помощью нового языкового материала и специальных умений, интенсивной познавательной деятельности и творческой активности.

Особый акцент делается на личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры при обращении к индивидуальной картине мира обучающегося, к его мышлению, оценкам, переживаниям и чувствам. Особую актуальность приобретают не только интересные, увлекательные, разнообразные тексты и социокультурное содержание обучения иностранным языкам, но и сам процесс работы над этими текстами и содержанием, процесс сравнения культурных особенностей и различий.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н.В. Барышников. – Москва: ИНФРА-М, 2014. – 368 с.
2. Зинченко В.Г. Межкультурная коммуникация. Системный подход: Учебное пособие / В. Н. Зинченко. – Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – 192 с.
3. Павлова Л.В. Гуманитарно развивающее обучение иностранным языкам в высшей школе: монография / Л.В. Павлова. – Москва: «ФЛИНТА», 2015. – 320с.
4. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000.- 624 с

Н.А. Корнев
студент группы ИПОб-17-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Т.В. Акашева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ (НА ПРИМЕРЕ МОУ СОШ № 33 Г.МАГНИТОГОРСКА)

Аннотация. В данной статье дана краткая историческая справка о становлении работы с одаренными детьми в СССР и за рубежом во второй половине 20 века. Особое внимание уделено реализации этой работы в городе Магнитогорске на примере лингвистической подготовки одаренных детей на базе МОУ СОШ № 33.

Ключевые слова: одаренные дети, талантливые дети, школа с углубленным изучением английского языка, иностранный язык, английский язык, Магнитогорск.

Abstract. This article provides a brief historical background on the development of work with endowed children in the USSR and abroad in the second half of the 20th century. Special attention is paid to the implementation of this work in Magnitogorsk on the example of linguistic education of endowed children on the basis of the MOU SOSH No. 33.

Key words: endowed children, talented children, school with advanced study of English, foreign language, English, Magnitogorsk.

Выявление одаренных детей, а также дальнейшая работа с ними, всегда была и остается актуальна, так как государство заинтересовано в поддержке и развитии талантливой молодежи. Одаренные дети составляют национальное достояние, основу успеха государства во всех сферах жизнедеятельности. Они - двигатель прогресса общества. Поэтому работе с одаренными детьми на всех уровнях должно уделяться большое внимание. В данной статье мы представим материал о том, как строилась и с чего начиналась работа с одаренными детьми в СССР во второй половине 20 века, и как эта работа реализовывалась в нашем городе Магнитогорске на примере лингвистической подготовки одаренных детей. Именно этот аспект составляет новизну нашего исследования.

В 1950-60 годы СССР и США являлись неоспоримыми гигантами в работе с одаренными детьми. Столь особое внимание к выявлению одаренных детей было потому, что каждая страна хотела получить лидерство, так как талантливая молодежь могла помочь вывести страну на передовую знаний, науки, исследований, что и происходило впоследствии. Еще в 1950-е гг. началось движение предметных олимпиад, которые в 1967 г. имели систему из четырех уровней и завершались Всесоюзным туром [5; с. 7]. В 1960 гг. СССР и США одновременно осуществили запуск масштабных программ по поддержке талантливых и одаренных детей. Считается, что запуск космического спутника в 1957 г. является решающим фактором, который подстегнул США усилить работы в этом направлении. Была разработана госпрограмма по выявлению одаренных детей, которые могли стать двигателями прогресса. В 1973 г. в США был организован «Национальный комитет одаренности». Уже в 1970-х гг. более полумиллиона одаренных детей получили материальную поддержку, а к концу 1980-х - около миллиона [3; с. 7]. В 1975 г. в СССР был организован Всесоюзный Совет по одаренным и талантливым детям. Именно данный совет стал направлять существующую активность по изучению и обучению, а также

воспитанию одаренных детей [3; с. 7]. Однако особенность политики СССР того времени, не позволяла работать и выявлять одаренных детей открыто. Ведь в советском обществе “равенство” занимало преобладающую роль в советской идеологии. Советское общество являлось обществом равных возможностей, возможностей для всех, где не было место элитам. Именно поэтому работа с талантливыми детьми не афишировалась. Тем не менее данная программа успешно реализовывалась посредством развитой системы конкурсов. По итогам конкурсов выявленным победителям оказывалась существенная поддержка от государства. [3; с. 8]

Также выявление одаренных детей происходило в общеобразовательных заведениях, военно-технических клубах, армии, различных секциях, организациях, связанных с туризмом, спортом, а также культурно-просветительских организациях и кружках [3; с. 8]. Хочется особенно выделить такую категорию как «кружки», которые организовывались на базе общеобразовательных школ и районных домов творчества. Это был начальный этап, старт для одаренных детей, старт юного исследователя в серьезную науку. Занятия в кружках позволяли учащимся проявить интерес в каком-либо предмете. Это могла быть наука, техника, спорт или же искусство. Учащийся мог понять: нравится ему этот предмет или нет, тем самым, каждый раз пробовать что-то новое и открывать определенный предмет с новой для себя стороны, а впоследствии понять, к чему он больше всего тяготеет и что получается у него лучше всего.

В спорте работа по поддержке талантливых юных спортсменов началась позже, в 1986 г. вышло постановление Госкомспорта СССР «О единой системе отбора перспективных спортсменов», благодаря которому стали появляться специальные центры, где осуществлялась деятельность по спортивному отбору, а также производилась разработка методов для выявления физически одаренных детей. То же самое происходило и в сфере художественного творчества и изобразительного искусства, где проходили различные выставки художественной самодеятельности [3; с. 8]. А уже к

1996 г. была организована программа «Одаренные дети» в качестве части президентской программы «Дети России». В рамках данной программы в период 1996-1999 гг. была напечатана серия книг, создана «Рабочая концепция одаренности», а также поддержаны различные мероприятия» [3; с. 8]. С начала второй половины 20 века в СССР также создавались спецшколы с различными профилями подготовки. Так, с 1953 по 1961 гг. начали интенсивно распространяться языковые спецшколы с рядом предметов на иностранном языке [2; с. 287]. Создавались различные специальные физико-математические школы и интернаты, в которых могли получить первоклассное физико-математическое образование особо способные дети из маленьких городов и сел [5, с. 7].

В настоящее время существуют отдельные образовательные учреждения для одаренных и талантливых детей по всей России, например школы № 57, № 2, «Интеллектуал», «Созвездие», «Лига школ» в Москве, школа № 239 в Санкт-Петербурге, № 17 в Челябинске и ряд других [2; с. 11].

В г. Магнитогорске также широко представлены все вышеуказанные формы работы с одаренными детьми: дворцы творчества детей и молодежи, профильные школы, спортивные школы и секции, олимпиадное движение, городской парламент школьников и т.д. Есть в нашем городе очень хорошая комплексная система работы с лингвистически одаренными детьми.

В данной статье мы бы хотели подробнее остановиться на опыте работы общеобразовательной школы № 33 города Магнитогорска с углубленным изучением английского языка. Средняя общеобразовательная школа № 33 с преподаванием ряда предметов на английском языке со 2-го класса была основана в 1966 году. На тот момент и до настоящего времени данная школа является единственной специализированной школой с языковым (английским) уклоном в нашем городе. Первым директором школы был назначен Маленков Михаил Михайлович - «Отличник народного просвещения РСФСР», «Старший учитель». На посту директора Михаил Михайлович работал с 29.08.1966 по 31.08.1970г. Он являлся первопроходцем во всём. На его плечи легли все заботы

по становлению школы как уникального учреждения. Михаил Михайлович лично проводил отбор преподавателей. Благодаря его упорному труду, ему удалось создать коллектив педагогов, которые смотрели далеко вперед. Будучи учителем английского языка, ему удалось собрать команду молодых, амбициозных учителей главного предмета в школе. Учителя английского языка Замбржицкая Л.Ф., Афанасьева Т.Ф., Моница А.Ф., Бовкун В.С., Мацота В.Ф., Пяткова В.И. вместе с Михаилом Михайловичем работали в школе рука об руку несколько десятков лет. Именно им выпала ответственная миссия - выбирать, изучать, а затем осваивать новые учебные программы и учебники, лингафонные кабинеты. В список учебных предметов учащихся 70-х годов входили такие предметы и курсы, как история на английском языке, американская и английская литература, технический перевод на английском языке. Обучение иностранному языку ребят продолжалось и вне уроков: учащиеся принимали участие в спектаклях школьного театра, что является отличным примером внеклассной работы по английскому языку [4].

Хочется отметить, что лингвистическая школа развивает детей прежде всего в языковом плане. Но знание английского языка также является важным для других направлений развития ребенка. Он, как и любой иностранный язык, открывает новые горизонты, позволяет воспринимать иную культуру по-другому, обогащает его личность и увеличивает его шансы в будущем на рынке труда. Так по данным официального сайта школы, 92-100% выпускников школы поступают в высшие учебные заведения. Многие уехали жить и работать за рубеж в США, Канаду, Чехию, Польшу, Алжир, Египет [4].

Средняя общеобразовательная школа № 33 выпустила большое количество серебряных и золотых медалистов, благодаря заслуге педагогического состава и администрации школы. Если говорить о профессиональном объединении учителей английского языка, то 7 из 9 ныне работающих педагогов – выпускницы школы разных лет: Малькова Татьяна Эдуардовна, Бахтина Альмира Галимзяновна, Чурилова Алла Петровна, Воротилова Юлия Александровна, Леушкина Ольга Васильевна, Шимко Ирина Анатольевна,

Юрченко Анастасия Владимировна. Они являются продолжателями дела своих учителей [4].

Благодаря отличной подготовке и мастерству педагогов школы № 33, а также уже вышеупомянутой программе «Одаренные дети», из года в год учащиеся школы становятся лучшими в различных олимпиадах по английскому языку. Согласно сайту школы, Анна Максимкина одержала победу в областном этапе Всероссийской олимпиады по английскому языку и завоевала второе место на Всероссийской олимпиаде по английскому языку (2008г.). Кириллу Гузееву удалось показать лучшие знания английского языка в областной олимпиаде и стать победителем Всероссийской олимпиады по английскому языку (2009г.). Учащиеся старших классов активно участвовали в международной программе «Флекс», ежегодно побеждая. Так, они провели год в семье в США, учили и практиковали английский язык с носителями языка, в кругу сверстников. Лотоцкая Наталья (2006г.) и Вальтер Ольга (2006г.) стали первыми победителями в этой программе. Потом фортуна улыбнулась Максимкиной Анне (2007г.), затем Павлу Калинин в 2008 г. Чичканова Яна(2009г.) продолжила список учащихся школы, победителей этого конкурса [4]. Такие результаты стали возможны благодаря правильному управленческому руководству. Но и не только учащиеся школы принимают участие в различных олимпиадах и конкурсах. Учителя русского языка и литературы Палатова Наталья Анатольевна (2006г.) и Логинова Татьяна Владимировна (2009г.), учителя английского языка Черныш Ольга Егоровна (2007г.) и Шимко Ирина Анатольевна(2007г.), учитель физики Барсукова Валентина Николаевна (2008г.) стали обладателями гранта Президента Российской Федерации. По достоинству был оценён труд и других педагогов школы. Учителя английского языка Чурилова Алла Петровна (2008г.) и Шатохина Валентина Васильевна (2009г.), учитель истории и обществознания Чеснокова Любовь Петровна (2008г.), учитель русского и литературы Чумакова Валентина Александровна (2008г.) признаны лучшими учителями Челябинской области и награждены грантом Губернатора [4].

Учащиеся школы №33 успешно показывают свои способности и при сдаче Единого Государственного Экзамена. Согласно статье от 28 июня 2017 новостного портала Верстов.Инфо, среди 48 учеников выпуска данного года числились 10 медалистов и 19 учащихся получили похвальные грамоты за особые успехи в изучении отдельных предметов. Также одной из выпускниц удалось сдать ЕГЭ со 100-балльным результатом. Высокие средние баллы были показаны по таким предметам как физика, русский язык и литература [1].

Средняя общеобразовательная школа № 33 стала отличной стартовой площадкой, трамплином во взрослую жизнь для многих ее выпускников, которые сегодня трудятся на благо нашего города и страны. Здесь осваиваются уникальные учебные программы Великобритании и методики обучения различных зарубежных стран. Здесь сложился дружный коллектив учащихся, педагогов, родителей. Этот триединый союз единомышленников превращает учебный процесс в творческий и увлекательный поиск, создает школе репутацию одной из лучших не только в Магнитогорске, но и в области [1].

Таким образом, работа по выявлению одаренных детей и по сей день остается актуальной и значимой: посредством различных олимпиад, конкурсов и грантов, каждая страна поддерживает талантливую и амбициозную молодежь, которая в свою очередь, является двигателем прогресса общества. Госпрограмма СССР по работе с одаренными детьми нашла отражение в конкретном примере - средняя общеобразовательная школа № 33 г. Магнитогорска продолжает свою успешную подготовку лингвистически одаренных детей на высоком уровне, что подтверждают работа высококвалифицированных педагогов и конечные результаты подготовки учащихся.

Список использованных источников и литературы:

1. Верстов.Инфо [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.verstov.info/news/society/64833-10-medalistov-i-stoballnica-shkola-33-gorditsya-svoimi-vypusknikami.html> (дата обращения: 19.01.2020).

2. Майофис М.Л. Страх влияния: к ранней истории советских языковых спецшкол (конец 1940-х – начало 1960-х годов). 2016. № 2. С. 286–310.

3. Понявина М.Б. Советский, российский и зарубежный опыт выявления талантливых учащихся / Понявина М.Б., Селезнев П.С. // Гуманитарные науки, 2019. № 3. С. 6-12.

4. «Средняя общеобразовательная школа № 33 с углубленным изучением английского языка» города Магнитогорска [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sch33mgn.educhel.ru/about/info> (дата обращения: 18.01.2020).

5. Ушаков Д. В., Шепелева Е. А. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом. СПЖ. 2014. - 54: С. 5–17.

Г.С. Кумарова
студентка группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.Р. Уразаева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВНАЯ ИДЕЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается и теоретически обосновывается использование творческих проектов при формировании познавательной активности. Методика преподавания нуждается в использовании творческих проектов с целью формирования у учащихся познавательной активности, развития самостоятельности и творческого подхода к вопросам образования, повышения мотивации к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: познавательная активность, немецкий язык, методика, творческий проект, современные педагогические технологии.

Abstract. The article considers and theoretically justifies the use of creative projects in the formation of cognitive activity. The teaching methodology requires the use of creative projects in order to form students ' cognitive activity, develop independence and a creative approach to education, increase motivation to learn foreign languages.

Keywords: cognitive activity, German language, methodology, creative project, modern pedagogical technologies.

Современные тенденции развития общества, достижения науки и техники последних лет предъявляют особые требования к формированию активной, целеустремленной личности, способной к самостоятельному определению себя в сфере трудовой деятельности, обладающей способностью выдвигать и реализовывать собственные замыслы в современных условиях образования. Перед учителем встает задача активизировать учебную деятельность обучающихся, которая будет способствовать формированию их активной жизненной позиции, самостоятельности, интереса к предмету, улучшению качества знаний, умений и навыков.

Познавательная деятельность в течение учебного времени работает как взаимосвязанный процесс, устойчивый симбиоз, с одной стороны, ученика как формы его самореализации, с другой стороны, учителя как результат его деятельности в организации образовательного пространства.

Активизация познавательной деятельности школьников должна стать одной из основных задач в обучении иностранным языкам. Постоянное стимулирование интереса к предмету в процессе обучения является одним из наиболее эффективных, повышающих познавательную активность.

Познавательный интерес стимулирует умственную деятельность и заставляет учащихся творчески подходить к решению своих задач. Иными словами, компетентный педагог при обучении иностранным языкам развивает не только мышление, но и другие сферы личности. Поэтому при изучении иностранного языка должны присутствовать современные образовательные технологии, например, использование творческих проектов.

Использование проектов на уроках немецкого языка может помочь не только в формировании познавательной активности учащихся, но и положительной мотивации к изучению иностранного языка, раскрытия их интеллектуального и творческого потенциала. Проектная деятельность отвечает требованиям системно-деятельностного подхода в обучении.

Общие теоретические вопросы обучения школьников проектной деятельности рассматриваются в исследованиях А. И. Бондаренко [1],

Л. Ю. Бритвиной [2], А. А. Вербицкого [3], Е. А. Давыдовой [5], Л. Е. Куприной [7]. Аналитическое описание результатов реализации творческих проектов с младшими школьниками подробно представлено Н. В. Ивановой [6], Л. Л. Рыбаковой [10].

В новых педагогических технологиях при внедрении Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) раскрыта история возникновения метода проектов: «Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859 – 1952) <...> В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования» [8].

Понятие «проект», с точки зрения как ученика, так и учителя, достаточно полно раскрыто в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС): «Что такое проект для ученика? Проект – это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самим учащимся. Это возможность творчески раскрыться, проявить себя индивидуально или в коллективе. Что такое проект для учителя? Проект – это дидактическое средство обучения, которое позволяет развивать у учащихся умение проектирования. Работа над проектами позволяет учителю обучить детей поиску необходимой информации, приёмам самостоятельной работы, позволяет выйти за рамки привычной организации учебного процесса, разнообразить формы работы» [12].

С.А. Гарбуз считает творческий проект совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельностью учащихся, имеющей общую цель, согласованные методы, способы деятельности, что, в свою очередь, направленно на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [4].

Хорошая подготовка учащихся к творческой деятельности в условиях современного образования имеет место при условии освоения ими современных

информационных технологий, умения пользоваться дополнительными источниками, это возможно при овладении навыками воспринимать и перерабатывать информацию [11].

Работа над проектами достаточно сложная, поэтому необходимо готовить учеников постепенно. Проектная деятельность ставит каждого ребенка в позицию активного участника, каждый ребенок вносит посильный вклад в общее дело – это ведет к сплочению класса, развитию коммуникативных навыков учащихся. Творческий проект дает ученикам восприятие целостного видения окружающей среды, мотивирует их к самостоятельной деятельности и повышает интерес к предмету. Учитель руководит процессом творческого проекта, но постепенно дети учатся самостоятельно выполнять все действия: распределять роли, делать обобщения и выводы, тогда руководящая роль учителя снижается.

Многие учителя испытывают затруднения при организации работы учащихся при проведении метода творческих проектов. Ошибкой является то, что школьникам дают задания, где нужно переписать довольно большую часть теоретического материала. Такая деятельность резко снижает мотивацию детей к работе над проектами и оказывает негативное влияние на формирование познавательной активности. Большая часть материалов проектной папки должна быть представлена в виде схем, таблиц и рисунков. Учащимся необходимо объяснить, что описание проекта должно отражать ход работы их мысли и логику проектной деятельности.

На начальных этапах изучения немецкого языка можно использовать проекты по соответствующей тематике. И именно творческие проекты наиболее подходят для младших школьников, т.к. они имеют менее жесткую структуру, в основном здесь все зависит от интересов и креативности исполнителей. В начале проекта может быть оговорен конечный продукт, но сам процесс реализации проекта проходит в относительно свободной форме. Это может быть издание газеты, плаката, презентации, видеофильма [9, с. 187-195].

Например, во втором классе ученики могут создать букварь, который будет содержать алфавит немецкого языка с иллюстрациями к каждой букве, тематические

иллюстрированные словари или обучающие карточки, в которых будут указаны артикли, формы множественного числа. Подобные обучающие пособия будут способствовать более глубокому пониманию и закреплению языкового материала и самими авторами проекта, а затем послужить вспомогательным обучающим или иллюстративным материалом в учебном процессе.

В третьем классе это могут быть проекты по темам «Времена года», «Зимние праздники». В четвертом классе – проекты по темам «Летние развлечения», «Школа», «Дом». Причем проектная деятельность не обязательно должна осуществляться в стенах класса, это может происходить и за его пределами. Ученики могут проводить исследовательскую деятельность на природе, в различных частях города, в школьном дворе.

Интересным будет для младших школьников создание настольной игры для работы с лексикой или грамматическими конструкциями. Ценность подобного продукта будет давать учащимся осознание его практико-ориентированного характера.

Релевантным для обучения немецкому языку, несомненно, является также роле-игровой проект, который, как и творческий, не предполагает четкой структуры и планирования. Участники проекта вживаются в определенные роли, воплощают характеры сказочных персонажей, имитируют социальные или деловые отношения и т.д. В процессе изучения иностранного языка необходимо создать условия для мотивирования обучающихся и поддержания их интереса к предмету. Игровые элементы в обучении с большим энтузиазмом воспринимаются учениками начальных классов. В роле-игровых проектах создаются ситуации, насыщенные учебной деятельностью.

В настоящее время происходит преобразование всего общества, его мышления, в первую очередь, творческого. Достижения науки и техники последних лет ставят человека в ситуацию, где творчество стало незаменимым в жизни каждого человека, и обществу требуются креативные выпускники школ, с хорошим вкусом, умением творчески подойти к проблеме, решить ее в кратчайшие сроки и представить отчет о проделанной работе. Именно поэтому

необходимо уже с младшего школьного возраста развивать в ученике данные качества для получения более высокого результата.

Работа над творческими проектами ведется в следующей вариации: от простых к сложным. Это помогает учителю на примере простых творческих проектов научить детей работать в группе, распределять обязанности и выполнять работу сообща, так постепенно ученики сами начинают руководить процессом работы над проектом, а роль учителя уменьшается с каждым разом. В итоге дети смогут выполнить проектную работу самостоятельно, без какой-либо помощи учителя.

Использование на уроках творческих проектов постепенно формирует у учеников познавательную активность, развивает самостоятельность, умение принимать правильные решения, взаимодействовать с другими членами группы, выбирать из предложенных вариантов или их сочетания оптимальный путь достижения цели, сообща выполнять практическую часть работы и защищать свою идею. При этом учащиеся получают заряд положительных эмоций, и, непременно, осуществляется сплочение класса.

Список использованных источников и литературы

1. Бондаренко А.И. Проектная деятельность как одна из форм организации образовательно-воспитательного процесса в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. 2004. №5. С. 1-5.

2. Бритвина Л.Ю. Метод творческих проектов на уроках технологии // Начальная школа. 2005. №6. С. 44-47.

3. Вербицкий А.А. Метод проектов как компонент контекстного обучения // Школьные технологии. 2006. №5. С. 77-81.

4. Гарбуз С.А. Использование творческих проектов на уроках технологии в начальных классах. URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-2740> (дата обращения 21.01.20).

5. Давыдова Е.А. Использование проектно-исследовательской формы обучения в образовательном процессе начальной школы // Начальное образование. 2010. №6. С. 24.
6. Иванова Н.В. Проектная деятельность в начальной школе: трудности и ошибки // Начальное образование. 2011. № 5 С. 9-14.
7. Куприна Л.Е. Метод проектов как способ организации исследовательской деятельности учащихся начальной школы // Начальное образование. 2009. №1. С. 43-47.
8. Лукьянчук Г.В. Новые педагогические технологии при внедрении ФГОС. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2012/10/14/novye-pedagogicheskie-tekhnologii> (дата обращения 22.01.20).
9. Морозов Е.А., Уразаева Н.Р. Использование лингвистических корпусов в проектной деятельности на занятиях по немецкому языку в высшем учебном заведении // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 187-195.
10. Рыбакова Л.Л. ФГОС в начальной школе. Учебная проектная деятельность – одна из форм реализации деятельностного подхода в обучении. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2013/10/05/fgos-v-nachalnoy-shkole-0> (дата обращения 25.01.20).
11. Уразаева Н.Р. Инновационные технологии в подготовке будущих учителей иностранных языков: использование лингвистических корпусов // Инновационные образовательные практики: детский сад, школа, вуз. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГПУ, 2020. С. 458-461.
12. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Вестник образования. 2004. №13, 15.

Е.В. Лисицкая
магистр группы ЗИПОМ-19-б,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются некоторые аспекты использования видеоматериалов при обучении иностранному языку, в том числе этапы работы с видео материалами, цели и упражнения актуальные для каждого этапа.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, видеоматериал, аутентичный, упражнение.

Abstract: this article discusses some aspects of using video materials in teaching foreign language, including the stages of working with video materials, goals and exercises relevant for each stage.

Keywords: foreign language teaching, video materials, authentic, exercise.

Не секрет, что для быстрого и успешного освоения иностранного языка необходимо погружение учащихся в языковую среду. Новые образовательные

стандарты выдвигают задачу создания образовательной среды, моделирующей аутентичное общение на уроке иностранного языка [3].

К сожалению, реальное общение с носителями языка и путешествие в страну изучаемого языка доступны не каждому. Однако, в настоящее время, в информационную эру и в эпоху интернета, появилась доступная и эффективная методика погружения в языковую среду – использование видеоматериалов в обучении иностранному языку.

Работа с видеоматериалами на уроке позволяет сделать процесс получения знаний увлекательным и необычным, помогает учащимся расширить горизонты познания, улучшить словарный запас, коммуникативные и грамматические навыки. С помощью аутентичных видеоматериалов учащиеся могут погрузиться в мир носителей языка, познакомиться с культурой и традициями, увидеть реальный быт и стиль взаимодействия носителей языка друг с другом [4].

Анализ литературы показывает, что использование видео материалов является ценным методическим приемом, ввиду того, что они [1;2] :

- стимулируют и мотивируют интерес учащихся;
- расширяют знания учащихся об изучаемом языке;
- являются источником речевых образцов и речевой моделью для имитации;
- знакомят обучающихся с речевым ритмом, интонацией и паралингвистическими составляющими общения носителей изучаемого языка;
- создают прочную связь между изучаемыми материалами и их практическим применением;
- улучшают восприятие иноязычной речи;
- ускоряют овладение иностранным языком;
- мотивируют учащихся к высказыванию;
- предоставляют отличный материал для обсуждения;
- повышают уровень осведомленности об иноязычной культуре.

Однако, для успешного внедрения данной методики на уроке иностранного языка, видео материалы должны быть тщательно подобраны. В противном случае, если видео слишком сложное, долгое или скучное, такое нововведение может иметь негативный эффект и демотивировать обучающихся. В связи с этим, при подборе видео материалов учителю следует обратить внимание на следующие критерии:

— язык в видео должен быть современным и соответствовать стандартам литературного языка;

— видео должно содержать естественные паузы между предложениями;

— материал видео должен соответствовать уровню знаний учащихся;

— материал видео должен соответствовать изучаемому материалу;

— сленговые выражения и восклицания должны быть достаточно короткими и не слишком трудными для восприятия;

— текст не должен быть перегруженным новыми словами и выражениями;

— видео должно быть поделено на смысловые сегменты, длящиеся не более 10-15 минут [5].

К тому же, работа с видео материалами должна проводиться в 3 этапа:

1. Пред просмотровой этап (преддемонстрационный).

Цель: мотивировать учащихся, настроить на выполнение заданий, а также снять возможные языковые трудности.

Возможные упражнения:

— прочитайте параграф и найдите слова и выражения, обозначающие радость, разочарование и т.д.;

— заполните пропуски в предложениях данными словами и выражениями;

— прочитайте параграф и объясните выделенные слова и выражения.

2. Этап просмотра (демонстрационный).

Цель: обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенций.

Возможные упражнения:

— замените данные глаголы в предложениях на форму, в которой они употреблены в видео;

— отметьте выражения/идиомы, которые употреблены в видео;

— выпишите все прилагательные, которые используются в видео, чтобы описать погоду, путешествие, окружающую среду, праздник и т.д;

— расположите данные предложения/картинки в логическом порядке согласно видео;

— (видео приостановлено). Как вы думаете, что произойдет дальше?

— (видео приостановлено). Учащимся выдаются карточки с репликами из диалога и именами героев. Просмотр видео заканчивается без звука. После просмотра, учащиеся должны описать, кому скорее всего принадлежат данные высказывания. Затем, просмотр видео заканчивается со звуком, и обучающиеся проверяют свои предположения.

3. Постдемонстрационный этап.

Цель: использование видеоматериала в качестве опоры и основы для развития и совершенствования продуктивных умений в устной и письменной речи [1].

Возможные упражнения:

— класс делится на 2 группы. Первая группа смотрит одну часть видео, а другая группа – другую. Затем участники противоположных групп описывают события друг другу.

— ответьте на следующие вопросы...

— прокомментируйте следующие утверждения, на основе информации в видео;

— каково ваше отношение к...

— как бы вы изменили конец истории в видео. Почему?

— если бы вы оказались в ситуации, описанной в видео, чтобы вы сделали?

— разыграйте просмотренное видео по ролям;

— напишите письмо герою из видео и дайте ваш совет, касаемо... [2]

Таким образом, можно сделать вывод, что использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку оказывает положительное влияние на процесс обучения. Аутентичные видеоматериалы расширяют содержание курса, позволяют учащимся услышать естественную речь, дают приятный опыт в изучении языка и способствует культурному самосознанию.

Список использованных источников и литературы:

1. Садовина, Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку. Методические материалы. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016. –28 с.

2. Ерохин, А. А. To the issue of authentic video materials in foreign language teaching / А. А. Ерохин, М. В. Куимова. // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1342-1343. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/20167/> (дата обращения: 15.01.2021).

3. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

4.Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

5.Content video in the EFL classroom.
<http://iteslj.org/Techniques/Furmanovsky-Videos.html> (accessed January 13, 2021).

А.С. Лиштван
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.В. Артамонова
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Целью статьи является оценка перспективы использования интерактивных упражнений на уроках английского языка в рамках предметно-языкового подхода. Утверждается, что интерактивные упражнения, специально созданные для реализации CLIL, помогают реализовать базовые принципы данного подхода, такие как метапредметность и прикладной характер обучения.

Ключевые слова: интерактивные упражнения, образовательные технологии, предметно-языковой подход, иностранный язык.

Abstract. This article discusses possible benefits of interactive exercises as instruments to facilitate English learning in the content and language integrated learning lessons. It is stated that interactive exercises created for CLIL lessons help implement the basic principles of the approach, such as metadisciplinarity and applicability.

Keywords: interactive exercises, learning technologies, content and language integrated learning, foreign languages.

Развитие современного общества характеризуется сильнейшим влиянием на него информационных технологии, которые проникли во все сферы деятельности человека [5]. Неотъемлемой частью этого процесса является компьютеризация современного образования, несмотря на инертность и даже закостенелость данной сферы жизни человека. Не секрет, что в настоящее время высоко ценятся специалисты, которые владеют несколькими языками, и эта потребность обуславливается стремительной глобализацией мира [3, с. 10]. За последнее время европейские страны активно внедряют предметно-языковое интегрированное обучение. Метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) в последнее время обретает всё большую популярность в обучении английскому языку. Это метод, который объединяет преподавание содержания учебной программы с преподаванием неродного языка. Это дает учащимся другой опыт обучения, потому что в классе CLIL учебный предмет и новый язык преподаются вместе [6, с. 452].

В последние 30 лет большое внимание стало уделяться обучению иностранному языку в более раннем возрасте. При обучении детей в начальной школе используется методика начального образования, в которой первостепенное значение имеет функциональный аспект, то есть дети учатся, выполняя какие-то действия. Этот же подход может использоваться при обучении детей более старшего возраста, когда интегрируются формальные и функциональные аспекты языка, и обучающиеся используют язык для обучения и учатся использовать язык одновременно, то есть иностранный язык используется для выполнения каких-то функциональных задач. Работа с этим методом обязывает использовать визуализацию прочитанного с помощью иллюстраций. Интеграция такого рода в большой степени удовлетворяет запросам обучающихся, которые заинтересованы в первую очередь в прикладном аспекте иностранного языка, и в данном контексте предметно-

языковое интегрированное обучение CLIL представляет большой интерес. Ученики имеют возможность изучать предмет с использованием родного и неродного языка, таким образом обучение на двух языках составляет одно целое [7, с.2].

Преимущество данного метода заключается в возможности владения иностранным языком абсолютно на любом уроке по любым неязыковым образовательным предметам (географии, математики, физике и так далее), кроме, разумеется, родного языка. Отсюда следует, что язык становится не объектом обучения, а его средством. Обучение языку становится направленным, потому что язык используется для решения конкретных неязыковых задач. Помимо этого, ученики способны глубже понять и узнать культурные особенности нового языка, что приводит к устойчивому созданию социокультурной компетенции учеников. Ученик усваивает на уроках вполне достаточный объем языкового материала, что приводит к полному погружению в естественную языковую среду. Важно также отметить то, что проработка различных тем даёт возможность узнать специфические термины и устоявшиеся языковые конструкции, а это способствует пополнению словарного запаса ученика [1].

Использование данной методики позволяет развить навыки межкультурного общения, сформировать у обучаемых интернациональное мировоззрение, предполагающее равенство различных наций и народностей, даёт возможность рассматривать предмет с различных точек зрения, получить доступ к специальной терминологии на иностранных языках, усилить навыки устной коммуникации и разнообразить методику преподаваемого предмета [2]

Основной целью данной методики, как утверждает Р.Р. Зарипова, является формирование когнитивных, академических языковых компетенций обучающихся, нацеленных на развитие мыслительных навыков и их вербализации на разных языках. [4]

При создании урока в формате данной методики, учителю обязательно осознавать, что выбору учебных пособий и упражнений уделяется особое

внимание, отличающееся от того, чем пользуются при создании обычных занятий. Преподаватель должен взять во внимание многие аспекты, такие как степень сложности пособия (она должна быть полностью понятна и быть даже ниже по степени уже имеющихся знаний учеников по данной дисциплине на родном языке); упражнения должны показывать различия родного и иностранного языка, обыгрывать способность употребление тех или других языковых форм; задания обязаны быть точно выбраны в соответствии с тематикой и имеющимися знаниями учеников; тексты обязаны подходить теме и включать в себя достаточное для понимания и овладения количество новой информации.

При должном подходе ко всем факторам урок с использованием предметно-языкового интегрирования способен мотивировать детей на изучение другого языка; обучить учеников использовать иностранные языки в своем общении свободно и осознанно; расширить знания детей о других культурах и их ценностях; подготовить учеников восознанному выбору будущей специальности и продолжению обучению по ней; стремиться к постоянному развитию и улучшению языковых компетенций через изучение языков [2].

Соответственно, прикладной и метапредметный характер предметно-языкового подхода предполагает большую степень интерактивности материалов. Обучающимся важно осознавать контроль над процессом обучения и получать непосредственную обратную связь сразу после выполнения задания. Интерактивные упражнения, выполненные в формате презентаций или на основе иных программных средств, способны удовлетворить данные потребности школьников в полном объеме. Кроме этого, включая составление интерактивных упражнения в состав продуктивных навыков обучающихся, учитель дает им возможность глубже понять как структуру языка, так и эффективнее развить универсальные учебные действия.

Таким образом, можно утверждать, что методика CLIL с опорой на интерактивные упражнения сможет увеличить эффективность иноязычной подготовки школьников и повысить тем самым их конкурентоспособность на

рынке труда, а также это будет способствовать росту инновационной экономики России.

Список использованных источников и литературы:

1. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers / D. Coyle. Электронный ресурс. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcogle.pdf>(дата обращения: 15.01.2021).

2. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe submitted to European Commission DG EAC in September 2002 / D. Marsh. Электронный ресурс. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>(дата обращения: 15.01.2021).

3. Tulina, E.V. Investigating the methods of management in education with taking the case of a teacher at the stage of university / E.V. Tulina, M.V. Artamonova, O.M. Sedliarova, R.R. Vakhitov, S.S. Velikanova, O.P. Chernykh // *Propositos y representaciones*. 2020. Vol. 8. № 3. P. 10.

4. Zaripova R.R. Pedagogical experiment of implementing the Russian-English CLIL model in higher education. / R.R. Zaripova // *Modern Problems of science and education*. 2014. №6. Электронный ресурс. URL: <https://www.science-education.ru/en/article/view?id=15854> (дата обращения: 15.01.2021).

5. Артамонова, М.В. Интеграция образовательных технологий в обучении иностранному языку на примере образовательной среды Gsuite / М.В. Артамонова, Л.В. Павлова // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 2. Электронный ресурс. URL: <http://www.scienceeducation.ru/article/view?id=28652> (дата обращения: 15.01.2021).

6. Артамонова, М.В. Обучение говорению с использованием интегрированного предметно-языкового подхода / М.В. Артамонова, М.С. Кабыкина // *Студент и наука (гуманитарный цикл)-2019: материалы междунар.*

студ. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 451-453.

7. Лалетина, Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку / Т.А. Лалетина. Электронный ресурс. URL :http://conf.sfukras.ru/uploads/3_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf(дата обращения: 15.01.2021).

Д.А. Лонкин
студент группы ПЕР-721
факультет лингвистики и журналистики,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону
Научный руководитель:
Е.А. Чередникова
кандидат филологических наук, доцент,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),
г. Ростов-на-Дону

ВИДЫ, ЗНАЧЕНИЕ И РОЛЬ АРТИКЛЯ В ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКАХ И ПОИСК АНАЛОГОВ АРТИКЛЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена значению артикля, его роли, формам и видам в индоевропейских языках, а также поиску элементов, выполняющих схожие с артиклем роли в русском языке.

Ключевые слова: артикль, категория определённости, препозитивный артикль, постпозитивный артикль, постпозитивная частица.

Abstract. The article is devoted to the meaning of the article, its role, forms and types in Indo-European languages, as well as the search for elements that perform roles similar to the article in the Russian language.

Key words: article, category of definiteness, prepositive article, postpositive article, postpositive particle.

Артикль – грамматический элемент, служебная часть речи, используемая при именах существительных. Артикль может выражать категории рода, числа и

падежа, однако его основное предназначение - выражение категории определённости или неопределённости существительных в контексте, зачастую остается малопонятным и противоестественным для понимания русскоговорящими людьми, которые встречают артикль при изучении многих иностранных языков.

Для начала необходимо разобраться, какие бывают артикли. Различают два основных типа артиклей:

- 1) определенный,
- 2) неопределенный.

Определенный артикль указывает на известный, ранее упоминавшийся предмет или явление. Неопределенный же указывает на невыделенный предмет из класса подобных предметов или не упоминавшийся ранее предмет. Часто определенный артикль происходит из указательного местоимения, а неопределенный – из числительного «*один*»[3, с. 46].

Также стоит заострить внимание на местоположении артикля. Различают препозитивные и постпозитивные артикли. В большинстве индоевропейских языков обнаруживаются препозитивные артикли, например, английские артикли *the* и *a (an)*, немецкие *der, die, das* и *ein, eine*, испанские *el, la, un, una*, греческие *ο, η, το, ένας, μια, ένα* стоят перед определяемым существительным, при этом согласуясь с ним в роде, числе, падеже. В основном артикли употребляются с именами нарицательными, однако в греческом языке определенный артикль может употребляться и употребляется с именами собственными: *Η Ελένη είναι πολύόμορφη*. (Элени очень красивая).

В то же время, например, в румынском языке неопределенные артикли *un* и *o* стоят, как обычно, перед определяемым существительным, тогда как определённые артикли *un, o* ставятся в конце определяемого слова, сливаясь с ним, становясь при этом постфиксом. Например, *unbărbat – bărbatul* (мужчина), *o pisică – pisica* (кошка). Такой же процесс можно наблюдать в скандинавских языках, например, в норвежском: *enkatt – katten* (кот), *eimor – mora* (мама), *ethus – huset* (дом). В славянских языках, в которых можно найти артикль, он также

постпозитивный. Эти языки, болгарский и македонский, помимо прочего, являются аналитическими. В болгарском и македонском есть только определенный артикль, который присоединяется к существительному (болг.: *дом – домът, земя – земята, перо – перото*), и который, к тому же, имеет три формы, что указывает на пространственное положение предмета: мак.: *девојката (определенность), девојкава (определенность и близость), девојкана(определенность + удаленность)*.

В русском языке, в основном в устной речи, употребляется усилительно-выделительная частица *–то*: *Вот радость-то какая!*[2]. В литературном языке, а также в южных и северо-западных говорах она употребляется для придания высказыванию эмоциональной окраски и не согласуется со словом, к которому присоединяется, в числе, роде и падеже. Однако в части северных говоров, помимо характерной стаккатной интонации и оканья, можно заметить, что постпозитивная частица *–то* склоняется по родам, числам и падежам. Например, «*Что ты руки-те не вымыла?*» «*У меня корову-ту подоено*». Также может употребляться при указании имён собственных, *Роман-от, Пётр-тот, Катя-та*, также, как артикль в греческом языке. Хотя в 1930 годах ряд русских лингвистов опроверг предположение о том, что эта частица является артиклем, диалектологи И. А. Букринская и О. Е. Кармакова указывают, что в северо-восточных и восточных русских говорах постпозитивная частица может употребляться при существительных, которые уже были названы в тексте, указывает на известные, определенные вещи, события и понятия, то есть имеет то же значение, что определенный артикль в английском, немецком, испанском и многих других языках. Частица *-от (-тот), -та, -то* восходит к указательному местоимению *тъ, та, то*, как и определенные артикли во многих языках.

Исходя из примеров, можно понять, что частица *–то* выражает определенность явления в контексте. Например, из предложения: «*Я читал книгу*» можно понять, что первое лицо единственного числа мужского рода в прошлом читал какую-то книгу. Предложение с указательным местоимением «*Я ту книгу читал*» вносит ясность в то, что субъект читал книгу, которая

находиться ближе к слушателю, но не ту, которая находится около говорящего субъекта. Однако из предложения с постпозитивной частицей: «Я книгу-ту читал», причем, даже не носитель северо-восточных и восточных русских говоров сможет на интуитивном уровне понять, что субъект читал конкретную книгу, о которой раньше велась речь. То есть, изменяемая постпозитивная частица *-то* несет смысл определённости существительного в данном контексте[2].

Артикль выражает категорию определенности-неопределенности, с помощью артикля существительные в языке рассматриваются под углом определенности-неопределенности в контексте. Такой категории нет в литературном русском языке, поэтому для многих носителей русского языка, изучающих другой язык, предназначение артикля является трудным для понимания. Однако в говорах русского языка есть элементы, выполняющие схожие с артиклем функции. И хотя вопрос, является ли постпозитивная частица *-то* в северо-восточных и восточных русских говорах артиклем или нет, до сих пор вызывает споры, её существование, употребление и понимание позволяет пролить свет на то, что такое артикль и для чего он существует и используется.

Список использованных источников и литературы:

1. Берков В. П. Норвежский язык // Языки мира: Германские языки. Кельтские языки. – М.: Academia, 2000. – С. 300-327.

2. Букринская И. А, Кармакова О. Е. и другие. Карта 25. Изменяемая частица *-то* в русских говорах. Язык русской деревни. Диалектологический атлас. – URL:<http://gramota.ru/book/village/map25.html>(дата обращения: 03.01.2021).

3. Виноградов В.А. Артикль // Большая энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 45–46.

4. Лухт Л. И, Нарумов Б. П. Румынский язык // Языки мира: Романские языки. – М.: Academia, 2001. – С. 574- 636.

5. Усикова Р. П. Македонский язык // Языки мира: Славянские языки. – М.: Academia, 2005. – С. 102- 139.

6. Федченко В. В. Статья // Греческая грамматика в таблицах и схемах. – СПб.: Каро, 2017. – С. 12- 14.

А.И. Лунцова
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова
Кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В своей статье автор обращает внимание на эффективность изучения иностранного языка в проектном подходе, а также делает акцент на использовании информационных технологий для обучения. Особенностью статьи является то, что автор делает акцент на использовании искусственного интеллекта как разновидности информационных технологий. Такая проблема при изучении иностранного языка является актуальной.

Ключевые слова: проектное обучение, иностранный язык, информационные технологии, искусственный интеллект

Abstract. In the article, the author draws attention to the effectiveness of learning a foreign language in a project-based approach, and focuses on the use of information technology for teaching a foreign language. A feature of the article is that the author

focuses on the use of artificial intelligence as a type of information technology. This problem is relevant when studying a foreign language.

Keywords: project learning, foreign language, information technology, artificial intelligence

В рамках реализации ФГОС и достижения основной цели обучения иностранному языку – формированию коммуникативной компетенции, акцент делается на важность создания образовательной среды, стимулирующей активные формы познания: наблюдения, опыты, учебный диалог, интернет-проект и др., на активные формы обучения, одной из которых является проектное обучение, позволяющее осуществить межпредметные связи. В ФГОС также подчеркивается деятельностная природа предмета «Иностранный язык». Следовательно, возникает необходимость включения учащихся в выполнение деятельности и обеспечение ее мотива. Работа над проектом с применением информационных технологий позволяет включить учащихся в деятельность, обеспечивая психологические условия для ее выполнения: создание внутренней мотивации и связь проектной деятельности с информационными технологиями, с предметной деятельностью.

Сегодня активно используется проектный подход в обучении. Его особенности постоянно находятся в поле зрения многих исследователей. Это связано с тем, что проектный подход помогает получить определенный конкретный продукт в рамках ученической деятельности. Поскольку многие учебные заведения переходят на принцип, что проектная деятельность должна быть внедрена на протяжении всего обучения, это помогает ученику работать над одним проектом несколько семестров, а также дорабатывать существующий проект постоянно, получая все новые знания, выводить проект на новый уровень, презентовать на различных конкурсах. Однако это первая часть рассматриваемой проблемы, и она, пожалуй, не так уж нова ни в теории, ни в практике, потому что проектный подход сегодня реализуется даже по отношению к бюджетированию на различных уровнях.

Метод проектов не является принципиально новым – он возник еще в 20-е годы прошлого века в США и связывался с идеями гуманистического направления в философии и образовании. Его автором считают педагога Дж. Дьюи. Хотя, как отмечает Сысоев П.В., «в России и СССР в то же время учеными проводились педагогические исследования по разработке теоретических основ метода проектов» [6, с. 16]. Метод проектов хорош тем, что он ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, как индивидуальную, так и групповую. Поэтому в современных реалиях проектное обучение чрезвычайно важно: оно помогает включить обучающегося в проектное действие, помочь ему осознать специфику построения проекта. «Именно на основе метода проектов можно развить у обучающихся критическое и творческое мышление, учебную автономию, умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности, т.е. все то, что обучающиеся смогут применять для образования и самообразования на протяжении всей жизни» [6, с. 17]. Обучение продуктивному иноязычному взаимодействию может быть построено как череда проектов, где каждый проект - логическое завершение изучения того или иного раздела, сложнее предыдущего по содержанию, по использованию форм самостоятельной работы на каждом этапе выполнения проекта [1]. Проектная деятельность позволяет учитывать интересы учащихся, их взгляды, жизненный опыт и уровень языковой подготовки [3].

Рассуждая о заявленной проблеме, нам бы хотелось обратить внимание и на то, что сегодня многие исследователи изучают интернет-технологии, их полезность в обучении проектной деятельности. Особенно это применимо к иностранному языку. Тот же Сысоев П.В. предлагает по типу проекта «Википедия» внедрять такие технологии: «Вики-технология – это один из видов сервисов Веб 2.0, позволяющий одному человеку или группе людей, находящихся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого документа, внося в него изменения и дополнения» [4].

Мы согласны, что современное обучение немислимо в отрыве от интернет-технологий, которые сегодня открывают возможность не только для

методических инноваций, но и для самих слушателей: теперь они получают возможность овладеть языком гораздо быстрее, используя возможности интернета.

Мы полностью согласны с тем, что предлагает Сысоев П.В. и не отрицаем, что технологические новинки, которые предполагают совместную работу над одним и тем же документом, могут быть полезны в проектном обучении (для этого, например, как нам кажется, можно использовать все возможности платформы Google).

Однако введение проектного подхода на уроках иностранного языка предъявляет определенные требования и к самому педагогу. Исследователи отмечают, что педагог в этом отношении должен обладать определенными компетенциями [2]. Так, создавая проект на уроках изучения иностранного языка, преподаватель должен уметь управлять как содержанием проекта, так и его структурой, а для этого преподаватель должен владеть навыками проектной деятельности в области иностранного языка, понимать специфику построения проекта, его этапы, возможные риски, а также механизм введения в проект и окончания проекта [5].

Конечно, мы понимаем, что выделенный нами ракурс исследования заявленной проблемы выводит нас на уровень методики преподавания языка в рамках проектного подхода. Целью данной статьи не является исследование всех заявленных аспектов детально, мы просто ставили своей задачей предельно заострить на этом внимание и наметить дальнейшие пути исследования проблемы.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В. Подготовка будущего учителя иностранного языка к продуктивному взаимодействию с учащимися в процессе обучения. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2005.

2. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 413.

3. Соколова В.Е., Вторушина Ю.Л. Организация личностного общения на уроке иностранного языка. В сборнике: Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 258-263.

4. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. №3. с. 140-152.

5. Сысоев П.В. Направление и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. №10. С. 12-18.

6. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранный язык в школе. 2020. № 9. с. 15-28.

А.Е. Миронова
студентка группы ИПОб-17-3
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Р. Уразаева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению мультисенсорных технологий на уроках иностранного языка в начальной школе. В процессе обучения следует учитывать различия когнитивных способностей учеников; максимального эффекта в группе можно достичь путем внедрения в урок видов деятельности, задействующих все каналы восприятия. Предлагаются примеры визуальных, слуховых, тактильных, кинестетических методов работы.

Ключевые слова: мультисенсорные технологии, иностранный язык, начальная школа, когнитивные способности, сенсорные каналы.

Abstract. The article is devoted to the study of multisensory technologies in foreign language lessons in primary school. The learning process should take into account the differences in the cognitive abilities of students; the maximum effect in the group can be achieved by introducing activities in the lesson that involve all the channels of perception. Examples of visual, auditory, tactile, and kinesthetic methods of work are offered.

Keywords: multisensory approach, foreign language, primary school, cognitive abilities, sensory channels.

Изучение иностранных языков подразумевает не только заучивание слов и грамматических конструкций, но и является постижением новой, более или менее чуждой обучающемуся картины мира. Иностранный язык включает в себя целую систему знаний: как чисто лингвистического характера (лексика, грамматика, фонетика), так и экстралингвистического характера (страноведческая информация, включающая в себя знакомство с культурой, бытом, социальным укладом, традициями и ценностями народа страны изучаемого языка). Поэтому изучение иностранных языков должно базироваться на ряде особых принципов. Одним из современных и эффективных подходов в обучении иностранным языкам можно назвать мультисенсорный подход, также его называют ВАКТ (visual-auditory-kinesthetic tactile). Данная концепция обучения подразумевает, что дети обучаются лучше, когда усвоение материала идет в нескольких модальностях. Основные четыре модальности представлены такими видами деятельности, как отслеживание, слушание, письмо и видение.

Термин «мультисенсорный» восходит к латинским корням: *multum* – много и *sensus* – восприятие, чувство, ощущение. Каждый обучающийся обладает своим собственным неповторимым стилем познания, своими когнитивными особенностями, которые оказывают непосредственное влияние на усвоение нового материала. При мультисенсорном обучении у обучающихся информация усваивается путем подключения всех чувствительных каналов восприятия: слуха, зрения, осязания, обоняния и вкуса. Мультисенсорный подход стимулирует обучение вовлечением учеников на нескольких уровнях одновременно.

Наблюдение за различными учащимися позволяет убедиться, что способ познания окружающего мира ребенком оказывает непосредственное влияние на усвоение ребенком учебного материала и успеваемость. Таким образом, чтобы извлечь максимальную пользу от процесса обучения и способствовать развитию ребенка, а, следовательно, правильно построить занятия и учебный процесс в

целом, необходимо сначала определить способ познания у учащегося. Это имеет большое практическое значение для родителей, педагогов и психологов и позволяет повышать мотивацию к учебе.

Теорию множественных одаренностей в 1983 г. предложил Ховард Гарднер. Согласно его утверждениям, умственные способности человека традиционно принято определять IQ-тестированием, однако это не может дать полного представления о разнообразии способностей человеческого мозга [1]. То есть, если ребенок может легко считать и быстро умножать, это совсем не свидетельствует о его гораздо более высоком умственном развитии. Вероятнее всего у других детей сильно выражены другие виды когнитивных способностей: музыкальная или художественная одаренность, способность легко и эффективно вступать в коммуникацию с другими людьми и др.

Данная теория нашла широкий отклик и стала применяться в различных областях, в частности, в педагогике. Если у учителя возникают сложности при традиционном лингвистическом или логико-математическом обучении ребенка, то по теории множественных одаренностей существуют иные способы организации учебного материала, которые облегчат обучение. У каждого участника возникает представление о собственном учебном стиле, о достижении собственного успеха и наиболее комфортном способе усвоения учебного материала.

Всеобщего признания в психологическом сообществе теория Гарднера не получила, но она была принята многими школами, было написано множество научных трудов о ее применении в образовании. Гарднер выделил в своем подходе три основные рекомендации для педагогов: индивидуализировать стиль преподавания (чтобы подходить к наиболее эффективному методу для каждого ученика), плюрализировать преподавание (преподавать важные материалы несколькими способами) и избегать термина «стили» как вводящего в заблуждение [1].

Люди получают информацию из окружающей среды через несколько каналов восприятия: визуальный, аудиальный, тактильный, кинестетический. В

зависимости от особенностей восприятия и переработки информации, обучающихся принято делить на четыре категории.

Люди, воспринимающие большую часть информации через зрение, относятся к визуалам. Обычно они характеризуются высоким голосом, зорким взглядом, горизонтальными жестами от себя. При общении визуал смотрит в глаза и того же ожидает от своего собеседника. Получающие информацию преимущественно через слуховой канал – это аудиалы. Для них характерны удивительно острый слух и великолепная память. При общении они не испытывают большой потребности смотреть на собеседника или прикасаться к нему, главное для них – слушать. Люди, которые большую часть информации воспринимают благодаря другим ощущениям, таким, как обоняние, осязание, а также с помощью движений, относятся к кинестетикам. Они как бы «чувствуют» окружающий мир. Как правило, такие люди не способны скрывать свои эмоции и чувства, которые выдают глаза. Ответы на вопросы они дают простые и прямолинейные, а решения принимают с опорой на чувства. У дискретов (дигиталов) восприятие информации происходит в основном путем логических рассуждений, через цифры, знаки, логические доказательства. Для данного типа характерно восприятие в первую очередь смысла произнесенного. Скорее всего он не запомнит звучание голоса собеседника или его внешний вид, но особое значение придаст точности и логике умозаключений и аргументированности высказываний. Таких людей меньшинство, а что касается школьников, особенно младших классов, то такой способ восприятия информации для них обычно не характерен [2].

Изучение ребенком иностранных языков в школе представляет собой, в первую очередь, процесс восприятия и усвоения предлагаемой информации и языкового материала. Особенности восприятия информации учащимися различных возрастных категорий описаны в достаточно большом количестве научных исследований [1,2,3,5 и мн. др.]. Но, несмотря на это, зачастую возникают ситуации, когда стиль обучения детей и стиль преподавания учителей и учебных программ и средств обучения противоречат друг другу.

Каждый учитель должен знать, каким образом учащийся воспринимает информацию. На уроке он может представлять информацию детям, используя все каналы восприятия: зрение, слух, кинестетический канал. В результате у каждого ученика будет возможность усвоить хотя бы часть этой информации.

Для стимулирования визуального мышления при обучении иностранным языкам следует использовать тексты и изображения на бумаге, плакатах, моделях, проекционных экранах, компьютерах, цвета для выделения, организации информации или изображений и др. Особенно востребованными креолизованные или мультимодальные тексты становятся сейчас, в условиях видеовербальной парадигмы. Кроме того, работа с креолизованными текстами гармонично вписывается в рамки системно-деятельностного подхода, подразумевающего самостоятельную познавательную деятельность обучающихся [4].

Так, например, чтобы облегчить ребенку в начальной школе запоминание новой знаковой системы, можно использовать различные шрифты и предметные картинки, выделение букв различными цветами (гласных и согласных), сопоставление внешнего облика иностранных букв с буквами родного алфавита, сравнение конфигурации буквы с определенными предметами, распознавание в текстах.

Слуховые методы включают аудиозаписи и видеофильмы, чтение с помощью одноклассников, парное чтение, компьютеризированные текстовые ридеры, музыку, песни, разговорную речь, рифмы, скороговорки, стихотворения, языковые игры и др.

При изучении букв дети соотносят их графический образ с определенной фонемой и тренируют соответствующую артикуляцию. Можно предложить определение на слух первой буквы в произносимом слове или выделение на слух слов, содержащих определенную букву.

Тактильные методы, базирующиеся на чувствах осязания, включают работу с фактурными предметами, моделирующими материалами (пластилин, глина, песок), пазлами и др.

Примером использования такого метода можно назвать «шершавые буквы» Марии Монтессори. Буквы изготавливаются из наждачной бумаги, бархатной бумаги и других фактурных материалов. На начальном этапе дети знакомятся с очертаниями буквы, обводя ее пальчиком. Далее можно предложить различные игры и задания, которые дети охотно выполняют: угадать наощупь букву с завязанными глазами или вытащить нужную букву из мешка, написать угаданную букву пальчиком на подносе с манной крупой или песком. Буквы учащиеся могут вылепить из пластилина или глины, выложить из палочек или кубиков, сконструировать из бумаги.

Кинестетические методы на уроках иностранного языка в начальной школе могут включать мелкие и грубые моторные движения: хлопки или другие движения с действиями во время песни, счета, рифмовок, танцы, физминутки, игры с мячом и др. [6,7].

На фронтальном занятии можно при знакомстве с буквой мастерить ее из пальцев рук, сопровождая этот процесс стихотворным текстом про данную букву [6]. Учеными давно доказано, что ручная моторика активизирует моторные речевые зоны головного мозга и, следовательно, развивает речевую функцию. Также подобные дидактические игры направлены на развитие воображения, зрительного внимания, фонематического анализа и синтеза.

Ключевыми преимуществами мультисенсорного подхода можно назвать повышенную вовлеченность учащихся, создание условий для повышения способности к обучению, более эффективный способ передачи знаний, повышение мотивации и успеваемости. Мультисенсорный подход на уроках иностранного языка дает возможность каждому ребенку не только реализовать свои сильные стороны в соответствии с ведущим типом восприятия, но и развить второстепенные сенсорные каналы. Благодаря активизации сенсорики у учащихся развивается способность к концентрации и удерживанию внимания и сохранению языкового материала в долговременной памяти.

Таким образом, мозг ребенка будет эффективнее воспринимать и усваивать материал подсознательно, если в процессе обучения задействовать

разные сенсорные каналы. Изготовление поделок или творческих работ на уроках иностранного языка, игры и движение – все это очень важные виды деятельности, которые задействуют все основные каналы восприятия.

Список использованных источников и литературы:

1. Gardner H. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice, Basic Books, 2006.

2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция: Учеб.пособие. М.: Academia, 2002. 157 с.

3. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков (на материале немецкого языка). Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1974. 270 с.

4. Гребнева Д.Е. Креолизованные тексты при обучении немецкому языку в контексте видеовербальной парадигмы // СТУДЕНТ И НАУКА (ГУМАНИТАРНЫЙ ЦИКЛ) - 2019. материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова. 2019. С. 291-294.

5. Калинина Н.В., Лукьянова М.И., Барбитова А.Д. Психологические аспекты индивидуального подхода к школьникам в процессе обучения: Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. 52 с.

6. Уразаева Н.Р. Возможности реализации концепции “Bewegte Schule“ («школа в движении») на уроках немецкого языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 46. С. 103-107.

7. Уразаева Н.Р. Роль пространственной среды в реализации концепции “Bewegte Schule“ («школа в движении») // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. Сборник статей по материалам IV Всероссийской заочной научно-практической конференции. Под редакцией Т.В. Кружилиной, Т.Ф. Ореховой. 2019. С. 282-285.

М.Ш.Мухаметдинова
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Ю. Баклыкова
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ
ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО – ЯЗЫКОВОГО ПОДХОДА –
(CLIL) В ОБУЧЕНИИ ИЯ В РФ.**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности интегрированного предметно-языкового подхода (CLIL) в обучении иностранному языку, опыт применения подхода в РФ, его преимущества и недостатки.

Abstract. The article discusses the features of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in teaching a foreign language, the experience of applying the approach in the Russian Federation, its benefits and constraints.

Ключевые слова: CLIL, иностранный язык, преимущества, недостатки.

Keywords: CLIL, foreign languages, teaching, benefits, constraints.

Процесс обучения иностранному языку по своей природе интегративен: все направлено на овладение общением на иностранном языке, однако при этом тематика общения (предметное содержание речи) может быть разнообразной и определяется, как правило, возрастом обучающихся и целями обучения. В

последнее время все большее распространение получает метод интегрированный предметно-языковой подход обучения.

Интегрированный предметно – языковой подход (CLIL) относится к использованию дополнительного языка в качестве средства обучения по неязыковым школьным предметам. Этот термин был введен в середине 1990-х годов в Европе, где он получил поддержку со стороны Европейского Союза в качестве ключевого элемента его политики многоязычия: методика CLIL рассматривался как важное средство, с помощью которого основные школы могли бы развивать у своих учеников навыки двуязычия [4, с. 573]. Как следует из этого термина, внимание как к содержанию, так и к языку обучения составляет ядро CLIL. На практике это означает, что студенты используют английский язык для изучения таких предметов, как математика, история, изобразительное искусство или география, которые первоначально преподавались на родном языке, в нашем случае на русском языке.

Однако, если сам термин «CLIL» появился недавно, но если мы посмотрим историю то, поймем, что люди жили в многоязычных обществах и тысячи лет тому назад. Билингвизм, а иногда и полилингвизм, являлась абсолютно нормальным явлением. Это было особенно популярно среди людей из высшего общества. В конце XIX века существовало два способа изучения иностранных языков: состоятельные люди отправляли своих детей учиться за границу или нанимали гувернанток и репетиторов из других стран. Таким образом дети учили не только грамматические правила и необходимую лексику не только через инструкции на изучаемом языке, но и путём ежедневной языковой практики с носителями языка. Билингвальное обучение ранее всего появилось в странах с несколькими государственными языками. Например, в Люксембурге дети учили немецкий с начальной школы и французский – со среднего звена. Всё это началось задолго до введения стандартов билингвального обучения в 1843 году, по которому французский начали изучать уже в начальной школе. Принцип изучения иностранного языка через предметное содержание был освещён двумя выдающимися педагогами Центральной Европы, Яном Амосом Каменским,

который подчёркивал важность эффективного обучения иностранным языкам, и Матиас Бел [3, с.122].

Хотя метод CLIL является относительно молодой исследовательской областью, исследования в области изучения языка накапливаются быстро, вероятно, вызванные вопросами о его пригодности и функциональности в качестве метода обучения и изучения иностранных языков. Существует ряд исследовательских обзоров, посвященных изучению языка в методике CLIL. Это говорит о том, что наиболее очевидные преимущества методики CLIL для изучения языка связаны с расширением словарного запаса, что понятно, поскольку обучение на основе контента приносит наряду со специализированными наборами лексики в различных предметных областях. Было также обнаружено, что учащиеся по методике CLIL проявляют большую чувствительность к синтаксической сложности и структурированию текста, даже если результаты в этих областях несколько противоречивы. Чтобы узнать насколько эффективно обучение по методике CLIL, было проведено множество тестов, где сравнивали учеников, которые обучались по методу CLIL и те, кто обучался по традиционной методике. В Германии был проведен крупномасштабный проект DESI, который исследовал устную и письменную языковую компетенцию по школьным предметам немецкий и английский. В этом проекте принимали участие студенты CLIL. В результате этого тестирования было обнаружено, что студенты CLIL набрали более высокие баллы, чем их коллеги, не принадлежащие к CLIL, во всех измеренных областях компетенции (перевод, аудирование, чтение, грамматика, лексика [6, с.114].

По выше названной причине внедрение CLIL в преподавание на всех уровнях образования также является одним из приоритетов ЕС. ЕС подчеркивает, что CLIL, в котором учащиеся изучение предмета через посредство иностранного языка имеет большой вклад в достижение целей изучения языка. Он может предоставить учащимся эффективные возможности использовать свои новые языковые навыки сейчас, а не изучать их сейчас для последующего использования. Методика CLIL предоставляет возможность изучать язык для более широкого круга изучающих, воспитывая уверенность в себе у молодых

учащихся и тех, кто плохо реагирует на формальное языковое обучение в общеобразовательной школе. Она обеспечивает знакомство с языком, не требуя дополнительного времени в учебном плане, что может представлять особый интерес в профессиональных условиях. Внедрение подходов метода CLIL в учебное заведение может быть облегчено присутствием подготовленных преподавателей, являющихся носителями языка.

Из этого можно сделать вывод, что внедрение метода CLIL в учебную программу откроет более современные и действенные возможности в изучении иностранного языка. Помимо возможности познакомиться с целевым языком, хотя бы на одном дополнительном уроке, который не является уроком языка, есть и другие преимущества CLIL, отражающие четыре компонента методики CLIL (4К):

1) контент (content), учебные предметы, которые преподаются в методике CLIL, включают в себя искусство, обществознание, экономика, география, история, информатика и коммуникационные технологии (ИКТ), математика, музыка, физическая культура, естественные науки, Социальные науки и технологии. Некоторые программы методики CLIL развивают межпредметные связи между различными предметами. Например, учащиеся могут изучать историю, географию и искусство определенной области. Такое часто случается в начальных школах. Во всех контекстах методики CLIL мы должны анализировать контент в соответствии с его языковыми требованиями, и представлять контент понятным образом.

2) коммуникация (communication), учащиеся должны вырабатывать предметный язык как в устной, так и в письменной форме. Поэтому мы должны поощрять учащихся к участию в коммуникации в классе. Метод CLIL стремится увеличить ВРС (время разговора студента) и сократить ВРУ (время разговора учителя). Мы также должны поощрять самооценку и обратную связь со сверстниками и группами. Когда учащиеся производят целевой язык во время обучения учебные предметы, они показывают, что предметные знания и языковые навыки интегрированы.

3) когнитивность (cognition), методика CLIL способствует развитию когнитивных или мыслительных навыков, которые бросают вызов учащимся. Мы должны развивать когнитивные навыки учащихся, чтобы они могли изучать предметы из учебной программы. Эти навыки включают в себя рассуждение, творческое мышление и оценку. Мы также должны анализировать мыслительные процессы с учетом их языковых потребностей и учить учащихся языку, на котором они выражают свои мысли и идеи.

4) культура (culture), роль культуры, понимание своей и других культур, является важной частью методики CLIL. Учащимся иногда приходится общаться на неродном языке с людьми, которые впервые приехали в страну и могут иметь разные родные языки, а также различное социальное и культурное происхождение. Учащимся нужны знания тех, кто живет в других регионах или странах. Метод CLIL дает нам возможность представить широкий спектр культурных контекстов. Студент должен уважать иностранную культуру и языки других стран. Помимо работы в классе, ученики могут общаться с носителями языка из других стран, используя различные соцсети [5, с.7].

Таким образом, мы можем вывести ряд преимуществ использования метода CLIL в обучение детей иностранным языкам:

- строятся межкультурные знания и понимание культуры другой страны
- ученики узнают больше о стране изучаемого языка
- развиваются навыки межкультурного общения
- создаются благоприятные условия для работы
- улучшаются языковые знания и коммуникативные навыки
- это заставляет студентов стараться достигнуть уровня носителя языка
- у студентов углубляется осознание как родного, так и изучаемого языка,
- развивает многоязыковые интересы и взгляды,
- дополняет другие предметы в школе и, таким образом, углубление знаний студента, например, истории, географии, искусства или математики,
- дает возможность изучения содержания языка с разных точек зрения

- готовит студентов к будущей исследовательской деятельности или трудовой жизни

- позволяет разнообразить методы и формы учебного процесса,
- придает уверенности в знании языка

Применение метода CLIL так же имеет свои слабые стороны. Так как использование метода CLIL началось в России относительно недавно, то главным минусом является недостаточное количество преподавателей и учителей, которые являются компетентными лингвистами, так и специалистами по предметам содержания. Поэтому Государство обязывает преподавателей иметь специальную классификацию, если он хочет работать по методике CLIL. И именно школа определяет будет ли этот метод использован в обучении или нет, и устанавливает критерии найма для достоверности, что будут наняты высоко квалифицированные учителя.

Другая слабость заключается в том, что в России:

- у студентов низкий уровень языка
- студенты с разным уровнем языка и разными способностями к обучению

в одном классе

- язык не преподается систематически
- отсутствие подходящих учебных материалов по выбранным предметам

CLIL

- неподходящие стили обучения и подходы к преподаванию
- большое количество учащихся в одном классе
- учителя иностранного языка не готовы преподавать другие предметы
- нежелание учителей иностранного языка сотрудничать с учителями-

предметниками

В заключение можно обобщить, что метод CLIL не является ни преподаванием языка, ни предмета, преподаваемого на иностранном языке. Метод CLIL является средством для расширения кругозора. Студенты используют язык, чтобы узнать об окружающем мире, а мотиватором является тема или задача урока. Тем не менее, следует признать, что если студент хочет

ясно и убедительно выразить свои мысли по теме или задаче, он должен использовать правильный язык. Это означает, что студенты бессознательно, но естественно осваивают иностранный (целевой) язык, чтобы иметь возможность эффективно говорить. К тому же, можно сделать вывод, что если учитель сам интересуется подходом CLIL и он проявляет свой энтузиазм, то обучение становится успешнее. Как утверждает Маккензи: «Метод CLIL производит пожизненных учеников, и студенты отправляются с реальными навыками и повышенной мотивацией и уверенностью в себе».

Список использованных источников и литературы:

1. Баклыкова Т.Ю. Особенности аффиксальной полисемии и омонимии современного английского языка. / Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск. 2020. С. 420.

2. Песина С. А., Вторушина Ю. Л. Культурная вариативность в содержании обучения иностранным языкам. / Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск. 2020. С. 133-135.

3. Якаева Т.И. История возникновения и развития CLIL за рубежом. / Казанский (Приволжский) государственный университет. 2016. С. 122.

4. Blanka Frydrychova Klimova. CLIL and the Teaching of Foreign Languages. / University of Hradec Kralove. 2012. С.572.

5. Key Bentley. The TKT Course CLIL Module. / UK:Cambridge University Press. 2010. С.7.

6. Van Deusen-Scholl, Nelleke, May, Stephen. Second and Foreign Language Education CLIL. / A European Approach to Bilingual Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland. 2017. С.113, 114.

Д.А. Мухина
студент группы ИПОб-16-2
Институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерференции в психологии обучения иностранным языкам. В статье уточняется понятие интерференции, систематизируются виды и типы интерференции и рассматриваются основные предпосылки и причины возникновения лексической интерференции при обучении английскому языку.

Ключевые слова: лексическая интерференция, навык, обучение английскому языку, явление установки.

Abstract. The article focuses on the problem of interference in the psychology of teaching foreign languages. The article clarifies the concept of interference, systematizes the types of interference, and considers the main prerequisites and causes of lexical interference in English language teaching.

Keywords: lexical interference, skill, teaching English, the phenomenon of attitude.

Рассмотрение вопросов, связанных с повышением эффективности обучения иностранному языку непосредственно связано с таким психологическим фактором, как интерферирующее влияние родного языка.

И.Н. Горелов определяет интерференцию как системный перенос явлений собственного языка на речь на изучаемом. Причем этот перенос обусловлен объективными расхождениями в языковых системах[4].

В зависимости от принятого критерия, принято различать многообразные виды и типы интерференции. Среди них выделяются такие виды, как импрессивный (интерференция при восприятии иноязычного сообщения или иноязычной единицы) и экспрессивный (при продуцировании иноязычного сообщения) [2].

Интерферирующее воздействие родного языка также связывают с уровнями (и подуровнями) языковой системы. Поэтому среди основных типов интерференции выделяют интерференцию на фонетическом, морфологическом, грамматическом и семантическом уровнях, а также интерференцию на уровне организации текста.

Интерференцию подразделяют ещё на два вида – межъязыковую и внутриязыковую. Замечено, что межъязыковая интерференция проявляется преимущественно на уровне значения и употребления, тогда как внутриязыковая интерференция может иметь место не только на этих двух уровнях, но и на уровне формы.

Эти рассуждения логично подводят нас к проблеме источников интерференции родного языка при изучении иностранного языка. Только установив, что вызывает интерференцию, можно разработать такие приёмы преподавания, которые позволят ее предотвратить или свести до минимума. В качестве основного источника интерференции родного языка выделяется внутренний перевод с родного языка наиностранный, к которому ученик подсознательно стремится и которого сложно избежать как в процессе обучения иностранному языку, так и в процессе самостоятельной межкультурной коммуникации[7].

Основной причиной тех сложностей, которые возникают при обучении иностранному языку, является влияние родного языка обучающихся. Ребёнок, овладевая родным языком в процессе общения и познания и, ещё не имея сформировавшейся языковой системы, беспрепятственно и неосознанно усваивает информацию о языке и о процессе коммуникации. Эта информация запоминается и систематизируется автоматически, создавая возможность выбирать нужные формы в ходе общения ребенка с окружающими. Другое дело, когда уже в сознательном возрасте человек стремится выучить иностранный язык. В этом случае вся информация о новой изучаемой языковой системе воспринимается сквозь призму родного языка и на подсознательном уровне сравнивается с тем, что человек знает на основании знания родной языковой системы. В результате возникает явление интерференции родного языка.

То, что проблема интерференции родного языка при обучении иностранному языку не обусловлена сходством языковых систем и различиями между ними, а является более глубокой и сложной, подтверждается экспериментальными данными и практикой. Практика показывает, что некоторые весьма существенные различия между русским и английским языками часто не вызывают трудностей у русскоязычных обучающихся, изучающих английский язык, если сразу обратить внимание учащихся на эти расхождения. Учащиеся, таким образом, начинают осознанно относиться к выбору лексических единиц, в результате чего вероятность сделать ошибку уменьшается [5].

В то же время общеизвестно, что в рассматриваемых языках имеются также и совпадающие явления (или же явления, кажущиеся на первый взгляд совпадающими), которые вызывают систематические и трудно преодолимые ошибки. В частности, практика показывает, что обучающиеся имеют тенденцию переносить правила сочетаемости, принятые в своем родном языке, на сочетаемость соответствующих слов изучаемого иностранного языка. Следующие примеры иллюстрируют данное явление: сильная буря →

strongstorm (следует: heavystorm); пыль стояла в воздухе → Dust stood in the air. Dust was flying in the air(следует: Dust was floating in the air)[3].

Трудность в овладении лексикой заключается в том, что у каждому слову присуща своя сочетаемость, которая национальна, а не универсальна. Набор же словосочетаний в языке бесконечен. Когда учащиеся формулируют высказывание самостоятельно, большинство ошибок они допускают в словосочетаниях. При переводе с родного на иностранный язык, ученики оформляют высказывания, следуя речевым образцам родного языка, хотя проследить логику в словосочетаниях порой невозможно. Например, сочетание totakecare, где слово takeпереводится как «брать», слово care - «забота». По логике русского языка, можно было бы сказать togivecare, но данное сочетание не будет иметь смысла для человека, чьим родным языком является английский.

Всё вышесказанное приводит нас к выводу о том, что изучая иностранный язык, целесообразно заучивать слова не в отдельности, а в устойчивых сочетаниях, присущих данному конкретному языку.

Известно, что предпосылкой возникновения интерференции является различие в лексических системах изучаемого и родного языков. Изучение иностранного языка неизбежно приводит к столкновению его лексической системы с системой родного для учащихся языка. Причина же возникновения интерференции не в несовпадении языковых систем. Она заключается в интерференции навыков.

Навыки родного языка всегда будут более прочными, к тому же они подкрепляются постоянной практикой. Когда ученик начинает изучать иностранный язык, у него не может быть таких же прочных иноязычных речевых навыков, что и приводит к интерференции [1].

Из психологии известно, что навыки одинаковы по критерию устойчивости и не интерферируют, если являются прочными. Значит, задача учителя сформировать такие прочные иноязычные навыки, которым бы не мешали навыки родного языка. Иными словами, интерференция проявляется там, где навыки различны по критериям устойчивости.

Интерференцию навыков можно объяснить с точки зрения явления установки. Понятие «установка» присутствует во всех сферах деятельности. В отечественной психологии понятие «установки» всесторонне исследовалось грузинской психологической школой под руководством Д.Н. Узнадзе [6].

Установка – это готовность субъекта к совершению определенного действия или к реагированию определенным образом. Речь о готовности к предстоящему действию. Если навык относится к самому выполнению действия, то установка относится к моменту, который предшествует выполнению действия. Экспериментальные и теоретические исследования Д.Н. Узнадзе, доказали, что процессы образования и действия установки не осознаются. Д. Н. Узнадзе, и его ученики увидели в явлениях неосознаваемой установки доказательство существования особой, «досознательной» формы психики. По их мнению, это первая ступень развития любого сознательного процесса, приходя к выводу о том, что психическим процессам свойственна многоуровневость.

Установка, которая лежит в основе употребления того или иного слова в родном языке, оказывает влияние на употребление соответствующего слова в иностранном языке. Поэтому, если ученик оперирует иноязычными лексическими единицами, семантические структуры которых частично совпадают с семантическими структурами русских коррелянтов, то эта имеющаяся у него установка выразить соответствующее понятие унифицировано, ведет к нарушению употребления иноязычного слова, то есть к лексической интерференции.

Интерференция навыков определяется наличием установки как особого состояния субъекта. Установка это готовность субъекта воспринимать то или иное явление на основе прежних восприятий или предубеждения.

Психологической основой интерференции навыков является наличие общих компонентов в условиях, способах и целях выполнения действий.

Например, чтобы сказать по-русски «на столе», «на стене» и «на уроке» используются один и тот же предлог «на». В переводе на английский язык это будет выглядеть так: onthetable, onthewall, но atthelesson. В чтении можно

наблюдать, как одинаковые буквосочетания в разных случаях читаются по-разному: *pursuit* – [pə'su:t], *suitable* – ['su:təb(ə)l], *recruit* – [rɪ'kru:t], но *guilty* – ['gɪlti]. В словообразовании учащиеся часто делают ошибки в приставках при образовании негативных прилагательных – *responsible* – *irresponsible*, *regular* – *irregular*, *rational* – *irrational*, но *reliable* – *unreliable*. Таким образом, общность путает и является причиной возникновения лексической интерференции.

Таким образом, интерференция родного языка проявляется в переносе норм лексической подсистемы родного языка (русского) в речь на изучаемом иностранном языке (английском). Конкретные проявления интерференции родного языка на лексическом уровне представляют собой не отдельные, разрозненные случаи семантических несовпадений в родном и изучаемом иностранном языке, но являются результатом более глубоких процессов – процессов формирования концептуальных структур, лежащих в основе организации высказываний и текстов. Соответственно, для предотвращения интерференции необходимо не только обращать внимание на отдельные неправильные употребления лексических единиц и/или грамматических форм, но и формировать у обучающихся знание глубинных концептуальных принципов организации системы изучаемого иностранного языка (английского).

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В. О профилактике лексической интерференции при обучении английскому языку // *Номо Локуенс: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков* сборник научных статей. Под редакцией И.Ю. Щемелевой. Санкт-Петербург, 2013. С. 239-245.

2. Барышникова Ю.В., Емец Т.В., Барышникова А.М. О лексической интерференции // *Современные исследования социальных проблем*. 2019. Т. 11. № 1-2. С. 184-193.

3. Беляевская, Е.Г. Принципы минимизации интерференции родного языка при обучении иностранному языку (концептуальные структуры

пространства и времени в английском и русском языках) / Е.Г. Беляевская, Т.Н. Маляр. – Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. - 179 с.

4. Горелов, И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И.Н. Горелов. – Москва: Лабиринт, 2003. – 317 с.

5. Песина С. А., Зимарева О. Л., Вторушина Ю. Л. Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 445-454.

6. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с.

7. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

К.М. Назарова
студент группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Михина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ И САМОМОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизмов мотивации и способов развития позитивного уровня мотивации и самомотивации при изучении иностранных языков и культур.

Ключевые слова: мотивация, самомотивация, интерес, эффективность обучения, рост познавательной активности.

Abstract. The article is devoted to the study of motivation mechanisms and ways to develop a positive level of motivation and self-motivation in the study of foreign languages and cultures.

Keywords: motivation, self-motivation, interest, learning effectiveness, growth of cognitive activity.

Проблема мотивации и самомотивации в обучении может возникать в любой изучаемой дисциплине. Но особенно часто проблема мотивации и самомотивации встречается в изучении иностранного языка (далее ИЯ) и

культур. Опыт показывает, что снижение мотивации происходит от класса к классу. Хотя до момента и в самом начале изучения ИЯу учащихся, как правило, высокая мотивация.

Однако, когда начинается процесс овладения иностранным языком, отношение к учебе у многих учащихся меняется - они сталкиваются с трудностями и разочаровываются. Ведь этот процесс предполагает период накопления необходимого объема знаний, преодоления разнообразных трудностей, что отодвигает достижение целей, о которых мечталось. В результате мотивация уменьшается, падает активность, снижается в целом успеваемость, которая, в свою очередь, негативно влияет на мотивацию.

Изучение данного вопроса не ново, но в своей работе мы хотим проанализировать роль мотивации и самомотивации учеников в изучении ИЯ. Поэтому целью данной работы является анализ уровня мотивации и поиск путей её повышения.

Прежде всего мотивация – «это состояние личности, определяющее уровень активности и направленности действий человека в определенной ситуации [3, с. 145]». А самомотивация – это процесс создания, поддержания и реализации собственных мотивов, которые личность выбирает сознательно и самостоятельно, чтобы удовлетворить свои потребности [1].

Психолог Гарднер Р. определяет мотивацию в изучении ИЯ как «степень, с которой человек стремится выучить язык из-за желаний и удовольствия, получаемого в процессе обучения» [4, с. 15]. Начальный этап обучения характеризуется увеличением интереса к новому иностранному языку, так как учащийся надеется на скорое освоение языка. Обучающиеся проявляют инициативу, выполняя различные задания, особенно игрового характера.

Приближаясь к средним и, особенно, старшим классам, у большинства обучающихся интерес к изучению ИЯ и культуры снижается. На этом этапе отрицательные мотивы изучения ИЯ становятся более выраженными, а это имеет прямое влияние на эффективность обучения.

В ходе анкетирования учащихся 7 классов МАО "СОШ № 6"

г.Магнитогорска на один из вопросов «Нравится ли тебе посещать уроки ИЯ?» меньше половины респондентов ответило положительно – 37% (рис 1.), а 65% обучающихся высказались о нежелании посещать уроки ИЯ (рис 2.).

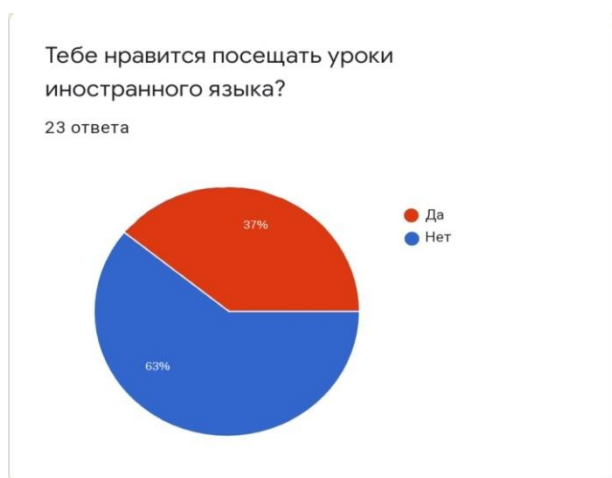


рис. 1

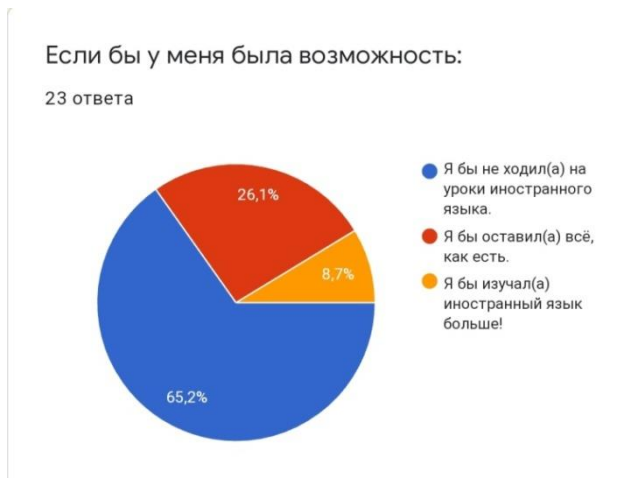


рис. 2

Анализируя остальные ответы обучающихся, можно сделать вывод что психологический климат на занятиях не всегда позитивный, а обучение, в целом, не отвечает интересам и потребностям больше половины обучающихся. Также наблюдается слабый уровень самомотивации, и есть немалый процент тех, кем движет внешняя, а не внутренняя мотивация в изучении ИЯ. Поэтому важно развивать имеющийся уровень мотивации и самомотивации.

Чтобы сформировать полноценную учебную мотивацию у школьников важно активизировать познавательную активность учащихся и поддерживать мотивацию к иностранному языку при помощи дидактических игр и упражнений; творческих заданий, а также заданий, связанных со страноведческим материалом; использования различных педагогических технологий (проблемное обучение, игровые формы, развивающие задания и т. д.); проведения интегрированных уроков.

Для достижения развития и совершенствования коммуникативных навыков на занятиях ИЯ необходимо использовать игровые приемы. Применение игровых приёмов обучения благотворно влияет на закрепление языковых явлений в памяти, создание более стойких зрительных и слуховых образов и поддержание интереса и активности обучающихся [2].

Творческая деятельность характеризуется побудительной силой для возникновения мотивации и влияет на развитие внутренней мотивации. Творческие задания дают возможность ученикам проявлять воображение, выражать собственные мысли и индивидуальность, развивать нестандартное мышление. К творческой деятельности относятся: творческие задания, песни, иллюстрирование и инсценирование стихотворений, сказок, отрывков из литературных произведений, создание видео-роликов, проектов и др.

Существуют нетрадиционные формы проведения занятия иностранного языка, как например, интегрированный урок. Интегрированный урок подразумевает интеграцию иностранного языка с другими дисциплинами. Это удовлетворяет дополнительные интересы учащихся и расширяет их кругозор.

Исходя из выше описанных способов, каждое занятие иностранного языка может приносить удовольствие и поддерживать интерес к языку. Поэтому каждому учителю следует стремиться делать свои занятия творческими и занимательными, чтобы желание и интерес у учеников к языку не просто не угасал, а еще больше возрастал. Ведь при наличии интереса есть успех.

Список использованных источников и литературы:

1. Белкина Н.А. Самомотивация человека // Челябинский гуманитарий. 2009. №13. С. 55-62.
2. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку // 1 сентября. 2008. №1. С. 101-105.
3. Университет практической психологии: виды мотивации – [Электронный ресурс] – URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/pozitivnaya-i-negativnaya-motivaciya>(дата

обращения: 27.03.2020).

4. Уткин Э.А. Мотивационный менеджмент: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ЭКМОС, 2007. – 235 с.

К.А.Омеленчук
аспирант группы ЗИПНа-19-4,
институт заочного обучения МГТУ им.Г.И.Носова,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В.Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В
ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Аннотация. Целью статьи является описание процесса обучения иностранному языку студентов педагогического колледжа. Статья посвящена обзору информационных технологий, используемых при обучении иноязычному чтению. В исследовании представлены возможности и ограничения дистанционного образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, обучение иностранному языку, дистанционное образование, электронные образовательные ресурсы.

Abstract: the aim of this article is to describe the process of teaching a foreign language to students of a teacher training college. The article is devoted to an overview of information technologies used in teaching reading. The study presents the possibilities and limitations of distance education.

Keywords: ICT, teaching foreign languages, distance education, electronic educational resources.

Информатизация в современных условиях представляет собой один из главных компонентов развития всей отечественной системы образования [2, с. 307]. За последние годы методы, формы и способы организации продуктивных взаимодействий в процессе обучения иностранным языкам в системе образования СПО претерпели значительные изменения. Из-за этого изменяются требования и подходы к изучению иностранных языков. Уникальную возможность получать новые знания, самостоятельно планируя место и время, даёт дистанционное обучение. Пандемия 2020 г. заставила быстро и масштабно погрузиться в дистанционное обучение, увидеть «изнутри» и переосмыслить некоторые вопросы, связанные с этой формой обучения.

Дистанционное обучение – это новая форма обучения студентов. Благодаря этой системе, учащиеся имеют возможность осваивать новые материалы, консультироваться с преподавателями, выполнять задания в удобное для них время. Внедрение ЭОР повышает интерактивность и коммуникативность обучения, обеспечивает мультимедийность (за счет использования нелинейного и цифрового контента), автоматизацию учебных работ (тестирования, опросы) и дает возможность моделирования образовательных объектов исследования [3, с. 20].

Для организации работы с иноязычными текстами используются информационные инструменты обучения, такие как АСУ Moodle, Zoom, Skype, Viber, а также социальные сети, которые позволяют мотивировать студентов, повышать их интерес к иностранным языкам и регулярно получать обратную связь. Учебные интернет-ресурсы позволяют создавать благоприятные условия для обучения учащихся всем видам речевой деятельности: чтению, письму, говорению и аудированию на иностранном языке. [1, с. 92]

Согласно требованиям изучение и понимание наиболее существенной информации из профессионального иноязычного текста и его перевод со словарем являются одной из самых важных целей в СПО. Для понимания иноязычной информации нужно:

1. Владеть навыками гибкого профессионально-ориентированного чтения, т.е. знать виды (стратегии) чтения.

2. Знать базовые грамматические и лексические трудности профессиональных текстов.

3. Уметь пользоваться онлайн-словарями и другими интернет сервисами для оптимизации работы с профессиональным иноязычным текстом. [4, с. 198]

Рецептивные формы овладения языком первичны, а продуктивные - вторичны. Чтение - это умение, которое позволяет учащемуся легче всего ощутить свои успехи, что особенно важно для студентов с низким уровнем владения языком. На начальных этапах оно служит опорой для построения устных высказываний. Дальнейшее развитие языковых навыков студентов позволяет перейти к дискуссиям по теме прочитанного текста.

Ежегодно среди поступающих есть студенты с изначально низким уровнем владения иностранным языком, которые начинают с корректировки фонетики и изучения основных правил чтения. Во время очного обучения эти студенты полагались на помощь преподавателя и одногруппников. Во время дистанционного обучения через социальные сети они присылали заранее подготовленные аудиосообщения с чтением отрывков учебных текстов или самостоятельно читали через Skype.

По мнению Д.К. Бартош, социальная сеть может быть представлена как синтез нескольких технологий: форумов, средств мгновенного обмена сообщениями, персональных веб-страниц, веб-альбомов (фото-, медиа-), веб-блогов и др. [1, с. 122] В любое время можно заходить на подписанные страницы, просматривать информацию, выложенную на «стене» группы в виде картинок, таблиц, текстовой информации, видеороликов, аудиоматериалов, фильмов и т. д. При этом на любую информацию можно сделать «репост», т. е. скопировать информацию из первоисточника и сохранить на «стене» своей личной странички или отправить личным сообщением другому пользователю. Учитель иностранного языка имеет возможность создать свою группу, добавив своих учеников, которые без труда могут просматривать выложенный учителем

материал, комментировать его, высказывать свое мнение, активно обсуждать опубликованную информацию. В условиях пандемии было создано много сообществ, с целью облегчить дистанционное обучение и создать возможность получения мгновенной обратной связи.

Можно перечислить следующие значимые проблемы дистанционного обучения. Практические работы значительно усложняются, так как требуют от учителя разработки детальных пошаговых инструкций, предоставляемых в АСУ Moodle и дублируемых в социальных сетях, и углубленной консультации по выполнению работ посредством Skype и Viber. Снижение внешних мотивационных и контролирующих факторов в виде обязательного посещения занятий увеличило роль самодисциплины и самоорганизации студента для достижения целей обучения. Использование временных ограничений на задания в АСУ Moodle и налаживание обратной связи посредством Skype, Viber, а также социальных сетей показало, что данные навыки не достаточно развиты у части студентов. Полноценная работа с иноязычными текстами организуется посредством комбинирования различных ЭОР.

Таким образом, введение дистанционного обучения в период пандемии позволило расширить спектр используемых учебных текстов, но создало ряд трудностей в образовательном процессе по иностранному языку, к которым, прежде всего, относится недостаточный уровень развития навыков самодисциплины и самоорганизации у студентов колледжа.

Список использованных источников и литературы:

1. Бартош, Д.К., Гальскова Н.Д., Харламова М.В. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика [Текст]: учебное пособие / Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова, М.В. Харламова. – М.: МГПУ – «Канцлер», 2017. – 220 с.

2. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной

науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

3.Титова С.В. Цифровые технологии в цифровом обучении: теория и практика. М., 2017. – 270с.

4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам теория и практика. М: Филоматис, 2006. - 480 с.

А.А.Осипова
студентка группы ИПОб-16-2
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлены основные составляющие техники письма на роках иностранного языка, целей и этапов ее формирования. Так же предложены упражнения по обучению технике письма и средства контроля.

Ключевые слова: иноязычная компетентности в технике письма, навыки и знания, языковая осознанность, этапы, упражнения, средства, контроль.

Abstract. This article presents the main components of the writing technique in the rocks of a foreign language, the goals and stages of its formation. Exercises for teaching writing techniques and means of control are also offered.

Key words: foreign language competence in writing technique, skills and knowledge, language awareness, stages, exercises, means, control.

Актуальность проблемы обучения технике письма обусловлено необходимостью рассмотрения вопроса в контексте компетентного подхода,

активно внедряемого в систему школьного иноязычного образования, что согласует данную проблему с другими языковыми компетенциями, которые формируются на уроках иностранного языка [3;6].

Компетентность в технике письма - это способность человека к корректному каллиграфическому и орфографическому оформлению письменного высказывания, основанного на сложном и динамичном взаимодействии соответствующих навыков, знаний и языковой осознанности.

Компетентность в технике письма включает графические и орфографические навыки; знание того, как намечаются буквы и основные закономерности правильного написания слов (правила орфографии), а также осознанность особенностей техники письма на иностранном языке.

Графические навыки письма - это навыки правильного начертания букв и соединения их в слове Орфографические навыки - это навыки написания слов в соответствии с правилами использования письменных знаков в каждом конкретном слове [2, с. 15].

Знание техники письма - знание правил начертания букв, орфографических правил (обобщающие предписания о написании слов и их значимых частей, об употреблении строчных и прописных букв, о переносе слов с одной строки на другую).

Трудности формирования каллиграфических навыков обусловлены сходством / различием графических систем родного и иностранного языков. Европейские языки, которые чаще всего изучаются в средних учебных заведениях - английский, немецкий, французский и испанский - используют латинскую графику или латиницу. Анализ графических знаков алфавита свидетельствуют о том, что в них есть похожие или вовсе одинаковые печатные буквы, например большие и маленькие буквы Aa, Oo, Ee, Pp; большие буквы M, T, H, B (соответствующие маленькие буквы - m, t, h, b - отличаются от русских), но часть букв (например, Ss, Ff, Qq, Rr, Jj, Vv, Zz) совсем другие и не похожи с буквами родного языка учащихся [1, с. 27].

Конечно, обучение написания букв, сходных с буквами родного языка,

уделяется меньше времени, а обучению написания совершенно новых букв - больше. Кроме того, следует обращать особое внимание на подобные буквы внутри системы графических знаков определенного языка. Так, младшие школьники часто путают маленькие буквы b и d, вместо латинской буквы k пишут русское «к», не осознают важности надстрочных и подстрочных элементов букв f, h, j, q и др.

К тому времени, как ученик начинает учиться намечать первые иностранные буквы, он уже, как правило, ознакомился с алфавитом этого языка или с его частью при обучении чтению. Это одна из причин, побудившая преподавателей иностранных языков, переходить в написании письменных букв почти таким же образом, как печатных.

По преодолению трудностей формирования орфографических навыков, следует учитывать, что орфографические системы иностранных языков, основанных на четырех основных принципах:

- фонетическом, где написание слова соответствует его звучанию;
- морфологическом, сущность которого заключается в том, что каждая значимая часть слова - приставка, корень, суффикс - сохраняет единый графический образ в родственных словах или формах независимо от фонетических условий, в которые она попадает;
- историческом (или традиционном), когда написание слова не отвечает ни фонетическим, ни морфологическим факторам современного языка и оправдывается только историей развития конкретного слова;
- идеографическом, когда звуковые омонимы различаются с помощью специальных графических обозначений [7, с. 65].

Доминирование того или иного принципа в языке определяет сложность его орфографии. Так, в английском языке большой удельный вес принадлежит историческому принципу, хотя есть много слов, которые подлежат фонетическому и морфологическому принципам.

Определяя методику обучения орфографии, следует принять во внимание тот факт, что в иностранных языках, которые изучаются в школе, находят

отражение все упомянутые принципы, однако в каждом языке один из них является ведущим.

В процессе обучения технике письма важно учитывать особенности графемно-фонемных соответствий каждого конкретного иностранного языка и проводить целенаправленное обучение с целью преодоления трудностей в овладении графемно-фонемной системой языка.

Однако в процессе письма, в отличие от чтения, графемно-фонемные соответствия, устанавливаются, имеют другую направленность: от звуков к буквам или их сочетаний, то есть во время письма имеет место не декодирование мысли, как во время чтения, а ее кодирование с помощью графических знаков.

В начальной школе, в течение первых лет изучения иностранного языка, должны быть полностью сформированы графические навыки письма. По действующей программе, учащиеся по окончании 1-го класса должны научиться писать буквы алфавита, воспроизводить графический образ букв, слов, словосочетаний, коротких предложений[5, с. 34].

Хотя в программе по иностранному языку для 2-го класса ничего не сказано о формировании орфографических навыков, понятно, что их формирование следует начинать уже на первом году изучения иностранного языка, ведь от учеников ожидается умение «самостоятельно описывать предметы школьного обихода, игрушку, животное, себя, своих друзей, родителей», а как это можно сделать без самых элементарных орфографических навыков?

Конечно, необходимо пользоваться специальными упражнениями для формирования орфографических навыков, предложенных в учебниках или разработанных самостоятельно. Однако следует помнить, что младшие школьники - это вчерашние воспитанники детских садов, а потому в упражнениях, в том числе и на формирование компетентности в технике письма, должны доминировать игровые упражнения, интересные и доступные младшим школьникам [4].

Задача обучения технике письма обобщенно состоит из следующих этапов:

- обучение графике: обучение графемно-фонемным соответствиям; обучение написанию функциональных вариантов каждой буквы.

- обучение каллиграфии: обучение правильному написанию букв; обучение четкому написанию букв.

- обучение орфографии: обучение правильному написанию слов.

Упражнения для формирования техники письма, как правило, основываются в списывании отдельных букв, их соединений, слов. Списыванию могут предшествовать определенные объяснения учителя по написанию буквы и демонстрация написания ее учителем с повторением учениками его движений в воздухе.

Рекомендуют учить написанию букв не в алфавитном порядке, а по набору элементов, которые их составляют. Другое мнение - начинать с тех букв, которые будут встречаться в первых необходимых для общения лексических единицах. Учитывая тесную связь чтения и письма и соответственно техники чтения и техники письма, целесообразно учить учеников писать буквы после того, как они научились читать определенные буквы и их буквосочетания, в которых они встречаются.

Составляющими техники письма являются знания правил орфографии и орфографические навыки. В группе упражнений для формирования орфографической компетентности выделяют три подгруппы упражнений: к первой подгруппе относятся упражнения в списывании (выписке, дописывании) слов, словосочетаний, коротких предложений; ко второй подгруппе - упражнения в репродуцировании слова и его записи на основе объяснения его значения на иностранном языке, реже - на родном или рисунками (лучший способ реализации таких упражнений - любимые детьми и взрослыми игры - Поле чудес, кроссворды и т.п.); к третьей подгруппе - упражнения для записи на слух (различного вида диктанты).

Одновременно с формированием навыков в технике письма учащиеся приобретают знания, которые обеспечивают развитие осознанности особенностей техники письма на иностранном языке. Если мы хотим

сформировать у учащихся технику письма, то первыми средствами обучения должны быть обычная доска и тетрадь для письма с примерами букв и указанием направления движения при написании элементов буквы; буквы из точек, которые следует обвести. При этом, ученикам нужны знания о написании букв и правил соединения их в слове, которые даются в форме коротких правил-указаний в процессе демонстрации написания той или иной буквы / слова.

Далее помощь оказать может компьютерная доска (smart board), которая дает возможность как писать на ней, так и выполнять игровые компьютерные упражнения. Большую роль выполнения упражнений на компьютере может стать компьютерная программа, которая подчеркивает неправильно написанное слово и дает правильный вариант написания. Поэтому следует поощрять учеников выполнять письменные работы на компьютере. На помощь могут прийти и специальные компьютерные программы, нацеленные на обучение орфографии, которые могут дать не только правильный вариант после выполнения упражнения, но и объяснить природу допущенной ошибки.

Таким образом, осознанность особенностей техники письма - это способность размышлять над процессами формирования своей техники и овладевать письмом, конструируя систему собственных знаний о письме; сознательно намечать буквы и писать слова; анализировать собственное письмо и делать соответствующие выводы, например, принимать решение о наличии нарушений каллиграфии / орфографии, анализировать их причины, применять с помощью учителя эффективные пути преодоления орфографических трудностей.

Список использованных источников и литературы:

1. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие / Н.Ф. Коряковцева. Москва: Академия, 2010. – 201 с

2. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учебное пособие / отв.ред. А. М. Шамо́в. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 253 с.

3. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

4. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

5. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа В 2 ч. Ч.2. Москва: Просвещение, 2010. - 231 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос.Федерации. Москва: Просвещение, 2010. - 31 с.

7. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов –на –Дону: «Феникс», 2004. - 416 с.

Д. Е. Перкина
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю. Б. Мелехова
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНОГО ВИДЕОМАТЕРИАЛА

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации уроков иностранного языка с использованием аутентичного материала и улучшению навыков аудирования, этапам аудирования и работы с аутентичными видеоматериалами.

Ключевые слова: аутентичные видеоматериалы, аудирование, этапы аудирования, речевые и неречевые упражнения.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of organizing lessons using authentic material and improving listening skills, stages of listening and working with authentic video materials.

Keywords: authentic video materials, listening, listening stages, speech and non-speech exercises.

Актуальность нашего исследования и выбранной темы определяется технологическим прогрессом и сменой приоритетов в обучении иностранному языку, а также необходимостью поиска новых эффективных методов и средств обучения иностранному языку на среднем этапе. Отличительными особенностями

стандартов нового поколения являются увеличение степени освоения педагогами новых образовательных технологий, поиска новых подходов к организации учебного процесса и существенное увеличение креативной направленности образовательного процесса. Так же согласно новому ФГОС результатами изучения предмета «Иностранный язык» в рамках освоения основной программы является формирование коммуникативной компетенции в межкультурной и межэтнической коммуникации, поэтому мы выбрали аутентичный видеоматериал как средство формирования данной компетенции.

В настоящее время появились некоторые подходы к определению смысла аутентичных материалов, над которыми работали такие ученые: К. С. Кричевская, Г. И. Воронина, Е. В. Носонович, О. П. Мильруд.

Аутентичные видеоматериалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, в которых есть естественность лексического наполнения и грамматических форм, которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут использоваться для обучения иностранному языку [1, с. 97-118].

В использовании аутентичного видеоматериала есть преимущества:

1. С помощью видеоролика обучающийся погружается в ситуацию.
2. Ученик знакомится с культурой страны изучаемого языка.
3. Ученик знакомится с особенностями иностранного языка, жестов и мимики.
4. Также на аутентичных видеороликах звучит естественная иностранная речь.

Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения (при условии, что отобранные видеоматериалы дают необходимую основу для такого сравнения). [5, с. 93]

Таким образом, использование аутентичных материалов на уроках иностранного языка позволяет с большей эффективностью осуществлять

обучение, имитировать погружение в естественную речевую среду и формировать умение учащихся осуществлять процесс общения в соответствии с национально-культурной спецификой страны изучаемого языка. [1, с. 13]

Средний школьный возраст – это возраст от 11 до 15 лет. Так как этот возраст является подростковым, то психологи считают его самым трудным периодом из всех детских возрастов. Ученики, в отличие от младшего школьного возраста, перестают воспринимать учебный материал как данность и стараются разобраться в причинно-следственных связях. Поэтому важно выстроить учебный процесс таким образом, чтобы дети могли не только применить те навыки, которыми они овладели в младшей школе, но и совершенствовать их.

В отечественной и зарубежной методике выделяют три этапа работы с аудированием и видеоматериалами. Мы предлагаем организовать урок английского языка с использованием аутентичного видео мультфильма «Cinderella».

Первый этап происходит до начала просмотра. Это допросмотровый этап (Beforewatching). Он включает в себя три пункта:

1. Вступительная беседа. Целесообразней провести беседу в формате «учитель – класс», с целью выявления фоновых знаний учащихся.

В беседе нужно оговорить следующие моменты:

а) Ориентирующее замечание, которое раскрывает важные элементы фильма

Например: «Ребята! Сегодня мы с вами на уроке английского языка посмотрим фильм «Золушка». На наших уроках мы изучаем английский язык, поэтому фильм будет на оригинальном языке. Мы с вами услышим речь носителей языка и обратим внимание на некоторые фразы, слова и интонацию, которые используют люди, для которых английский язык является родным»

б) прогноз возможного содержания фильма по его заголовку /первому предложению

в) предъявление опор (вербальных: ключевых слов, зачинов предложений, плана, вопросов; визуальных/ невербальных: картинки, схемы)

Мы считаем целесообразным поместить на доске неизвестные для школьников слова, объяснить разницу в интонациях в английском и в родном языке.

Например, раскрыть значение слова «Cinderella».

2. Снятие трудностей.

Эффективным будет напоминание о лингвистических особенностях английского языка, грамматике, фонетике и страноведческих фактах.

3. Предъявление учащимся установки перед просмотром.

Например, после просмотра каждый ученик должен выделить пять новых лексических единиц, которые он запомнил. Или рассказать понравившийся момент, используя лексику видеоматериала.

Второй этап – это просмотр (Whilewatching).

Если цель просмотра улучшить навыки аудирования, то видеоматериал показывают один раз без снятия сложностей, а сразу после просмотра проводится контроль понимания эпизода.

Если цель не только аудирование, но и говорение, то можно показать видео несколько раз и после просмотра обсудить видео на английском языке с использованием лексики.

Наш выбор мультфильма аргументирован достаточным объёмом, актуальным содержанием для учащихся среднего звена. Мы предлагаем разбить фильм на смысловые части или реплики героев, и если ученики совсем не услышали и не поняли речь персонажа, то можно повторить показ той или иной части.

Третий этап (послепросмотровый) - контроль понимания просмотренного и прослушанного эпизода (Afterwatching). [4, с. 136]

Этот этап может содержать разные упражнения, которые помогают контролировать понимания фильма. В методике выделяют речевые и неречевые упражнения. [3, с. 110]

Мы предлагаем следующие неречевые упражнения:

1. Поднимите руку, когда услышите нужную информацию:

Например, поднимите руку, когда услышите на ком собирается жениться второй раз отец Эллы; что сказала мачеха отцу Эллы про Эллу.

2. Тестирование

Например: What did the stepmother say about Ella?

- a) She's pretty
- b) She's very beautiful
- c) She was so beautiful

Мы предлагаем следующие речевые упражнения:

1. Ответьте на вопросы

- How did Ella's father say he was going to get married?
- How did Ella react to the news of her father's marriage?
- What is known about the new wife of Ella's father?

2. Расположите предложения в правильной последовательности.

3. Придумайте название котривку

Например: Придумайте название к эпизоду где Элла встречает принца.

Таким образом, изучив методическую литературу, мы делаем вывод, что использование аутентичных видеоматериалов в отличии от аудио и текста содержит разные аспекты акта речевого взаимодействия. Показ видеоролика становится стимулом для усиления лучшей работы и способствует эффективному формированию умений и навыков аудировать.

Список использованных источников и литературы:

1. Glimore A. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning// Language teaching. 2007. Vol. 40 (2).

2. Кричевская, К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // ИЯШ. – 1996. – № 1

3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 2

4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. - М.: Просвещение, 2003. – с. 238

5. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель , 2008. – 272 с.

А.В. Перчаткина
студентка группы ИПОб-16-2
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам, связанным с ролью постановки коммуникативных задач в целях усиления коммуникативной направленности обучения чтению на иностранном языке.

Ключевые слова: опосредованное общение, речевая деятельность, коммуникативная задача, акт общения, цель обучения.

Abstract. This article is devoted to issues related to the role of creating communicative tasks in order to strengthen the communicative orientation of teaching reading in a foreign language.

Keywords: mediated communication, speech activity, communicative task, act of communication, learning goal.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью определения роли коммуникативных задач в обучении иноязычному чтению. Известно, что коммуникативная задача является одним из путей мотивации иноязычной речевой деятельности, одним из путей усиления целенаправленности при извлечении информации при чтении. Коммуникативная

задача, которая поставлена перед читающим, имеет целью оказание определенного воздействия. Коммуникативная направленность при обучении чтению выражается в формировании таких умений чтения, как понимание на уровне смысла и содержания. Нашей задачей было изучение коммуникативной задачи как методического приема обучения иноязычному чтению и апробация различных коммуникативных задач в процессе обучения чтению на иностранном языке.

При постановке коммуникативных задач необходимо учитывать тот факт, является ли чтение громким или про себя, поскольку громкое чтение предполагает восприятие сообщения и его проговаривание, чтение про себя предполагает восприятие, понимание читаемого. В условиях реального общения чтение выполняет и другие задачи, которые могут непосредственно с чтением и не быть связанными. Это могут быть задачи, связанные с предметной познавательной деятельностью, относящиеся к практической деятельности.

Таким образом, процесс чтения можно представить, как ряд определенных действий с текстом, направленных на решение коммуникативной задачи и выполнение базисных функций опосредованного общения: познавательную, регулятивную, ценностно-ориентационную. При этом читающий может осознавать необходимость прочтения текста для того, чтобы получить информацию о мире, людях, фактах и явлениях действительности, в чём проявляется познавательная функция чтения. Регулятивная чтения проявляется при чтении текста, описывающего чей-то опыт в какой-либо сфере деятельности, который полезно позаимствовать: как именно поступить, используя полученную из текста информацию, как улучшить навыки/умения. Чтение текста, например, о великих людях, с которых хочется брать пример, то есть воздействовать на эмоции человека, чувства читателя, чтобы сделать более совершенной его личность выявляет ценностно-ориентационную функцию чтения. Чтение текста в поисках положительных эмоций, моральных идеалов, организации досуга, получения эмоциональной разрядки, желания переключиться на другой вид деятельности выполняет аффективную функцию.

В распознавании и воспроизведении чужой речи реализуется главная цель чтения, что подразумевает под собой: чтение вслух и про себя, угадывание значения незнакомого слова, выделение смысловых частей, использование информации в своей речевой или неречевой деятельности[2].

При обучении чтению существует большое количество коммуникативных задач, которые можно распределить по определенным признакам. Рассмотрим коммуникативные задачи, выделенные И. Л. Бим:

а) информационно-поисковые (накопление знаний, сбор информации), где в полной мере происходит реализация познавательной функции чтения;

б) информационно-поведенческие, которые подразумевают приобщение к социальному опыту, мотивацию к действиям, что является отражением регулятивной функции чтения;

в) эмоционально-оценочные, подразумевающие влияние на эмоциональную сферу формирования взглядов и убеждений и реализующие две функции чтения: ценностно-ориентационную и конвенциональную [3, с. 21].

Во время чтения общение может представлять собой систему «текст-читатель», тогда при обучении чтению это может быть взаимодействием между текстом, учеником, который его читает, и его реакцией.

При общении между текстом, за которым стоит автор, читающим и поставленной в тексте коммуникативной задачей образуются взаимоотношения, точно описывающие ситуацию опосредованного общения [6]:

- затрагивает ли коммуникативная задача и содержание читаемого потребности учащегося (хочется ли ему читать этот текст или нет);

- знал ли читающий что-то о содержании текста ранее или нет (исходя из этого каждый читающий извлекает разный объем информации);

- как глубоко нужно проникнуть в содержание (с полным пониманием или с пониманием основной информации);

- как много возникает помех (у каждого учащегося могут возникнуть разные трудности);

- как использовать полученную информацию [3, с. 22].

Иными словами, тип коммуникативной задачи, насколько хорошо учащийся понимает текст, его отношение к этой задаче, характер содержания текста, какие могут возникнуть сложности и трудности для читающего, а также где используется информация из текста – это все факторы, которые являются определяющими актами общения в процессе обучения чтению. От них будет зависеть то, насколько правильно читающий решит определенную коммуникативную задачу. Данные факторы необходимо учитывать при разработке упражнений для обучения чтению.

В упражнениях для обучения чтению должна быть правильно сформулирована коммуникативная задача, чтобы она могла вызвать у учащихся потребность в чтении, чтобы упражнения могли мотивировать их, прогнозировать возможные трудности, и учащиеся могли правильно извлекать нужную информацию. То есть, упражнение должно выступать как средство создания требуемой ситуации опосредованного общения при чтении [4]. В процессе чтения именно коммуникативная задача, как важнейший элемент речевой деятельности, формируется в виде задания, а оно само исходит из характера текста и степени погруженности в него. Таким образом, коммуникативная задача – это установка на то, с какой целью будет осуществляться чтение: как, для чего и где понадобится нам информация из текста. То есть при прочтении текста учащийся должен понимать, с какой целью он читает, какую информацию он должен получить в процессе чтения и как правильно её использовать. А задания, в свою очередь, требуют от учащегося полного погружения в содержание текста, внимания к тому, о чем учащийся читает и полное его понимание [1].

Также важно отметить, что составление упражнений строго определено уровнем подготовки и информированности читающего, что подразумевает определенный уровень чтения на родном языке, навыки, умения сформированности иноязычных знаний. Такой подход является возможностью для индивидуализации обучения чтению, что является важным условием

коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам и формирования познавательных интересов [5].

Вместе с тем индивидуализация не исключает, а, наоборот предусматривает привлечение различных форм коллективной работы при создании ситуаций опосредованного общения, когда учащиеся осуществляют обмен результатами деятельности. Поскольку уровень информативной переработки у учащихся различен, осознаваемые каждым их них связи в тексте отражают определенные функции чтения и образуют систему различных образов, которые в процессе коллективной работы подвергаются коррекции и используются всеми участниками общения.

Из этого следует, что ситуации общения с текстом будут различаться по степени погружения в смысл. В первых двух связях она будет определена содержанием и выражает понимание читаемого, а в последних акцентируются на самостоятельное выявление связей между явлениями и знаниями. То есть, результат определяют уровни понимания и как текст воздействует на читающего.

Чтобы правильно сформулировать коммуникативную задачу, нужно правильно определить её, учитывая функции опосредованного общения.

Рассмотрев актуальные вопросы обучения чтению на иностранном языке, приходим к выводу о том, что коммуникативная задача играет важную роль в выработке иноязычных навыков и умений чтения, приводит к повышению мотивации обучения иностранному языку, увеличению эффективности чтения и настрою учащихся на решение проблемы, поднимаемой в тексте, коммуникативным способом.

Список использованных источников и литературы:

1. Артамонова М.В., Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Reading Contemporary British Literature. – Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Магнитогорск, 2017.

2. Барышникова Ю.В. О роли чтения вслух на начальном этапе обучения иностранному языку. В сборнике: Актуальные вопросы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность 2014. С. 172-175.

3. Бим И.Л. Что означает личностная ориентация образования применительно к деятельности учителя // Иностранные языки в школе. 2009. №3. С. 2-9.

4. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе: учебное пособие. – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. -1 электрон.опт. диск (CD-R). - Систем.требования: IBM PC, любой, более 1 GHz; 512 Мб RAM; 10 Мб HDD; MS Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD/DVD-ROM -дисковод; мышь. - Загл. с титул.экрана. -№ гос. регистрации 0321900678.

5. Песина С. А., Зимарева О. Л., Вторушина Ю. Л. Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 445-454.

6. Янзакова Д.Н., Барышникова Ю.В. Оптимальные условия обучения иноязычному общению // Студент и наука (гуманитарный цикл)-2018 Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 274-280.

М.Т. Псянчина
студент группы ПОБЯ_АНЯ-17,
факультет башкирской филологии,
Башкирский государственный
педагогический университет им.М. Акмуллы,
г. Уфа

Научный руководитель:
А.К. Никулина
кандидат филологических наук, доцент,
Башкирский государственный
педагогический университет им.М. Акмуллы,
г. Уфа

**СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ
В РОМАНЕ С.ЧБОСКИ «ХОРОШО БЫТЬ ТИХОНЕЙ»**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности культуры США, нашедшие отражение в сюжете и специфической национально-окрашенной лексике романа Стивена Чбоски «Хорошо быть тихоней».

Ключевые слова: Стивен Чбоски, страноведение, лингвострановедение, система образования США.

Annotation. The article examines the regional and linguistic aspects of the U.S. culture found in the plot and language of Stephen Chbosky's novel "The perks of being a wallflower".

Key words: Stephen Chbosky, cultural studies, linguocultural studies, U.S. system of education.

Роман Стивена Чбоски был опубликован впервые в 1999 году в США издательством Pocket Books. Несмотря на то, что это произведение было дебютным у автора, оно произвело неосладимое впечатление на критиков и читателей.

«Хорошо быть тихоней» – эпистолярный роман. Каждая глава, начинающаяся со слов «Дорогой мой друг», рассказывает нам о жизни пятнадцатилетнего подростка по имени Чарли. Книга повествует о переживаниях, мыслях и чувствах главного героя, о его окружении и событиях, происходящих с ним.

Действие романа разворачивается в 90-х годах XX века в США, в городе Питтсбург, штат Пенсильвания. Реалистический характер художественного произведения позволяет автору ввести немало узнаваемых примет американской повседневной действительности. Как следствие, национальная культура США в романе «становится источником многочисленных фактов и аллюзий» [3, с. 92] как на содержательном, так и на языковом уровнях.

Поскольку главный герой произведения Чарли, мальчик пятнадцати лет, учится в старшей школе, читатель может узнать об особенностях системы образования в Соединённых Штатах Америки.

Система школьного образования в США представляет из себя две ступени: elementary school и high school. Elementary school – начальная школа, в которой учатся дети с 1 по 8 классы. High school – средняя школа, включающая 9-12 классы. В некоторых штатах она может начинаться и с 7 класса – junior high school (7-9 классы). А старшая школа будет называться senior high school и содержать в себе 10-12 классы [1, с. 240]. Главный герой Чарли перешёл в ‘high school’ и, соответственно, учится в 9 классе.

В старшей школе дети вправе выбирать те предметы, которые они хотят изучать и которые будут им необходимы в их профессиональной деятельности в будущем. Но, несомненно, есть и базовые предметы, которые обязаны посещать все: например, математика, английский язык, физическая культура и другие. Чарли пишет, что посещает по выбору уроки труда (shops class): «I never told you

that I am in shop class, did I?» [7, с. 12]. Он также выбрал и уроки по углублённому английскому (advanced English class): «Bill gave me my first B in advanced English class for my paper on Peter Pan!» [7, с. 46]. Из последнего примера можно также узнать о системе оценивания в американских школах, которая предусматривает баллы по пятибалльной шкале. В отличие от российских школ, вместо цифр здесь используются буквы английского алфавита. Соответственно, A – отлично, B – хорошо, C – удовлетворительно, D – неудовлетворительно, F – не сдано [2, с. 129].

Герои романа нередко задумываются о том, что будет после старшей школы. В США предусмотрено высшее образование, которое представлено колледжами и университетами. По статистике более 72% процентов высших учебных заведений – частные. 28% остается на государственные вузы, финансируемые из бюджета страны [1, с. 248]. Высшие учебные заведения США представлены государственными университетами (public universities), частными университетами (private universities), «колледжами свободных искусств», где преподаются преимущественно гуманитарные науки (liberal arts colleges), общинными (community colleges) и коммерческими колледжами (for-profit colleges) [6, с. 186]. Многие ученики старших классов стремятся поступить в наиболее престижные университеты и колледжи, в которых обучение нередко стоит больших денег. Чарли упоминает, что он должен учиться хорошо, для того чтобы получить академическую стипендию для поступления в вуз: «My mom... wants me to keep working hard, so I'll get an academic scholarship» [7, с. 8].

В американских школах нередко устраивают благотворительные акции. Одной из них является продажа выпечки, доход от которой направляется на нужды школы. «He mentioned some of the achievements the school had made, and he emphasized how much they needed support at the Community Day Bake Sale to start a new computer lab» [7, с. 18].

Также, помимо сведений о системе образования, роман «Хорошо быть тихоней» может послужить источником знаний о традиционных событиях и праздниках в кругу американских семей.

Событие, характерное только для США, – это День благодарения (Thanksgiving). Главный герой празднует его со своими родными. «But this Thanksgiving was different» [7, с. 58]. День Благодарения – это праздник в честь первых колонистов Массачусетса. Отмечается он в четвёртый по счёту четверг в ноябре. Как правило, он сопровождается ужином с традиционной индейкой и сливовым пудингом. За столом, перед приёмом еды, все члены семьи молятся и благодарят друг друга [4, с. 56].

Упоминает Чарли и такой национальный праздник, как Хэллоуин (Halloween). Он празднуется 31 октября и является «Днём всех святых». В этот день дети наряжаются в разные костюмы и отправляются выпрашивать сладости со словами «Trick or treat?» (шалость или сладость?), а также рассказывают страшные истории, связанные с ведьмами, приведениями и вампирами. «Patrick and Sam took me to the theater to see it on Halloween night» [7, с. 47].

Роман «Хорошо быть тихоней» содержит в себе не только страноведческий, но и лингвострановедческий материал. В соответствии с лингвострановедческой теорией, в произведении можно выделить безэквивалентную, фоновую и коннотативную лексику.

Безэквивалентная лексика в романе представлена достаточно широко. Обратим внимание, например, на такую игру, как американский футбол. «He is a very good football player» [7, с. 5]. Здесь слово football представлено именно в значении американского футбола – национальной игры в США. По определению из Кембриджского словаря, в американский футбол играют 2 команды, каждая из которых пытается перенести, перебросить или перекинуть мяч за линию противника для получения очков [8]. В российском же футболе, как известно, игрокам запрещается брать мяч в руки. Данный вид спорта очень развит в Штатах, и в средней школе многие ученики занимаются им.

В результате того, что в российской действительности американский футбол не распространён, возникают новые слова, неизвестные нам. К примеру, Чарли пишет: «That's the name of our quarterback» [7, с. 19]. По определению из Кембриджского словаря, quarterback – игрок в американском футболе,

получающий мяч в начале каждой игры и, с помощью передач другим игрокам, стремящейся перенести его на другую часть поля [8].

Помимо спортивной лексики, в произведении можно заметить и безэквивалентную лексику, относящуюся к системе образования в США. «They are both going to an Ivy League homecoming football game» [7, с. 105], – пишет Чарли. Ivy League – это лига, объединяющая 8 старейших университетов США. В неё входят Гарвард (Harvard), Принстон (Princeton), Йель (Yale), Дартмут (Dartmouth), Брауновский (Brown), Колумбийский (Columbia), Корнелльский (Cornell), Пенсильванский (Pennsylvania) университеты [5, с. 127].

В романе «Хорошо быть тихоней» представлена и коннотативная лексика, т.е. слова, которые по одному своему словарному значению совпадают в двух культурах, но при этом в одной из культур имеют дополнительное значение, неизвестное в рамках другой культуры. Так, слова *freshman*, *sophomore*, *junior* и *senior* используются не только в качестве указания курса, как в России (первокурсник, второкурсник и др.), но и в качестве указания класса в старшей школе. «She was a freshman at the time» [7, с. 31]. *Freshman* – это студент первого курса в университете или ученик 9 класса в старшей школе. «My sister also said that Sam had a reputation when she was a sophomore» [7, с. 49]. *Sophomore* – студент-второкурсник в университете или колледже или ученик 10 класса в старшей школе. «There isn't much to say other than his name is Erik, and he has short hair and is a junior» [7, с. 148]. *Junior* – студент 3 курса в университете или колледже или ученик 11 класса в старшей школе. «The boy named Dave is a senior now» [7, с. 32]. *Senior* – студент выпускного курса в вузе или ученик 12 класса в старшей школе.

В данном произведении можно также обнаружить фоновую лексику. Как говорилось ранее, в США школы (*schools*) имеют 12 классов. В России же представлены только 11 классов. Соответственно, говоря «выпускной класс», американцы будут подразумевать 12 класс, а россияне – 11 класс.

Также стоит обратить внимание на такое слово, как *scholarship*. В некоторых русско-английских словарях оно может переводиться как стипендия –

ежемесячная выплата студентам от колледжа или университета. Но в США scholarship имеет другой смысл. По определению кэмбриджского словаря, scholarship – сумма денег, выдаваемая университетом или колледжом, а также какой-либо организацией для оплаты обучения способного ученика [8]. «Brad's father didn't want him to miss his chance at a football scholarship» [7, с. 45]. Получив 'scholarship', подросток имеет шанс бесплатно учиться в одном из самых престижных университетов или колледжей.

Таким образом, роман Стивена Чбоски является источником не только страноведческого, но и лингвострановедческого материала. С точки зрения страноведения, произведение содержит сведения о традициях в американских семьях, системе образования в США, а также об особенностях образа жизни американцев 90-х годов XX века. Исходя из этого, читатель узнает много нового о такой стране, как Соединённые Штаты Америки, об её культуре и особенностях. С лингвострановедческой стороны, «Хорошо быть тихоней» послужит хорошим источником культурно-специфической лексики. Роман предоставляет возможность ознакомиться с интересной лексикой в области спорта, образования и многого другого. Так, после прочтения произведения, человек приобретет сведения о США не только как о стране с особым жизненным укладом, но и о языковом воплощении особенностей ее культуры.

Список использованных источников и литературы:

1. Барановский Л.С., Козикис Д.Д. Hello, America! / Добрый день, Америка! Пособие для учащихся 11-12 кл. – Минск: Выш. школа, 2007. – 223 с.
2. Кривцова Н.Л. Балльно-рейтинговая система в университетах США // Вестник МГУКИ. – 2014. – №4. – С. 128-131.
3. Никулина А.К. Культура как ценность в романе Д. Марксона «Любовница Витгенштейна» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2018. – Т. 18. – Вып. 1. – С. 92-97.

4. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: Пособие по страноведению. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
5. Фомин А.В. Расселовская группа или Лига плюща в современных российских реалиях // Власть. – 2016. – №4. – С. 127-131.
6. Цверкун Ю.Б. Особенности терминов высшего образования США (лингвокультурологический аспект) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №5-1 (83). – С. 185-190.
7. Chbosky S. The perks of being a wallflower. – New York: Pocket books, 1999. – 213 с.
8. Cambridge dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (Дата обращения: 10.04.2020).

А.А. Рева
студентка группы ЗИПОМ-19-6,
Институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РОБОТОТЕХНИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения английскому языку во внеурочной деятельности. В настоящее время внеклассная и внеурочная деятельность является обязательной частью ФГОС. Внеурочная деятельность претворяет в жизнь требования ФГОС и способствует достижению целей обучения иностранному языку. Основное внимание в образовательном процессе акцентируется на объединении двух областей: обучающей робототехники и английского языка. Предполагается, что данные интегрированные занятия способны не только повысить качество преподаваемого предмета, но и мотивацию у обучающихся на всех ступенях обучения.

Ключевые слова: интеграция, обучение английскому языку, внеурочная деятельность, личностно-ориентированный подход.

Abstract: The article deals with the problem of teaching English in extracurricular activities. Today, extracurricular activities are an integral part of the educational process, which allows you to implement the requirements of the Federal State Educational Standard and is aimed at achieving the results of mastering the main educational program. The main focus of the work is on the integration of two fields: the educational robotics and the English language. It is also assumed that these integrated classes can not only improve the quality of the taught subject, but also the motivation of students at all levels of learning.

Key words: integration, English language teaching, extracurricular activities, learner-centred approach

Согласно Концепции ФГОС обучение иностранному языку проводится на всех ступенях общего образования, а также в соответствии с ФГОС второго поколения, основная образовательная программа общего образования всех этапов реализуется как через классно-урочную, так и внеурочную коммуникативно-познавательную деятельность. Поскольку роль предмета «иностраный язык» на сегодняшний день возрастает - внеклассная деятельность приобретает актуальность в достижении личностных, предметных и метапредметных результатов учащихся.

В условиях реализации ФГОС внеурочная деятельность определяется как «общеобразовательная деятельность, которая проводится в иных формах, чем классно-урочная деятельность, которая направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы». Прогрессивная педагогическая мысль выдвигает на первый план обучение, ориентированное на личность учащегося [3]. Личностно-ориентированный подход предусматривает переход обучающегося из объекта в субъект обучения. Педагогу в свою очередь необходимо увидеть в каждом обучающемся активную, творческую личность, которая будет способна самостоятельно добывать знания, умения, навыки, а также применять их на практике. Инновационные технологии обучения и личностно-ориентированный подход могут быть реализованы через интеграцию

обучения. В педагогике интеграция рассматривается как объединение в единое целое таких частей, которые ранее были разрознены, а далее прошли объединение для выполнения новых действий с целью достижения новых результатов.

И.Я. Зимняя в своих трудах пишет о том, что специфика иностранного языка как учебного предмета заключается в его интегративном характере и «беспредметности» [2], именно поэтому в нем могут быть реализованы разные метапредметные связи во внеурочной деятельности.

Кроме того, можно заметить, что серьезной проблемой современного российского образования является существенное ослабление естественнонаучной и технической составляющей школьного образования [6]. К сожалению, современное школьное образование, с перегруженными учебными программами и жесткими нормативами, не в состоянии в полном объеме осуществлять полноценную работу по формированию инженерного мышления и развитию детского технического творчества. Гораздо больше возможностей в этом направлении у внеурочной деятельности.

Неоспоримый факт, что урок проводится по определенному алгоритму, которого должен придерживаться каждый учитель для формирования обучающимися соответствующих универсальных учебных действий (УУД). Однако, учителю не всегда хватает времени для формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Современные дети не умеют выдвигать идеи, планировать решения и реализовывать их. Применение образовательной робототехники позволит стимулировать интерес к инженерным профессиям, изобретательству, а также поспособствует развитию способностей к решению проблемных ситуаций, поможет расширить активный словарь обучающихся, увеличить объём грамматических знаний. Отличительной характеристикой образовательных конструкторов является их межпредметный характер, мы можем использовать их как при обучении дисциплинам научно-технической направленности, так и при обучении дисциплинам гуманитарного цикла, в нашем случае - на уроках английского языка [1]. Всё это дает возможность

реализовать внеурочная деятельность и поддерживать внутреннюю мотивацию изучения языка.

В результате внедрения робототехники в английский язык обучающиеся расширяют знания специальной лексики, технологические знания, развивают навыки иноязычного общения по изучаемому вопросу и значительно развивают свою общую и проектную культуру [5, 7].

Позволяя выходить за рамки учебного процесса, робототехника способствует развитию учебной автономии обучающихся, развивает навыки взаимодействия, самостоятельности при принятии решений, способствует развитию творческого потенциала [4]. Обучающиеся лучше усваивают языковой материал, когда они выполняют деятельность самостоятельно, создают, творят или изобретают, отвечают за результаты своего обучения, активно включаясь в выполнение учебной задачи [3].

Предполагается, что интегрированные внеурочные занятия могут проводиться на ступени начального общего образования, обучающиеся составляют и разыгрывают диалоги приветствия и знакомства, изучают цветовые характеристики предметов, знакомятся с оценочными прилагательными, местоимениями, словами, обозначающими членов семьи и т. д. Начиная со ступени основного общего образования, обучающиеся обсуждают всё, что связано с роботами и техническим прогрессом, изучают различные тексты, отвечают на вопросы, знакомятся с уже созданными роботами, обобщают знания о настоящем, прошедшем и будущем временах, изучают и закрепляют 3 формы неправильных глаголов, переводят с английского на русский и с русского на английский.

Одним из преимуществ интеграции образовательной робототехники и английского языка является то, что благодаря программному обеспечению образовательных наборов, мы можем создать среду, которая будет максимально приближена к языковой среде страны изучаемого языка [8].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что изучение английского языка во внеурочной деятельности с применением образовательной

робототехники, способствует формированию навыков и умений у личности ставить цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать результаты и уметь презентовать свой продукт посредством учебных средств и наборов робототехники, подобные занятия способны повысить мотивацию у обучающихся на всех ступенях образования.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Барышникова А.М. Некоторые аспекты обучения иностранному языку студентов технического направления // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2018. № 42. С. 4-7.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991. – С.53.

3. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Использование активных форм работы на основе краеведческих материалов на уроке английского языка. Иностранные языки в школе. 2018. № 8. С. 15-20.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

5. Павлова Л.В. Общекультурное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность. Материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. 2014. С. 231-237.

6. Приходько Я.В. Робототехника (на английском языке): дидактическое пособие. – Оренбург: Оренбургское ПКУ, 2014. С. 3-6.

7. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing Students Cognition Culture For Successful Foreign Language Learning В сборнике: Current Issues of Linguistics and

Didactics: The Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences (CILDIAH-2018). Cep. "SHS Web of Conferences" 2018.C.01128

8. Pavlova L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L., Rakhimova N.M., Akasheva T.V. Enhancing reflection activity as a condition for effective development of students' humanitarian culture in the process of learning a foreign language // *Espacios*. 2019. T. 40. №9. C. 14.

Г.В. Сергеев
студент группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.С. Потрикеева
доцент, доцент ВАК, кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам, которые возникают при обучении говорению на немецком языке в средней общеобразовательной школе. Рассматриваются вопросы мотивации при обучении говорению и методика преподавания немецкого языка.

Ключевые слова: Немецкий язык, методика преподавания немецкого языка, особенности обучения говорению на уроках иностранного языка, устная речь.

Abstract. The article is devoted to the problems that arise when teaching to speak German in a secondary school. The issues of motivation in teaching speaking and methods of teaching the German language are considered.

Keywords: German language, German language teaching methodology, peculiarities of teaching speaking in foreign language lessons, oral speech.

Устная речь является неотъемлемой частью современного общества и выполняет важную коммуникативную функцию. После вхождения в нашу жизнь

компьютеров, общение с их помощью не представляет большой сложности, в то время как общение на иностранном языке – да. Содержание обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в средней школе реализует его основные цели, направленные на развитие у школьников культуры общения в процессе формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Целевая способность говорить заключается в устном выражении мыслей, основанных на трех основных сторонах или аспектах: произносительном, лексическом и грамматическом. Большинство учителей посвящают большую часть урока чтению или письму, минимизируя или даже игнорируя разговор или аудирование, хотя мы с большей вероятностью используем эти два типа речевой деятельности в нашей повседневной жизни для взаимодействия с людьми.

Большинство детей, изучающих иностранный язык в течение 10 лет в школе, испытывают трудности с воспроизведением правильных предложений на этом языке, и у них нет достаточной уверенности в признании и понимании иностранного языка, так показали анализ посещаемого урока и беседы с учителями-практиками. Эта проблема широко распространена в современном мире. Многие студенты изучают иностранный язык, чтобы сдать экзамены, когда им действительно нужна способность, общаться. Некоторые студенты очень хорошо понимают грамматику изучаемого языка, получают высокие баллы за экзамены, но их навыки речи очень низки, и часто у них недостаточно уверенности в себе, чтобы начать или поддержать разговор [3; с. 111].

Как известно, основная причина проблем, связанных с говорением на ИЯ, лежит в боязни учащихся быть осмеянными их одноклассниками. В первую очередь, к трудностям обучения говорению методисты относят мотивационные проблемы, такие как: стеснение говорить на иностранных языках, ошибкобоязнь, страх подвергнуться критике; у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной коммуникативной задачи; учащиеся не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам. Исходя из перечисленных проблем в обучении говорению на ИЯ, возникает педагогическая задача – по возможности эти проблемы устранить.

Как показал обзор психолого-педагогической литературы, невозможно научиться говорить, не погрузившись в реальные или воображаемые ситуации. Нельзя также назвать собственно речь составлением стандартных или идеализированных диалогов на ту или иную тему. Интерактивный подход к обучению включает в себя непосредственное участие студентов в дискуссиях, дебатах, дискуссиях и, следовательно, в реальном диалоге [1; с.197].

Как отмечают теоретики-методисты, для того чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, нужно чтобы в основе ее порождения и стимулирования лежал мотив, т.е. намерение говорящего участвовать в общении. Для того чтобы появился такой мотив на уроке, необходимо создать речевую ситуацию. Согласно Г.В. Роговой, «ситуация – это обстоятельства, в которые ставится говорящий и которые вызывают у него потребность говорить» [5; с.124].

Как известно, для речевого производства требуется выполнение программы мыслительного содержания и программы языковой реализации. Трудность одновременной реализации учащимися этих двух программ побуждает методистов к поискам приемов, облегчающих данную задачу. Как утверждает А.А.Миролюбов, наиболее распространенным среди них является пересказ текста, который обеспечивает либо смысловое, либо языковое содержание речи, либо и то и другое. Пересказ создает основу для частичного переноса смыслового содержания и языковых средств в другую аналогичную, но чем-то отличающуюся от данной ситуацию [2; с.199].

По мнению Е.Н. Солововой, хороший урок иностранного языка идет на языке, но это не урок о языке. Безусловно, могут быть и уроки, ориентированные на формирование чисто языковых знаний, но если речь идет о формировании коммуникативной компетенции, то такие уроки скорее будут исключением, чем правилом [6; с. 42].

На уроке бывают различные ситуации общения, но их можно условно разделить на три основные группы: реальные, проблемные и условные. Опишем каждую группу в отдельности.

Реальные жизненные ситуации в классе ограничены ролями учителя и учеников, а это значит, что их не так много. В основном они связаны с опозданием, выполнением или невыполнением домашних заданий, благополучием и вопросами, связанными с повседневной классной жизнью. Общее количество таких ситуаций, как правило, будет довольно ограниченным. [6; с.45].

Проблемная ситуация возникает при наличии нескольких различных точек зрения или как минимум двух взаимоисключающих. Проблемные ситуации обычно создает учитель. Достаточно задать проблемный вопрос, который, очевидно, предполагает возможность различных ответов, столкновение мнений, рассмотрение одной и той же темы, обсуждение с нескольких сторон, включая размышления о существующих знаниях из других областей и личный опыт. Высказывая свою точку зрения, мотивируя свое согласие или несогласие с товарищами, учащиеся учатся воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, участвовать в реальном речевом общении [6; с.45].

Условные ситуации могут лучше всего моделировать реальные ситуации общения, охватывать различные типы языкового поведения и обогащать социальный опыт учащегося за счет расширения диапазона коммуникативно играемых ролей.

Чтобы создать условную ситуацию и спровоцировать определенные высказывания, надо:

- Представить себе подобную ситуацию в реальном общении;
- Определить место и время данной ситуации;
- Определить партнеров по общению и их характеры;
- Определить цель общения;
- Довести эту информацию до учащихся;
- С целью повышения мотивации и коммуникативности общения сделать так, чтобы партнёры не знали точно, что включает в себя роль другого, т.е. создать «информационный пробел» [6; с.47].

Итак, обучение говорению осуществляется с помощью специальных и ситуативных речевых упражнений. Речевые упражнения развивают речемыслительную активность и творческие способности учащихся.

В отечественной и зарубежной методике активно применяется технология «KooperativesLernen». В отечественной методике эта технология опирается не на предмет обучения, а на индивидуальные возможности ученика. В зарубежной методике под *KooperativesLernen* понимаются механизмы обучения, которые требуют скоординированной работы в группе для совместного поиска решения проблемы или прогнозирования развития ситуации. Технология направлена на активацию возможностей ученика посредством его работы в команде. Компетенции, которые ученик приобретает во время обучения, имеют значение для всей его дальнейшей жизни (lifeskills): как личной, так и профессиональной (interactionskills). С точки зрения ученых Н. Грин и К. Грин, «чем лучше человек научился работать в команде, совместно преодолевая трудности, тем выше его шансы стать успешным как в профессии, так и в личной жизни».

Технология KooperativesLernen состоит из 3 шагов:

- 1 шаг. Denken / обдумывание (индивидуальная работа);
- 2 шаг. Austausch / обмен мнениями (групповая работа);
- 3 шаг. Vorstellen / представление, презентация.[4; с.160]

Метод Placemat, который позволяет структурировать совместную рабочую деятельность и сравнивать результаты. Обучающиеся сидят по периметру четырехугольника каждый со своим листком, на котором они записывают свои идеи, мысли по поводу полученного задания. В результате обмена мнениями они выясняют и сравнивают результаты, находят общее в суждениях, исправляют недочеты и записывают их в центральное поле[4; с.161].

Как показывает практика, наиболее распространенным видом парной работы в классе является составление диалога. Но часто при выполнении такого задания большую часть работы выполняет более сильный ученик, а второй лишь выражает свою роль, написанную его партнером. При организации парной работы также необходимо учитывать такие задания, выполнение которых

предполагает активное взаимодействие студентов и определенную взаимозависимость друг от друга. Это способствует мотивации к выполнению задачи. Ниже указаны примеры таких упражнений.

Пример 1.

Каждый ученик в паре получает вариант одного и того же текста. Информация отсутствует в обеих текстовых версиях. Задача каждого ученика - заполнить имеющиеся информационные пробелы конкретными вопросами.

Пример 2.

Двум ученикам дается серия картинок, на которых изображены люди, полные различных действий. Некоторые картинки не совпадают. Ученики, которые задают друг другу вопросы, но не показывают друг другу свои фотографии, пытаются найти различия.

Пример 3.

Один ученик получает картинку, другой - чистый лист бумаги или лист бумаги, на котором можно найти лишь некоторые детали изображения. Первый ученик описывает рисунок, не показывая его своему партнеру, второй, слушая своего партнера, полностью рисует рисунок или отражает недостающие детали на своем листе.

Пример 4.

Учащиеся образуют два круга – внешний и внутренний, в каждом из которых, например, по 5 человек. Внутреннее кольцо образуют стоящие неподвижно ученики, обращенные лицом к внешнему кругу, а внешнее кольцо формируют ученики, перемещающиеся по кругу через определённый интервал времени (например, 30 секунд). Задания могут быть самыми различными в зависимости от темы и учебных задач. Например:

- Erzählt einander, was ihr liebt.
- Erzählt einander, was für euch wichtig ist.
- Erzählt einander über euer Hobby.

Также существует ряд игр, которые нужны для обучения навыкам и умениям лексико-грамматического оформления речевых высказываний.

Например, игра "Режиссеры и актеры". Цель игры: активизация лексических и грамматических навыков языкового общения, при построении языковых выражений. Ход игры. Вариант 1. Игроки делятся на две группы, а вы делитесь на два ряда. Режиссеры ставят актерам позу, которую они объясняют, выполняют различные действия, а затем описывают их, называя ситуации, в которых эти действия включены. Вариант 2. Режиссеры записывают, актеры повторяют; Режиссеры исправляют позы, показывают правильные позы и требуют новых объяснений. Затем каждый актер объясняет свою позу, выполняет соответствующие действия и описывает свои действия и действия других участников игры.

Использование этих техник в процессе обучения стимулирует интерес к изучению иностранного языка, в классе создается атмосфера сотрудничества, учит детей самостоятельно переносить полученные знания, навыки и умения в новый контекст и развивать языковую инициативу.

Список использованных источников и литературы:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: АCADEMA, 2004.
2. Климентенко А.Д., Миролубов А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в школе. – М.: Педагогика, 1981. – 198 с.
3. Кузнецова Е.В., Уварова Е.А. Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования. Специфика обучению говорению на иностранном языке. – АНС.: «СибАК», 2018. – С. 111-112.
4. Михина О. В., Потрикеева Е. С. На пути поиска новых методов обучения иностранным языкам (анализ отечественного и зарубежного опыта). – Перспективы науки и образования, 2018. – С. 155-163.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – 3 изд. пер. – М.: Просвещение, 2001. –

287 с. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение. - 2005. – 239 с.

Н.А. Склярова
студентка группы ИПОб-17-3
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.Р. Уразаева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается использование песни на уроках немецкого языка для работы над грамматическим материалом с целью повышения эффективности усвоения учебного материала, повышения мотивации и развития творческих способностей обучающихся. Разрабатываются примеры заданий на конкретных песнях на различных фазах подачи материала: до прослушивания, во время и после прослушивания.

Ключевые слова: немецкий язык, песня, грамматика, методика преподавания, творческий подход, мотивация.

Abstract. The article discusses the use of songs in German lessons to work on grammatical material in order to improve the efficiency of learning the educational material, increase motivation and develop the creative abilities of students. Examples of tasks for specific songs are developed at various stages of the material submission: before listening, during and after listening.

Keywords: German, song, grammar, teaching methods, creativity, motivation.

Сегодня по данным Всемирной организации здравоохранения доля учеников, которым нравится школа, в России составляет среди учащихся 11 лет у девочек – 37 %, у мальчиков – 33 %, но вот уже в 15 лет картина меняется: у девочек – 22 %, у мальчиков – 23 % [4]. Симпатия учеников к обучению и школе снижается, и мы это наглядно видим. На наш взгляд, на это влияет множество факторов: психологическое и физическое взросление, отсутствие понимания у сверстников и взрослых, немотивированность в обучении, монотонность и однотипность учебного процесса. Чтобы ученики были вовлечены в учебный процесс и видели результаты, необходимо знать психологические особенности детей на каждом этапе школьного обучения. Так, например, С. Ф. Шатилов указывает на то, что на начальной стадии обучения немецкому языку особенности внимания, интереса, памяти учащихся 4-5 классов должны быть учтены при организации учебного процесса. Не все учащиеся этого возраста могут увлечься иностранным языком, чтобы весь урок заниматься им ровно, не отвлекаясь. Так как учитель стремится к эффективности и результативности на своих уроках, такие вопросы для него должны быть продуманы заранее. С. Ф. Шатилов предлагает разнообразить формы работы, широко используя игровые приемы, песни, инсценировки [8].

За последние десятилетия музыка заняла прочное положение в преподавании иностранных языков. Как известно, песни на иностранном языке дают много информации о жизни немцев в узком смысле и о краеведческом аспекте в широком. Песни также способствуют обучению по нескольким каналам и способствуют лучшему закреплению слов и фраз.

Несмотря на то, что вопросы внедрения песенного материала освещались в научно-методической литературе [2,6 и др.], песня как ценный дидактический материал зачастую игнорируется на уроках иностранных языков. В рамках данной статьи рассмотрим возможные задания на отработку грамматических видов речевой деятельности. При составлении упражнений мы опирались на материалы «Настольной книги преподавателя иностранного языка» Маслыко Е.А. [5]. Преподавание грамматики на уроках иностранного языка носит

характер монотонности, поэтому с использованием песен материал становится более наглядным, запоминающимся и увлекательным для учеников.

Подбор грамматического материала из текста песни для иллюстрации определенного грамматического правила. На песне „TeddybärTeddybärdrehdichum“ [3] можно отработать предложения с повелительным наклонением во втором лице единственного числа, а на песне „IchhabeeinenkleinenParagei“ [1] – склонение прилагательных.

В соответствии с общей теорией методики и дидактики обучения иностранным языкам, задания к песням можно классифицировать по фазам подачи материала: задания до прослушивания, задания во время прослушивания и задания после прослушивания.

Перед прослушиванием: на этом этапе учащиеся имеют возможность активировать знания, собрать ключевые слова и выражения и выстроить определенные ожидания о песне. Все это может быть достигнуто с помощью различных упражнений: ассоциогаммы, устное обсуждение название песни или её фрагментов, упражнения на сопоставления (текст-картинка, картинка-картинка, текст-текст), создание правильного порядка песни, прослушивание или прочтение фрагмента песни и предположения о его содержании.

Задание. Соотнесите строчку песни с картинкой.

Teddybär, Teddybär, dreh dich um	Teddybär, Teddybär, heb ein Bein	Teddybär, Teddybär, bau ein Haus	Teddybär, Teddybär, zeig deine Schuh

1 	2 	3 	4 
--	--	---	--

Во время прослушивания: на этапе включения текст песни и понимание слуха находятся в центре внимания. Понимание песни не обязательно должно быть полным. Здесь можно использовать задания на правильный / неправильный ответ, упражнения на сопоставления изображений с каждой строфой или строками, упражнения на заполнение текста.

Грамматические упражнения на трансформации: преобразование определенной грамматической формы из текста песни в другую. *Учащимся можно предложить изменить времена глаголов: machen, heben, sein, bauen, zeigen, bestellen.*

Напишите предложения в повелительном наклонении.

1. Teddybär dreht sich um. 2. Teddybär hebt ein Bein. 3. Teddybär baut ein Haus. 4. Teddybär zeigt sein Haus. 5. Teddybär schüttelt seinen Kopf.

Упражнения на дифференциацию:

- *Прочтите текст, переведите на русский язык.*
- *Прочтите (прослушайте) текст и скажите, что выражает указанное грамматическое явление, в нашем случае – повелительное наклонение.*

Развитие фонетических навыков с использованием песен имеет немалый эффект. Целесообразны следующие упражнения:

- *Прослушайте предложения и поднимите руку, услышав слова dreh, Bein, fein, bau, schau, deinen, Gruß, rühr, Kopf, Schuh, bist.*
- *Определите количество слов в прослушанных предложениях.*
- *Определите на слух рифмующиеся слова в песне.*

Речевые упражнения для обучения монологической речи: *скажите, кому адресован текст, расположите данные на доске предложения из текста в нужной последовательности, передайте сюжет песни от имени главного героя.*

Речевые упражнения для обучения диалогической речи: *составьте диалог по содержанию картинки или фотографии.*



Составьте диалог по прочитанному тексту.

Упражнения перед прослушиванием для песни „Ich habeeinenkleinenParapei“ [1]: обсудите название песни

и подумайте, о чем может пойти речь в данной композиции, организуйте правильный порядок песни, выполните упражнения на сопоставления.

Во время прослушивания: задания на правильный, неправильный ответ; упражнения с множественным выбором, упражнения на заполнение текста.

Например, *вставьте пропущенные слова*:

1. Ich habe einen.... 2. Mein kleiner, ... , frecher Papagei– Papagei. 3. Der Polizist, der ... ein Protokoll – Protokoll. 4. Auf ... Straße sowieso 5. ... Fressen fliegt der kleine Papagei. 6. Am besten ... du dir die Ohren zu.

Грамматические трансформационные упражнения, например, *дайте отрицательный ответ*:

1. Hast du einen kleinen Papagei? 2. Macht der Papagei den ganzen Tag ganz viel Geschrei? 3. Fliegt der kleine Papagei zum Fressen?

Выразите ту же мысль иначе (скажите по-другому):

1. Ich habe einen kleinen Papagei. 2. Der macht den ganzen Tag ganz viel Geschrei.

Подстановочные упражнения: *раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму, составьте предложения из заданных слов: der Papagei, fliegen, ein großer Schnabel, klein, süß, toll, finden, morgens früh, abends spät.*

Фонетические упражнения: *прослушайте фрагменты из песни и назовите слова, которые рифмуются, определите на слух и запишите в орфографии последнее слово каждого предложения прослушанной песни, проговорите по памяти отрывок песни сначала медленно, потом быстро.*

После прослушивания: ответы на вопросы о тексте, составление глоссария со словарным запасом, написание параллельной песни, придумывание, записывание и разыгрывание диалогов по теме песни, написание письма исполнителю, написание отзыва или комментария к песне, составление коллажа.

Речевые упражнения для обучения монологической речи: *составьте план текста и перескажите его (можно предложить пересказ от разных лиц, например, лица попугая или его хозяйки), придумайте продолжение истории про*

попугая, опишите картинку, иллюстрирующие содержание прослушанной песни.

Речевые упражнения для обучения диалогической речи: *составьте диалог по теме текста, составьте диалог по содержанию картинки:*



Данные примеры могут использоваться и для проведения физкультминутки на уроке, что будет способствовать не только эффективности образовательного процесса, но и здоровьесбережению учеников [7].

Таким образом, творческий подход и грамотное планирование урока позволят учителю создать многогранные и увлекательные уроки с песенным материалом. Грамматика, преподнесенная в форме песни, будет способствовать лучшему и быстрому запоминанию, закреплению конструкций в долговременной памяти, развитию творческой деятельности обучающихся. Песня в качестве дидактического материала будет способствовать повышению мотивации и созданию благоприятного климата на уроке немецкого языка.

Список использованных источников и литературы:

1. Ich habe einen kleinen Papagei - Partylieder zum Mitsingen. Kinderlieder. URL: https://www.youtube.com/watch?v=UnPg_R2atp0 (дата обращения: 15.01.2021).

2. Rogéria Costa Pereira M.A. Lieder und Musik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 2007. URL: https://www.researchgate.net/publication/317505314_Lieder_und_Musik_im_Unterricht_Deutsch_als_Fremdsprache (дата обращения: 15.12.2020).

3. Teddybär Teddybär dreh dich um - Bewegungslieder zum Mitsingen. Kinderlieder. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8OUgqYSgc> (дата обращения: 15.01.2021).

4. Данные HBSC в приложении "Статистика здоровья" URL: <https://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent->

health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc/hbsc-data-in-the-european-health-statistics-app (дата обращения: 14.01.2021).

5. Маслыко Е.А, Бабинская П.К, Будько А.Ф, Петрова С.И Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2001. 522 с.

6. Склярова Н.А., Уразаева Н.Р. Использование песен на уроке немецкого языка в контексте системно-деятельностного подхода // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования [Электронный ресурс]: Материалы I Национальной научно-практической конференции (30 ноября 2020 г.). Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2020. 1 электрон.опт. диск (CD-R). С. 94-97.

7. Уразаева Н.Р. Возможности реализации концепции „bewegteSchule“ («школа в движении») на уроках немецкого языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 46. С. 103-107.

8. Шатилов С.Ф Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебн. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр.яз.». М: Просвещение, 1986. 223 с.

В.О. Смирнова
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Грамматическая интерференция является одной из самых распространённых проблем при обучении иностранным языкам. Эта статья посвящена причинам, предпосылкам и механизмам появления интерференции, а также методическому значению учета грамматической интерференции.

Ключевые слова: интерференция, грамматика, русский язык, английский язык, механизмы интерференции.

Abstract: Grammatical interference is one of the most common problems in foreign language teaching. This paper is devoted to the causes and mechanisms of interference, as well as the methodological significance of taking into account grammatical interference in the process of teaching English.

Keywords: interference, grammar, Russian language, English language, mechanisms of interference.

В процессе изучения иностранного языка, учащиеся овладевают навыками во всех видах речевой деятельности - аудировании, говорении, чтении и письме.

Но овладение этими видами речевой деятельности невозможно без такого важного аспекта как грамматика.

Различия в грамматических системах английского и русского языка вызывают сложности у всех тех, кто изучает английский как иностранный язык, но грамматика – это один из основополагающих аспектов обучения. И действительно, от изучения грамматики зависит успех учебного процесса, а слишком частые неудачи обучающегося отбивают охоту и мотивацию для дальнейшего изучения. В связи с этим важно предупреждать потенциальные ошибки в иноязычной речи, а также влияние родного языка на процесс изучения иностранного. Поэтому, один из важнейших аспектов, на который нужно обратить внимание при обучении английскому языку, это возможная межъязыковая интерференция [1].

Проблема межъязыковой интерференции появилась давно: разные народы всегда контактировали друг с другом, таким образом, в контакт вступали и языки. Но всерьез проблемой интерференции ученые занялись лишь в XIX веке. Тогда, в результате наблюдений и изучения языков, которые проводились в многонациональных странах (в США, Великобритании, России), такие ученые, как И.А. Бодуэн-де-Куртене, Г. Шухард и У. Вайнрайх пришли к выводу, что языки способны оказывать влияние друг на друга и смешиваться [3].

У. Вайнрайх пишет, что грамматическая интерференция возникает тогда, когда изучающий иностранный язык производит выбор конструкций и применяет грамматические правила их использования в иностранном языке, соотнося их с грамматическими правилами и грамматическими структурами родного языка, что ведёт к нарушению норм изучаемого языка. Грамматическая интерференция также возникает тогда, когда грамматические категории наличествуют в одном языке и отсутствуют в другом языке [3].

Многие исследователи считают, что интерференция возникает из-за расхождений в грамматических системах двух языков. Мы рассматриваем эти расхождения в качестве предпосылок интерференции. Проблема интерференции это, прежде всего, проблема навыков: навыки родного языка более прочные и

поэтому мешают изучению иностранного языка. Перенос явлений из области родного языка в область изучаемого языка или перенос отношений между элементами из системы одного языка в систему другого языка является причиной межъязыковой интерференции. Таким образом, расхождения в системах взаимодействующих языков представляют собой главные предпосылки интерференции, причина интерференции заключается в интерференции навыков [2].

Навыки родного языка, являясь более прочными и устойчивыми, оказывают тормозящее влияние на вновь образующиеся навыки в иностранном языке. Поэтому, учитывая вышесказанное, можно утверждать, что, формируя в иностранном языке такие же прочные навыки, как и в родном, мы сумеем предупреждать ошибки.

Для учителя очень важно сводить появление у учеников таких ошибок к минимуму. Часто люди, изучающие иностранные языки, склонны переводить смысловые единицы иностранного языка на родной и использовать конструкции, свойственные для родного языка, для построения высказываний.

Для того, чтобы свести влияние родного языка на изучаемый к минимуму, нужно, чтобы учитель прогнозировал и предупреждал самые распространенные ошибки, с которыми сталкиваются ученики при изучении английского языка.

Педагог иностранного языка должен знать, от чего появляются ошибки у учеников, какова их причина. Также преподавателю нужно продумать и найти наиболее действенные приемы профилактики ошибок с целью их предупреждения, а если они уже возникли, то найти и разобрать наиболее действенные приемы их преодоления [6].

Ещё на этапе введения нового грамматического материала нужно провести анализ возможных случаев грамматической интерференции, которые помогут определить типичные грамматические трудности и ошибки.

Механизм интерференции сложен, так как она проявляется во многих оппозициях двух языков: родного и изучаемого. Интерференция может возникнуть как при восприятии иноязычной единицы, так и при

продуцировании. Также это явление может проявляться не только в видимых нарушениях правил иностранного языка, но и в том, что не употребляются грамматические единицы, специфические для изучаемого языка.

Как же педагогам иностранных языков можно предупреждать грамматическую интерференцию?

Преподаватель иностранных языков Л. Леше в конце XIX писал, что методику преподавания иностранных языков нужно строить так, что в процессе обучения иностранному языку, чтобы с самого начала обучения и до самого его конца второй язык соприкасался с системой родного в психике обучаемого как можно меньше. Поэтому Л. Леше выступил против традиционного грамматико-переводного метода в пользу другого метода, «прямого» или «натурального». Сейчас обучение иностранному языку строится на основе коммуникативного или коммуникативно-познавательного метода, вобравшего в себя все лучшее из прямого метода. Для этого метода характерно минимальное участие родного языка в уроках иностранного языка [4].

Другим инструментом предотвращения грамматической интерференции является установка. Под установкой понимается предпосылаемое упражнению письменное или устное высказывание преподавателя, служащее средством управления речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной ситуации общения [7].

Установка как высказывание обладает следующими основными параметрами: смысловой связностью и целостностью, содержательной и структурной завершенностью; интонационной оформленностью; логичностью; синтаксической организацией, которая выражается различными синтаксическими средствами связи; целенаправленностью; ответственностью; выразительностью; обращенностью и др.

Как методический феномен установка обладает определенным методическим содержанием, которое находит свое выражение в управлении иноязычной речевой деятельностью и поведением учащихся за счет наличия проблемных речевых задач, указания на способы выполнения действий [5].

Установка содержит четыре компонента:

- мотивационный компонент;
- содержательный компонент;
- деятельностный компонент;
- организационный компонент.

Установка помогает достичь одной из главных задач в изучении иностранного языка – преодоления языкового барьера. Побуждение к речевой активности в определенной ситуации общения – задача учителя, которая может легко решиться с помощью установки. Установка способна управлять речевой деятельностью учащихся, а значит, этот инструмент можно использовать в целях предотвращения грамматической интерференции.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение иноязычной культуре на основе грамматики // Научный взгляд в будущее. 2016. Т. 6. № 2. С. 22-27.

2. Барышникова Ю.В., Емец Т.В., Барышникова А.М. О лексической интерференции // Современные исследования социальных проблем. 2019. Т. 11. № 1-2. С. 184-193.

3. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.

4. Горелов, И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И.Н. Горелов. – Москва: Лабиринт, 2003. – 317 с.

5. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе: учебное пособие. – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. -1 электрон.опт. диск (CD-R). - Систем.требования: IBM PC, любой, более 1 GHz; 512 Мб RAM; 10 Мб HDD; MS Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше; CD/DVD-ROM -дисковод; мышь. - Загл. с титул.экрана. -№ гос. регистрации 0321900678.

6. Песина С.А., Вторушина Ю.Л. Об актуальных проблемах преподавания иностранных языков в университете // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 43. С. 42-46.

7. Песина С. А., Зимарева О. Л., Вторушина Ю. Л. Использование кластерного подхода к описанию семантики слова для формирования лексической компетенции студентов-бакалавров лингвистического направления // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 445-454.

В.С. Соколова
студент группы Л-О-19/3,
Институт международных отношений,
Ульяновский государственный университет,
г. Ульяновск
Научный руководитель:
И.Н. Соколова
кандидат филологических наук, доцент,
Ульяновский государственный университет,
г. Ульяновск

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА PR-ТЕКСТОВ В СФЕРЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ИЗОБРЕТЕНИЙ И ИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема перевода PR-текстов с английского языка на русский, его цели, структура, лингвистические особенности на примере текстов проектных документов компании *Teslasuit*. Анализируется специфическая терминология, присущая текстам официально-делового и научного стилей с имплицитной рекламой, символические PR-единицы. Внимание акцентируется на синтаксических особенностях PR-текстов, склонных к компрессивности информации, способах достижения адекватности и эквивалентности при переводе текстов жанра PR.

Ключевые слова: перевод, PR-текст, официально-деловой и научный стили.

Abstract. The article investigates the problem of translating PR-texts from English into Russian, its aims, structure, linguistic peculiarities on the example of project documents of company *Teslasuit*. Specific terminology proper to texts of official-business and scientific styles with implicit advertising, symbolic PR units are analyzed. The emphasis is placed on syntactic peculiarities of PR-texts inclined to

compressing on information, ways of achieving equivalence in translating of texts belonging to PR genre.

Key words: translation, PR-texts, official-business and scientific styles.

В настоящее время важной представляется проблема перевода PR-текстов с английского языка на русский, так как переводчики часто не акцентируют внимание на специфике такого жанра и, как правило, на интенциях их авторов. С учетом того, что текст PR постепенно начинает становиться одним из самых востребованных в переводе текстов в различных сферах, в том числе в сфере виртуальных изобретений, переводчику часто приходится иметь дело с данным видом перевода, и при этом появляется потребность в достижении эквивалентности и адекватности в процессе перевода.

Следует отметить, что структура PR-текста схожа со структурой текстов таких жанров как байлайнер, бэкграундер, буклет и питч-письмо. Первоначальная задача текста этого типа заключается в том, чтобы предоставить информацию о произведенном продукте или предоставляемой услуге. Второстепенная задача состоит в привлечении потенциальных покупателей. К свойствам PR-текстов необходимо отнести такие как объективность и абстрактность, которые свойственны текстам, принадлежащим к официально-деловому стилю, и, кроме того, плотность информации, характеризующая PR-тексты.

В результате проведенного лингвостилистического анализа текстов медиатекстов, пресс-релизов, текстов на сайте компании «TESLASUIT» (компания, которая занимается производством виртуальных изобретений) выявлено, что наличие различных слов и словосочетаний, символов, сравнений и т.п., несущих во всех случаях позитивное значение, имеет большое воздействие на присутствие скрытой рекламы. Стоит подчеркнуть, что PR-тексты в большинстве случаев оформляются в официально-деловом стиле, а разделы, посвященные исследованию проблемы или техническому описанию системы,

услуги, продукта - в научном стиле.

К способам достижения адекватности и эквивалентности перевода PR-текстов относятся сохранение информирующей и воздействующей функций текста. Информированная функция проявляется в применении неологизмов, существующих и новых терминов, аббревиатур, сокращений, канцеляризм, общенаучной лексики, названий компаний, фамилий, имен [1]. Воздействующая функция также обладает важным значением в PR-текстах. Чтобы оставить ее при переводе следует сохранять компрессивность информации и при всем этом найти возможность передать прагматическую способность слов с положительным значением и PR-символов [5].

Несмотря на то, что словарь PR-лексики минимальный, лексика вышла за пределы употребления профессиональной среды и реализуется как модная, продуктивная, коннотативная в языке СМИ и быденной речи [3].

Рассмотрим также лингвостилистические особенности проектных документов таких компаний, которые могут подтвердить то, что PR-текст может совмещать в себе особенности официально-делового и научного стилей. Ввиду того, что проектные документы обслуживают бизнес-коммуникацию, таким текстам свойственна сжатость изложения подаваемой информации, что свойственно текстам официально-делового стиля, а также рекламным текстам, например, *«STI Center for Neurotechnologies and VR/AR is looking for opportunities for integration of VR immersion suits, created together with Belarusian colleagues, in industrial safety training and rehabilitation technologies for those who have suffered a stroke or neurosurgery. The project is implemented jointly by STI Center, FEFU Medical Center and Tesla suit costume designers».*

Кроме того, вряд ли случаи используются предложения с значением необходимости и предписания, характерные официально-деловому стилю, например, *«Positioning systems are a key infrastructure technology for a full immersion at the initial level, further digital transformation of any enterprise will be carried out without prejudice to its activities, as the software and hardware complex can be tested on the test site, but also the*

developers of complex AR / VR products that close our needs».

Еще одной чертой, присущей текстам официально-делового стиля в этой сфере является использование следующих лексических средств: 1) штампы (in order to, whenever, because, once, while, as of, as soon as); 2) канцеляризмы (herein, described above, to provide); 3) аббревиатуры (AR, VR, BIM, STI, ECG).

Также важно отметить использование специфической терминологии в сфере экономики и информатики, например, operational core, life cycle, community channel, asset package, business processes, tools, networked, digital platforms, scoring models, administrative costs, reserves, outsourcing, transparency.

Несмотря на то, что PR-тексты являются официально-деловыми документами с элементами скрытой рекламы, данному жанру свойственны особенности, характерные текстам научного стиля. PR-текстам, как и текстам научного стиля, также характерно использование общенаучной лексики, например, data, field of application, uncertainty, value, manipulation, enhance, sum, to calculate, implementation, to define, result.

Поскольку PR-тексты обслуживают коммуникацию в том числе в сфере виртуальных изобретений, им свойственно наличие терминов-неологизмов по технологии VR, например, crowdsale, digital token, smart contract, asymmetric data encryption, peer-to-peer encryption model, token creation, decentralized database, API logic, forking. Наличие терминов и/или терминов-неологизмов является языковой чертой текстов научного стиля.

PR-тексты обладают воздействующей функцией. Рассмотрим специфику языковых средств, которые подтверждают данное высказывание. PR-текстам характерно наличие лексических единиц положительной семантикой: to open new opportunities, a fully transparent system, to guarantee, ambitious goal, creating income, advantage, revolutionary, overhaul, one of the largest deals, redefine, reimagine, many years of experience, to build a global community.

Кроме того, в таких текстах используются символические PR-единицы. Такие символы предполагают искусственную запоминаемость заложенной PR-

идеи проекта. Такими символическими лексическими единицами в тексте являются обороты *one-stop solution*, *peer-to-peer* и *blockchain*. Оборот *one-stop solution* в тексте используется исключительно в качестве PR-символа: *One of these challenges is the absence of a one-stop-solution that would bring the existing services together into a single user-friendly 'VRsystem'*. Однако для названия проекта в технических разделах текста используют нейтральные единицы *platform* или *exchange*: *This platform comprises an exchange, rankings, merchant tools, a marketplace and a venue for social networking, but of course is not limited to these functions only.*

Важно отметить, что именно ввиду использования приведенных выше символических единиц *бренд/проект/продукт* остается в памяти у читателя, популяризуя его [4].

Что касается синтаксических особенностей текста, большая часть проектных документов состоит из простых умеренно распространенных предложений, состоящих из не более 17-20 слов, например, *One of the frequent management decisions that comes before the head of an organization, department or project is to produce a product internally or outsource it to a third party firm.*

Кроме того, часть текста, в особенности касающаяся технических особенностей VR/AR и описания работы предлагаемого продукта, чаще всего состоит из длинных предложений: *A virtual enterprise or member of a VO in such a network can be characterized as follows: it is a narrowly directed small or medium enterprise or a single professional who provides part of or gives away all of his or her infrastructure to ensure the process of creating value for the end user within the framework of product or service production.* Это объясняется тем, что целевая аудитория текста может ранжироваться от усредненного реципиента, заканчивая читателями-специалистами в сфере VR.

При анализе PR-текстов, было выявлено, что данным текстам характерно смешение научного и официально-делового стилей, а также наличие рекламных элементов. Таким образом, при переводе важно учитывать правильную передачу

и сохранение следующих элементов: термины-неологизмы, устоявшиеся термины; аббревиатуры, сокращения; креолизованные элементы; штампы, канцеляризм, общенаучная лексика; лексические единицы с положительной семантикой; лексические PR-символы; названия компаний, фамилии, имена; слоганы.

При переводе устоявшихся терминов необходимо использовать подбор соответствий, например: online storage – облачное хранилище; TwoFactorAuthentication – двухфакторная аутентификация; verification – подтверждение; Software – софты (программное обеспечение/программные системы); bioengineering – биоинжинеринг; technicaloverview – техническое описание; cross-cuttingtechnologies – сквозные технологии; recruitment – рекрутмент; HR-brand – HR-бренд; mixedreality (XR) applications – приложения смешанной реальности (XR); VirtualEnvironment – виртуальная среда.

Что касается перевода терминов-неологизмов, данные лексические единицы чаще всего переводятся посредством применения приемов транслитерации и калькирования.

При переводе внимание следует уделять также передаче названий компаний, аббревиатур, фамилий, имен, а также названий должностей. Например, *In this way, muscle atrophy can be prevented so that by the time a person comes out of a coma their muscles are ready to work. In the case of stroke patients, a suit can be used to provide (perimeter), based on a virtual reality device, a new project by Total Vision (a resident of the Skolkovo Foundation), a well-known developer and manufacturer of corporate VR systems.*

В случае с пациентами, перенесшими инсульт, с помощью костюма можно обеспечить (периметр), выполненный на базе устройства виртуальной реальности, новый проект компании «Тотал Вижен» (резидента Фонда Сколково), известного разработчика и изготовителя корпоративных VR-систем.

Однако, ввиду особенностей культуры русскоязычного реципиента в некоторых элементах текста важно производить прагматическую адаптацию.

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать выводы, что PR-текст является динамичным текстом, совмещающим в себя особенности научного и официального делового стиля элементами имплицитной рекламы [2]. Структурно текст PR-текст разделен на разделы, каждый из которых выполняет одну из двух реализуемых в тексте функций. Помимо информирующей функции, PR-текст характеризуется наличием воздействующей функции, осуществляемой использованием компрессивности текста, употребления лексических единиц и предложений с положительной семантикой, единиц-символов, а также сравнений, используемых исключительно в рамках воздействующей функции текста. Способами достижения адекватности и эквивалентности при переводе текстов жанра PR является передача терминов-неологизмов, устоявшихся терминов, аббревиатур, сокращений штампов, канцеляризмов, общенаучной лексики, названий компаний, фамилий и имен, реализующих информирующую функцию текста, а также сохранение компрессивности текста и передача прагматического потенциала лексических единиц с положительной семантикой, PR-символов, осуществляющих воздействие на реципиента. Исследования лексики начали проводиться сравнительно недавно, и сегодня они помогают проследить ее развитие и оценить современную степень освоенности, позволяют осуществить ее систематизацию, что, в свою очередь, влечет за собой более адекватное ее использование в современном социальном дискурсе.

Список использованных источников и литературы:

1. Галкина А.Н., Соколова И.Н. Использование калькирования как переводческого приема в текстах СМИ // Язык. Культура. Коммуникация. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы С.А. Борисова, И.Н. Соколова. Ульяновск: УлГУ. 2020. – С.222-227.

2. Соколова И.Н. Вариативность восприятия медиа-текстов как репрезентация многообразия отношений в коммуникативной системе «человек-

социум» (экспериментальное исследование). Автореф. дисс. Ульяновск: УлГУ, 2006.

3. Соколова И.Н. Семиологический подход к изучению медиатекстов // Симбирский научный вестник. № 4(10). 2012. Ульяновск: УлГУ, 2012 – С.185-187.

4. Соколова И.Н., Соколова В.С., Сыромолотов А.Д. Специфика употребления эвфемизмов в текстах СМИ и их перевода с английского языка на русский // Язык. Культура. Коммуникация. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. Ответственные редакторы С.А. Борисова, И.Н. Соколова. Ульяновск: УлГУ. 2018. – С.222-227. – С. 138-143.

5. Соколова И.Н., Соколова В.С., Чекалина Е. Особенности перевода стилистических средств лексико-синтаксической группы с английского языка на русский (на примере газеты «New York Times»)// Язык. Культура. Коммуникация. Материалы X юбилейной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск: УлГУ. 2017. – С. 161-168.

М.С. Ткач

*магистрант группы ЗИПОМ-19-6,
институт открытого образования
и элитных программ,*

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

Научный руководитель:

Л.В. Павлова

доктор педагогических наук, профессор,

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ПРИМЕНЕНИЕ CLIL НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена анализу методики CLIL и возможностей ее использования на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: CLIL, иностранный язык, методика преподавания, развитие навыков

Abstract. The article is devoted to the analysis of the CLIL methodology and the possibilities of its use in foreign language lessons.

Key words: CLIL, foreign language, teaching methods, skills development

На сегодняшний день один из самых интересных и распространённых подходов к обучению английскому языку является CLIL (Content and Language Integrated Learning), или предметно-языковое интегрированное обучение. Проще говоря, это изучение на иностранном языке всех или нескольких предметов школьной программы от математики, физики, химии до рисования и даже физкультуры.

Интегрированное изучение контента и языка (CLIL) - это способ изучения контента с помощью дополнительного языка (иностранного или второго) или языка с помощью определенного контента, таким образом, преподавая предмет с помощью языка. Дэвид Марш ввел этот термин в употребление в 1994 году. Идея, главным образом, была связана с обучением бизнес-контенту деловых людей, а основной аспект связан с эффективным языковым погружением.

CLIL очень важен в мире, поскольку он объединяет преподавание содержания учебной программы любого предмета с преподаванием неродного языка. Некоторые школы предпочитают выделять отдельную тему в рамках языкового курса - soft CLIL, другие предпочитают сосредоточиться на преподавании половины учебной программы на изучаемом языке - hard CLIL.

В 1995 г. Европейская комиссия приняла документ по образованию под названием «The White Paper. Teaching and learning. Towards the learning society». Данный документ заявляет, что владение тремя языками является приоритетной задачей, и предлагает преподавание контента на иностранном языке как способ внести свой вклад в достижение этой плюрилингвистической цели [3].

Общие цели CLIL могут быть самыми разными, но они должны включать следующие пункты:

- развивать навыки межкультурного общения;
- подготовить к интернационализму;
- предоставлять возможности для изучения содержания с разных точек зрения;
- обеспечить доступ к тематической терминологии изучаемого языка;
- стимулировать повышение общей языковой компетенции;
- развивать навыки устного общения;
- разнообразить методы и формы аудиторных занятий;
- способствовать повышению мотивации учащихся.

Выделяют 4 компонента CLIL (4 Cs):

- Content(содержание). Содержание касается не только приобретения знаний и навыков, но и того, как учащиеся создают свои собственные знания, понимают и развивают навыки (индивидуальное обучение).

- Cognition (познание). Содержание связано с обучением и мышлением (познанием). Чтобы учащиеся могли создавать свою собственную интерпретацию содержания, его необходимо проанализировать на предмет языковых требований; мыслительные процессы (познание) необходимо анализировать с точки зрения соответствия языковым требованиям.

- Communication (общение). Язык необходимо изучать посредством общения, реконструируя содержание и связанные с ним когнитивные процессы. Этот язык должен быть прозрачным и доступным; взаимодействие в контексте обучения имеет фундаментальное значение, т.к. контекст общения проявляется через иностранный язык.

- Culture (культура). Отношения между культурой и языками сложны. Межкультурная осведомленность является основой CLIL. Культура по праву занимает свое место в основе CLIL.

Рассмотрим принципы успешного преподавания и обучения в рамках реализации CLIL:

- Разнообразие материалов и методов (Richinput): учебные материалы должны быть содержательными, сложными и аутентичными. Новые темы должны быть связаны с предыдущими знаниями, чтобы повысить мотивацию. Это может включать видеоклипы, flash-анимации, веб-квесты, подкасты или другие интерактивные материалы на иностранных языках. Такие материалы могут предложить сложные творческие задачи, которые создадут возможности для осмысленных выводов и умозаключений на языке. Они также могут предложить возможности для самостоятельного и дифференцированного обучения.

- Постепенное обучение по принципу от простого к сложному (Scaffolding): снижает когнитивную и лингвистическую нагрузку содержимого; позволяет

учащимся выполнить поставленную задачу посредством соответствующей поддерживающей структуры; стимулирует языковую продукцию, предоставляя фразы, тематический словарный запас и словосочетания, необходимые для выполнения заданий.

- Активное взаимодействие и продуктивный результат (Rich interaction and pushed output): овладению языком способствует использование изучаемого языка во взаимодействии. Учащихся также следует подтолкнуть к использованию своих собственных ресурсов. Взаимодействие со студентами и результаты зависят от поставленной задачи урока по CLIL. Обучение языку на основе задач (Task-Based Language Teaching) должно быть неотъемлемой частью обучения CLIL. TBLT фокусируется на обеспечении подлинного общения в классе.

- Межкультурное общение (Intercultural Communication): учащиеся должны осознавать скрытые культурные коды и соответствующие лингвистические и неязыковые средства и стратегии для обращения к ним.

- Навыки мышления (Thinking Skills): обучение необходимо для выполнения академических функций дискурса, познания языка, способности надлежащим образом выражать сложные мыслительные процессы. Когнитивные навыки имеют решающее значение, а систематическая языковая работа имеет первостепенное значение для развития мышления. Обучающимся необходимо показать, как можно все более сложным образом выражать свои мысли на новом языке [5, с. 57].

CLIL объединяет учителей, преподающих иностранные языки и учителей-предметников. CLIL помогает обучающимся открывать и развивать различные навыки - так называемые навыки множественной грамотности.

Подход CLIL делает упор на развитие навыков всеобъемлющей грамотности с помощью функций когнитивного дискурса. Другими словами, учитель помогает своим ученикам строить и структурировать знания в соответствии с функциями мышления высшего порядка. Введение и объяснение нового материала превращается в увлекательное лингвистическое исследование,

стимулирующее нахождение языковых закономерностей и правил [2]. Следовательно, ученики изучают язык для практического применения в своей области.

Очевидно, что в средней образовательной школе построить обучение полностью на иностранном языке довольно сложно, однако элементы методики CLIL успешно внедряются в уроки. Например, на уроках английского языка при изучении древних цивилизаций и сокровищ отрабатывается прошедшее время (Past Tenses), а при работе с учащимися начальной школы на примере изучения цветового спектра можно рассмотреть последовательность цветов радуги.

Из вышесказанного можно прийти к выводу, что методика CLIL это обучение общим знаниям, а не многоязычию, поэтому иностранный язык здесь является дополнительной функцией. Подразумевается, что во время урока используется только один иностранный язык, один преподаватель, одна и та же аудитория. Для лучшего усвоения материала, преподаватель может подключать невербальные средства (жесты, мимику), наглядность, реалии [4]. При организации занятий необходимо пользоваться принципом 4 Cs, который рассмотрен выше.

Комбинированные интегрированные уроки помогают повысить мотивацию к изучению иностранных языков у детей и подростков, а также развивать их общие и межкультурные знания, развивать творческие и коммуникативные способности [1].

Для подготовки уроков с применением методики CLIL подойдет практически любой аутентичный материал. Для детей младшего школьного возраста предпочтение отдается специальному адаптированному, интерактивному чтению. При работе с учащимися средней школы, данная методика может представлять комплексные задания, с элементами творчества, например экскурсия по онлайн музею, прогулка по незнакомому городу при помощи GoogleMaps, или с элементами исследования, например просмотр любого эксперимента из курса физики или химии с последующим их обсуждением на иностранном языке.

Таким образом, изучение иностранного языка может успешно проникать во все школьные дисциплины, повышая мотивацию учащихся к учению, развивая их эрудированность и вызывая внутреннюю мотивацию и стимул к учению. CLIL позволяет учащимся расширить кругозор, не ограничиваясь только изучением иностранного языка.

Список использованных источников и литературы:

1. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.
2. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning / L.V.Pavlova, Yu.L.Vtorushina // Current issues of linguistics and didactics: SHS Web of Conferences. – 2018.-Т.50.-р.01128.
3. On improving and diversifying language learning and teaching within the education system of the European Union [Текст] : Council Resolution of 31 March 1995 // Official Journal of the European Communities. – 1995. – 12 aug. – P. 17-19.
4. Ball, P. How do you know if you're practicing CLIL? [Электронный ресурс] / P. Ball. – URL :<http://www.onestopenglish.com/clil/metodologu/-articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-clil/500614.article> (дата обращения: 11.12.2020).
5. Brinton, D. Content-Based Language Instruction [Текст] / D. Brinton, M. A. Snow, M. B. Welsche. – New York: Newbury House, 1989. – 176 p.

М.С. Труфанова
магистрант группы ЗИПОМ-19-б,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам обучения иноязычному говорению в средней школе. Основной акцент в статье делается на использовании системно-деятельностного подхода, так как данный подход становится основным по ФГОС. В работе анализируются основные принципы работы по системно-деятельностному подходу.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, Федеральный Государственный образовательный стандарт, говорение, средняя школа, обучение говорению

Abstract. This article is devoted to the problems of teaching foreign language speaking in secondary school. The main emphasis in the article is on the use of a system-activity approach, because this approach is the main one for the Federal State

Educational Standard. The paper analyzes the basic principles of the system-activity approach.

Keywords: system-activity approach, Federal State Educational Standard, speakingsecondary school, teaching of speaking.

В настоящее время все больше растет значимость изучения иностранных языков. Благодаря знанию иностранного языка у подростков и молодежи появилась возможность узнавать больше о мировой культуре, использовать в своей деятельности потенциал сети Интернет, а также работать с современными информационными средствами обучения[4, с.103]. На данный момент основной целью изучения иностранного языка ставится развитие коммуникативной компетенции. В связи с этим перед учителем ставится задача создать благоприятные условия для каждого ученика, чтобы каждый обучающийся мог проявить свою активность и творчество.

Растущая роль знания иностранного языка, изменения в современном мире ставят новые требования не только перед содержанием, но и перед технологиями обучения иностранному языку. Под технологиями подразумеваются не только современные технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Одной из наиболее сложных проблем в преподавании иностранного языка является обучение устному общению. Общение, как известно, – это взаимодействие двух и более человек, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и оценочного характера.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС) выдвигает основной задачей формирование у детей метапредметных знаний и универсальных учебных действий, которые обеспечивают у учащихся, осваивающих иностранный язык, не только способности к учению, но и способности к саморазвитию [5].

Л.П.Кочнева отмечает, что методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход, который позволяет учитывать

индивидуальные особенности ребенка, изменение содержания изучаемых предметных областей с учетом уровня интеллектуального развития ребенка и его способностей и образовательных предпочтений, перевод учебной деятельности ребенка в учебно-исследовательскую и проектную [1, с.161-162].

На ступени основного общего образования обучающиеся характеризуются повышенной общительностью, направленностью на самостоятельный познавательный поиск, постановку учебных целей, овладение учебными действиями, освоение и самостоятельное осуществление контрольных и оценочных действий [4, с.266]. Именно на данной ступени учащиеся должны научиться обмену информации на иностранном языке, взаимодействию друг с другом, самооценке и самоконтролю.

Чтобы достичь поставленную цель, нужно решить такие задачи, как обучение стимулированию и реагированию на высказывание, расширение одной из реплик в связное высказывание, а также умению высказываться о фактах и событиях с опорой и без опоры, например, на прочитанный текст, уже существующую ситуацию и так далее, используя основные коммуникативные типы речи [4, с.267]. Все эти умения в совокупности составляют психологический компонент содержания обучения говорению на иностранном языке.

Понятие «системно-деятельностный подход» как особое было дано в 1985 году. Сначала нам нужно понять, что же такое «деятельность»? Первое, что нужно помнить, это то, что деятельность – это целеустремленная система, направленная на определенный результат. Во-вторых, результат подразумевает обратную связь (контроль, самоконтроль, оценка и самооценка). При этом, важно видеть, что последовательность действий не разорвана. В-третьих, в деятельности учитываются психологические, возрастные и индивидуальные особенности развития личности ребенка и соответствующие этим особенностям формы деятельности. Таким образом, под любой деятельностью подразумевается цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. На данный момент основная задача школы не выдать объем материала, а научить

детей учиться. Именно это и является основным принципом системно-деятельностного подхода: учащиеся не получают уже готовые знания, они участвуют в процессе исследования, в ходе которого они получают нужную информацию [2]. Учитель при этом организует деятельность учащихся так, чтобы они пришли к решению данной проблемы, смогли отработать в речи лексические и грамматические структуры.

В обучении говорению на уроке иностранного языка на основе системно-деятельностного подхода учитель должен опираться на принципы коммуникативной направленности, дифференциации и интеграции, психологической комфортности, деятельности, а также по возможности использовать доступные инновационные методики и приёмы работы.

Для активизации познавательной и практической деятельности учащихся на уроках иностранного языка необходимо использовать деятельностный подход, так как он формирует мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, создаёт положительный эмоциональный фон урока [2]. Для того, чтобы вовлечь учащихся в процесс познания целесообразно использовать приёмы продуктивных технологий. Овладение новым материалом должно осуществляться в условиях научного поиска и представлять собой увлекательное исследование, которое активизирует когнитивные способности учеников [3, с.2].

При анализе методической литературы по данной проблеме можно выявить ряд особенностей системно-деятельностного подхода, например, разворачивание последовательности учебных задач, моделирование изучаемых процессов, использование различных источников информации. Данный подход предполагает организацию учебного сотрудничества различных уровней (учитель-обучающийся, обучающийся-обучающийся, обучающийся-группа) [4, с.267].

В рамках системно-деятельностного подхода учащийся становится скорее субъектом обучения, а не его объектом. Учитель создает условия для активизации максимальной умственной активности на каждом этапе урока иностранного языка. Учитель должен также обеспечить сотрудничество с

обучающимися, направленное на развитие умения самостоятельно учиться [4, с.267]. Такой вид сотрудничества становится основой для построения современного урока иностранного языка.

Исходя из вышесказанного, в качестве современных педагогических технологий, обеспечивающих реализацию системно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку, а в особенности в обучении говорению, мы относим технологию развития критического мышления учащихся. Данная технология помогает развить систему мыслительных стратегий и коммуникативных качеств, которые, в свою очередь, помогают эффективно, самостоятельно и осмысленно взаимодействовать. В рамках системно-деятельностного подхода актуально использование проектного обучения, способствующего развитию познавательных умений обучающихся, таких, как умение самостоятельно создавать высказывания на основе полученных ранее знаний и ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического мышления, умения работать с информацией. Технология обучения в сотрудничестве (работа в малых группах) предполагает вовлечение обучающихся в активную деятельность. В ходе данной работы у учащихся развивается личная ответственность за действия каждого и собственные действия [5, с.267]. Работа в малых группах также характеризуется самостоятельностью решения учебных задач, совместной творческой деятельностью обучающихся.

В итоге можно сделать вывод, что системно-деятельностный подход помогает раскрыть потенциал как уже хорошо знакомых традиционных методов обучения иностранному языку, так и инновационных методик. Системность в сочетании с разного рода учебно-методических компонентов дает большое количество возможностей для их дифференцированного использования на различных этапах обучения, для определенных уровней и конкретных целей обучения, при этом формируются соответствующие им структура и содержание упражнений и методических приемов.

Список литературы:

1. Кочнева, Л.П. Системно-деятельностный подход в образовании в условиях введения государственных образовательных стандартов / Л.П. Кочнева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №4. – С.137-148

2. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

3. Pavlova L.V., Vtorushina Yu.L. Developing Students' Cognition Culture for Successful Foreign Language Learning / L.V.Pavlova, Yu.L.Vtorushina // Current issues of linguistics and didactics: SHS Web of Conferences. – 2018.-Т.50.-р.01128.

4. Тарасова, Ф.Х. Системно-деятельностный подход при обучении говорению / Ф.Х. Тарасова, Л.Г.Ильясова, А.М.Тарасов // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55 (Том 3). – С.266-273.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. – Режим доступа:<https://fgos.ru/>

В.А. Харанева
студент группы ИПОб-16-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена формированию лингвокультурной компетенции в обучении английскому языку. В статье уточняется понятие лингвокультурной компетенции, систематизируются ее структура, показатели и уровни её владения, а также рассматривается метод ее формирования посредством чтения аутентичных текстов, содержащих элементы каламбура.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, фоновые знания, аутентичные материалы, каламбур.

Abstract. The article is devoted to the formation of linguacultural competence in the process of learning English. The article clarifies the concept of linguacultural competence, systematizes its structure, indicators and levels of its mastery, and considers the method of its formation by reading authentic texts containing the elements of pun.

Keywords: linguacultural competence, background knowledge, authentic material, pun.

В российской системе образования преподаватели иностранных языков одними из первых осознали, что для продуктивного общения с представителями других культур одного только владения иностранным языком недостаточно. Практика показывает, что даже глубокие знания иностранного языка не исключают непонимания и конфликтов с носителями языка. Для успешной коммуникации с представителями других культур ученик должен владеть необходимым культурным минимумом знаний своих партнеров по коммуникации. Компетенция существует и проявляется в коммуникации. Для адекватного межкультурного взаимодействия необходимо владение не только языковой и коммуникативной компетенциями, но и лингвокультурной.

Формирование высокого уровня лингвокультурной компетенции способствует вхождению личности в иноязычную и мировую культуру. Рост международного сотрудничества в области науки и культуры требует подготовки обучающихся, способных участвовать в речевом общении разных этнических групп и национальностей, воспринимать культуру зарубежной страны и уважать ее. Однако восприятие духовного наследия другой страны значительно затрудняется несходством различных культур. Таким образом, необходимо формировать в сознании учащихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в родной культуре, ни в культуре страны изучаемого языка. Следовательно, важным становится формирование у учеников лингвокультурной компетенции [1].

Лингвокультурная компетенция является одной из основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Формирование данной компетенции является одной из главных целей обучения иностранному языку в настоящее время. Исследователи ранее указанной проблемы считают, что высокий показатель иноязычной обученности во многом зависит от уровня сформированности лингвокультурной компетенции. Лингвокультурная компетенция предусматривает владение не только речевыми умениями, но и знаниями законов, обычаев, культурных традиций, менталитета страны

изучаемого языка с целью успешного межкультурного общения и осуществления «диалога культур» [4].

Под лингвокультурной компетенцией понимается владение базовыми лингвокультурными знаниями, применяемыми человеком в межкультурном общении и включающими представления о ценностях, нормах, правилах, присущих данной культуре и языку.

Лингвокультурная компетенция состоит из следующих компонентов:

1) владение фоновыми знаниями образованного представителя данной лингвокультурной общности, а также умение применять фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения;

2) знание языковых единиц с национально-культурной окраской, готовность и умение релевантно их применять в ситуациях межкультурной коммуникации [3, с. 20].

Таким образом, показателями владения лингвокультурной компетенцией являются:

– понимание культуры в современном обществе как сочетания нравственной, гуманистической и языковой составляющих, являющихся базовыми основами для организации своей социализации в обществе;

– объединение лингвистических и культурологических знаний, освоение которых позволит осмыслить главные ценности общества, а также познание общей культурной картины мира;

– целостность индивидуального и общественного (национального), позволяющая осознавать свой «статус» в социуме и осуществлять «окультуривание» в нем;

– развитие ценностных ориентаций личности, проявляющихся в «окультуривании» ее сознания и поведения;

– сохранение и преобразование существующих и выработка новых лингвокультурных ориентиров, которые означают изменение в сознании и поведении человека установок и направленность их на самосовершенствование.

По мнению Л. А. Городецкой, изучающий иностранный язык может обладать низким, средним или высоким уровнями владения лингвокультурной компетенцией.

Низкий уровень сформированности лингвокультурной компетенции присущ учащимся с доминирующими стереотипными представлениями о культуре страны изучаемого языка. Такие учащиеся показывают низкий уровень лингвокультурной компетенции, проявляющийся в отсутствии или крайней ограниченности использования языковых единиц, языковых средств и слабом понимании культурных ценностей нации.

Средним уровнем лингвокультурной компетенции обладают те обучающиеся, которые имеют определенный опыт работы с лингвокультурным материалом (непосредственный или опосредованного (художественными и научно-популярными текстами, фильмами и т.п.).

Учащиеся, которые без затруднений пользуются языковыми средствами и обладают достаточно обширными знаниями в области языка и культуры, показывают высокий уровень лингвокультурной компетенции [3, с. 26].

Проблема формирования лингвокультурной компетенции требует специального изучения и является одним из наиболее актуальных вопросов методики. Как уже известно, лингвокультурная компетенция состоит не только из совокупности знаний в области географии, природы и истории страны изучаемого языка, но и умений выбирать языковые средства в зависимости от окружения, взаимоотношения партнеров по коммуникации и коммуникативного намерения. При этом использование культуроведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, развивает их коммуникативные умения, благоприятствует созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Сформировать лингвокультурную компетенцию возможно благодаря использованию определенной методической системы. Эта система должна разрабатываться с позиций лингвокультурного подхода к обучению и включать

иерархию целей и задач обучения, отбор содержания и принципов обучения, а также выбор методов обучения [7].

Необходимость формирования лингвокультурной компетенции учащихся делают особо важным отбор содержания обучения. Совершенно очевидно, что одним из наиболее эффективных способов формирования лингвокультурной компетенции является работа над аутентичными материалами.

Аутентичными принято считать тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка и изначально не предназначенные для учебных целей. Аутентичные тексты характеризуются, в первую очередь, естественностью лексического наполнения и грамматических форм, а также ситуативной адекватностью языковых средств. Данные тексты демонстрируют функционирование языка в естественном социальном контексте. Кроме того, аутентичные тексты отражают национальные особенности и традиции построения и функционирования текстов. И, наконец, именно эти тексты представляют интерес с точки зрения заложенной в них национальнокультурной информации, которая может служить основой для развития умений выявлять, сопоставлять и интерпретировать сходства и различия родной и изучаемой культур.

Аутентичные тексты могут содержать шутки, анекдоты и каламбур.

Исследователи английского характера согласны во мнении о том, что юмор является национальной чертой англичан, а наиболее популярной юмористической формой, характерной для повседневной жизни англичан, является шутка. Необходимо подчеркнуть, что комическое в английской шутке может быть основано на иронии, парадоксе, нелепости, повторении, доведении до абсурда, намёке, псевдоконтрасте, обратном сравнении, ложном усилении, гиперболизации, игре слов [6, с. 203].

Основная составляющая английской шутки является игра слов или так называемый каламбур. Игра слов (каламбур) – это стилистический прием комического характера, основывающийся на следующих структурных подтипах:

- созвучие разных по смыслу слов;

- слияние двух рядом стоящих слов при произнесении в одно (третье);
- многозначность одного слова или словосочетания;
- разрушение или переосмысление устойчивого выражения фразеологической единицы.

Непонимание английского юмора русскоязычными учащимися вызывается различием родной и изучаемой картин мира, разными ценностями и нормами речевого и неречевого поведения [5].

Чтение аутентичных текстов, содержащих информацию о каламбуре, а также анализ этих каламбуров на уроках английского языка помогают обучающимся увеличить словарный запас, получить новые фоновые знания, приобщиться к культуре страны изучаемого языка, тем самым формируя лингвокультурную компетенцию. Например, каламбур: «I was arrested at the airport. Just because I was greeting my cousin Jack! All that I said was "Hi Jack", but very loud» построен на созвучии приветствия «кузена Джека» и слова «hijack». Для того чтобы понять данную шутку, необходимо прочитать текст про «хайджекеров», которые являются угонщиками самолетов. Другой пример: «Imagine if Americans switched from pounds to kilograms overnight. There would be mass confusion!». Данный каламбур основан на многозначности слова «mass». Для того, чтобы понять данную шутку, необходимо прочитать текст про единицы измерения в Америке. Использование шуток в обучении английскому языку позволяет создавать реальные коммуникативные ситуации на уроке [2].

Все вышесказанное указывает на эффективность использования аутентичных текстов в качестве материала для формирования лингвокультурной компетенции на уроках английского языка.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка // *EuropeanSocialScienceJournal*. 2017. № 12-1. С. 255-261.
2. Барышникова Ю.В., Емец Т.В. Обучение диалогическому общению // *Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе* Сборник научных трудов. Отв. ред. И.В. Воробьева. 2018. С. 27-31.
3. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема. :автореф. дис. ... д-ра культурологии. – М.: Изд-во Московского государственного университета им М. В. Ломоносова, 2007. – 48 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2010. - 208 с.
5. Строганова А.Г., Вторушина Ю.Л. Развитие социокультурной компетенции учащихся на материале англоязычного юмора // *Студент и наука (гуманитарный цикл)* – 2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 253-257.
6. Pollack J. *The Pun Also Rises*. New York: Gotham Books, 2011. - 240 p.
7. Pavlova L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L., Rakhimova N.M., Akasheva T.V. Enhancing reflection activity as a condition for effective development of students' humanitarian culture in the process of learning a foreign language // *Espacios*. 2019. T. 40. №9. С. 14.

Л.Р. Сынбулатова
студент группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.С. Потрикеева
доцент, доцент ВАК, кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЧТЕНИЯ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимосвязанного обучения говорению и чтения в методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: взаимосвязанное обучение, речевая деятельность, говорение, чтение, этапы работы с текстом, упражнения, немецкий язык.

Abstract. The article is devoted to the problem of interrelated teaching of speaking and reading in the methodology of teaching foreign languages.

Keywords: interrelated learning, speech activity, speaking, reading, stages of working with text, exercises, German.

Целью обучения иностранному языку (далее ИЯ) при коммуникативной методике является обучение общению на иностранном языке в устной и письменной форме. И одним из способов устно-речевого общения является говорение.

Из теории обучения иностранным языкам известно, что текст выступает опорой для развития устной речи на первом, репродуктивном уровне, который

характеризуется отсутствием самостоятельности как в выборе языкового оформления, так и в определении содержания высказывания. Именно текст является опорой, которая может способствовать формированию умений в говорении, как в монологической, так и диалогической формах. Читая совершенно разные тексты, учащиеся овладевают композиционными особенностями построения разных типов текстов: описания, повествования, рассуждения. Они начинают осознавать, как строятся высказывания разной протяженности (предложение, текст), различной формы (монолог, диалог), т.е. начинают владеть логикой построения высказываний и переносят умения на построение собственных устных высказываний.

Роль текста как опоры для говорения имеет огромное значение и для оформления высказываний второго, репродуктивно-продуктивного, уровня, где обязательными являются элементы творчества и самостоятельности [2, с.50].

Сейчас становится актуальным в методике обучения ИЯ разобраться с влиянием чтения на разные виды речевой деятельности. На среднем этапе взаимосвязанное обучение чтению и говорению представляется крайне важным, так как усложняется проблематика речи и текст может служить хорошим стимулом для обсуждения самых разных проблем, связанных с современной молодёжной тематикой, с вопросами истории, культурой страны изучаемого языка и своей собственной страны и т.д. По мнению И.А.Зимней: «ученик часто осуществляет только отдельные речевые действия. Но не речевую деятельность, так как не имеет перед собой настоящего предмета деятельности - мысль» [4, с.16].

Из всех форм устного и письменного общения письмо, говорение и чтение в особенности взаимосвязаны, и это подтверждено очень тесным взаимодействием разных анализаторов – речедвигательного, зрительного и слухового. На основании данных методики, психологии и психолингвистики И.А.Зимняя дает следующее определение процессу взаимосвязанного обучения говорению и чтению: «это обучение, направленное на одновременное формирование умений говорения и чтения, что подразумевает использование

каждого из этих видов речевой деятельности и как цели, и как средства обучения, что обеспечивает положительное взаимное влияние этих двух видов речевой деятельности друг на друга». [3;с.120].

Как показали отечественные и зарубежные исследования, происходит влияние всех четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо). Это, собственно, один из частно-методических, специфических принципов обучения ИЯ, принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Так, обильное чтение влияет на становление и сохранение не только данного вида речевой деятельности, но и говорения. На сегодняшний день выявлено, что максимальное влияние видов речевой деятельности друг на друга осуществляется на уровне способа его реализации [1].

Взаимодействие протекает и по линии овладения аспектами языка, языковым материалом. Например, чем мы владеем в говорении, в аудировании закрепляется в чтении и обратно. Тот языковой материал, который встречается нам в чтении, сохраняется в говорении и в аудировании. Овладение лексикой и грамматикой в чтении обеспечивает точность аудирования и свободное порождения речевого высказывания. Правда, здесь нужно учитывать разницу в рецептивном и продуктивном владении: в первом случае оно равно узнаванию, во втором – это воспроизведение. Поэтому столь важна повторяемость языковых явлений в читаемом материале [7, с.74].

Следует также отметить, что переход от одного вида речевой деятельности к другому не осуществляется стихийно. Нереально научить говорению, не опираясь на другие виды речевой деятельности. Даже при таком условии, что необходимо научить лишь говорению, всегда нужно помнить, что все процессы взаимосвязаны. Из этого следует, что обучение любому виду речевой деятельности может совершаться лишь в целостной системе [6, с. 98].

Итак, в реальной жизни и коммуникации виды речевой деятельности не используются изолированно. В связи с этим тренировать стратегии их взаимосвязанного развития просто необходимо. К тому же, уже давно

установлено, что некоторые речевые умения в разных видах речевой деятельности могут формироваться одними и теми же упражнениями. И текст выступает как средство обучения, источником информации и языковых средств. Для этого используют специально разработанную систему упражнений, которая основана на теории поэтапного формирования умственных действий, которая означает чтение и информационную переработку текста, а потом продукцию монолога и диалога на основе прочитанного текста [5, с.123].

Рассмотрим технологию взаимосвязанного обучения говорению и чтению на немецком языке. Традиционно в зарубежной и отечественной методической литературе принято выделять три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

А чтобы текст стал настоящей и эффективной основой обучения всем видам речевой деятельности важно научить учеников работать с текстом, поэтому, в связи с этим предпочтительно нужно обращать внимание на все указанные этапы работы.

Представим упражнения, которые могут быть предложены на каждом этапе:

1. Vor dem Lesen (Предтекстовый этап)

Lesen den Titel und antworten auf die Frage: Worüber ist die Rede? (Прочтите заголовок и ответьте на вопрос: О чем идет речь?)

Worüber ist die Rede? (О чем идет речь?)

2. Während des Lesens (Текстовый этап)

Lesen den Text und teilen Sie ihn in 3 Absätze auf. Nennen Sie jeden Absatz. (Прочтите текст и разделите его на 3 абзаца. Назовите каждый абзац)

Wie im Traum

Mona liegt auf ihrem Bett und schmökert in einem Märchenbuch. Draußen toben und grölen die Nachbarskinder. Aber Mona will nicht mit ihnen spielen. Die lachen sie ja doch nur aus, wenn sie von magischen Zauberwesen schwärmt. Heute liest Mona eine Geschichte über ein schneeweißes Einhorn. «Hätte ich doch auch so eins!», seufzt Mona. «Dann würde keiner mehr über mich lachen». Verträumt schließt sie ihre

Augen. In diesem Moment hört Mona ein seltsames Geräusch. Es klingt wie leises Hufgetrappel! Sie lauscht angestrengt. Ganz deutlich hört sie von draußen ein Wiehern. Sie stürmt schnell aus dem Zimmer. Im Garten bleibt sie staunend stehen. Mitten auf dem Rasen steht ein schneeweißes Einhorn. Es hat eine silberne Mähne, und sein Horn funkelt wie tausend Diamanten. Freundlich bläht es seine Nüstern. Langsam geht Mona auf das Einhorn zu. Magisch angezogen, klettert sie hinauf. Das Einhorn wiehert fröhlich und trabt leicht wie eine Feder zu den Nachbarskindern. Staunend schauen sie Mona an. «Was ist denn das für ein tolles Pferd», fragen sie sie mit großen Augen. «So eins wollen wir auch!» Da kichert Mona: «Vielleicht solltet ihr auch ein Märchenbuch!». Dann stürmen die beiden im Galopp davon. Nur eine glitzernde Staubwolke bleibt zurück. «Das ist ja wie im Traum», flüstert Mona leise. Die Nachbarskinder aber reiben sich noch lange verwundert die Augen [8; c.82].

3. Nach dem Lesen (Послетекстовый этап)

Benutzen diese Wörter, um den Text nachzuerzählen: (Используйте данные слова, чтобы пересказать текст): das Märchenbuch, toben, grölen, die Zauberwesen, das Einhorn, das Geräusch, lauschen, stürmen, die Mähne, hinaufklettern, staunend, sich reiben.

Setzen Sie die folgenden Wörter in die Lücken im Text: auch, die, doch, Geschichte, ihrem, sie, spielen. (Заполните пробелы данными словами: также, артикль, однако, история, вам, они, играть)

Mona liegt auf _____ Bett und schmökert in einem Märchenbuch. Draußen toben und grölen _____ Nachbarskinder. Aber Mona will nicht mit ihnen _____. Die lachen sie ja _____ nur aus, wenn _____ von magischen Zauberwesen schwärmt. Heute liest Mona eine _____ über ein schneeweißes Einhorn. «Hätte ich doch _____ so eins!», seufzt Mona.

Was gehört zusammen? (Что относится друг к другу?)

1. Im Garten bleibt sie _____
2. Ganz deutlich hört sie _____
3. Es hat eine silberne _____

4. Sie lauscht_____
5. Mitten auf dem Rasen steht_____
6. Es klingt wie leises_____
7. Sie stürmt schnell aus_____
- a Mähne, und sein Horn funkelt wie tausend Diamanten
- b von draußen ein Wiehern
- c staunend stehen
- d angestrengt
- e dem Zimmer
- f ein schneeweißes Einhorn
- g Hufgetrappel

In welcher Reihenfolge ergeben die Sätze einen sinnvollen Text?

(В каком порядке предложения дают осмысленный текст?)

1. Staunend schauen sie Mona an.
2. In diesem Moment hört Mona ein seltsames Geräusch.
3. Mitten auf dem Rasen steht ein schneeweißes Einhorn.
4. Sie stürmt schnell aus dem Zimmer.
5. Heute liest Mona eine Geschichte über ein schneeweißes Einhorn.
6. Im Garten bleibt sie staunend stehen.
7. Langsam geht Mona auf das Einhorn zu.
8. Mona liegt auf ihrem Bett und schmökert in einem Märchenbuch.
9. Verträumt schließt sie ihre Augen.

Vorstellen Sie sich auf der Stelle der Hauptdarstellerin und erzählen Sie den Text in der Ichform nach (Представьте себя на месте главной героини и перескажите текст от первого лица).

Как видно, послетекстовый этап открывает возможности для выхода в говорение. Это видно и из того, что количество упражнений и их качество позволяет решать задачу по обучению такого целевого умения как говорение, причём свободного говорения.

В заключении важно заметить, что ни один из видов речевой деятельности не может осуществляться и развиваться самостоятельно, без опоры на остальные виды деятельности. Обучение всех видов речевой деятельности происходит едино, комплексно, где в процессе всего обучения наблюдается взаимосвязь между разными видами деятельности. Взаимосвязанное обучение предполагает, что различные виды речевой деятельности имеют как общие, так и специфические черты. Развивая общие черты в одном виде речевой деятельности, можно обеспечить развитие умений и навыков в другом виде [5]. В методическом отношении важным является то, что говорение и чтение, находящиеся в весьма тесной и глубокой взаимосвязи, содействуют развитию друг друга в процессе обучения. Связь обучения говорению и чтению позволяет выделить общие психологические параметры. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, эти два вида речевой деятельности характеризуются достаточно тяжелой мыслительной деятельностью с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

Список использованных источников и литературы:

- 1 Выготский Л.С. Собрание сочинений. Москва: «Педагогика», 1984. 432 с.
- 2 Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. Москва: «Аркти», 2003. 189 с.
- 3 Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Москва: «Логос», 2000. 378 с.
- 4 Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. Москва: «Просвещение», 1983. 207 с.
- 5 Потрикеева Е.С., Ахметзянова Т.Л., Суворова Е.В. Взаимосвязанное обучение говорению и чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. – № 4.

6 Соловова Е.Н. Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. Москва: «Просвещение», 2004. 191 с.

7 Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва: «Просвещение», 1986. 223 с.

8 Irmgard Paule. Meine schönsten 3-Minuten-Geschichte für gute Träume. Bindlach: «gondolino GmbH», 2015. 124 с.

А.А. Умывакина
студентка группы ПЕР-742,
Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),

г. Ростов-на-Дону

Научный руководитель:

Е.А. Чередникова
кандидат филологических наук, доцент кафедры,

Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ),

г. Ростов-на-Дону

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИДИОСТИЛЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются отличительные черты индивидуального стиля англоязычных писателей, а именно, стилистические особенности и языковые черты, характеризующие различные стили художественного текста.

Ключевые слова: идиостиль, голос писателя, междометие, диалектизм, архаизм.

Abstract. This article examines distinguishing features of English-speaking writers' individual style, namely stylistic features and linguistic elements that characterize different styles of literature.

Keywords: individual style, the voice of the writer, interjection, dialect, archaism.

При изучении такого явления как идиостиль в мировой литературе можно предположить, что некоторые авторы, только начиная свой творческий путь,

копируют приемы литературных классиков или, по крайней мере, заимствуют у них ключевые элементы, таким образом формируя свой индивидуальный стиль. Исследуя стилистические особенности произведений, нужно обратиться к такому понятию, как голос писателя, являющимся характерным для работ Нила Геймана, известного своим «многоголосием» или задействованием “чужих голосов”. Английский фантаст использует огромное количество аллюзий, а также заимствует интонации писателей прошлого, что, по его мнению, не является нарушением авторских прав: «Начинающий автор неизбежно будет копировать своих кумиров, но нужно стремиться рассказать свою собственную историю, потому что всегда будут те, кто лучше и талантливее тебя» [3, с. 184].

Используя элементы английского фольклора и некоторые приемы основателей жанра фэнтези, составляющих основу творчества К. С. Льюиса, Дж. Р. Р. Толкина и других, Гейман прибрел свой стиль, беря за основу мифологические системы и фольклорные мотивы и подстраивая рамки произведения под требования и условия современности. В работах Геймана всегда присутствуют принципы мифологического сознания, основанные на поиске персонажем себя. Развитие героя может отображаться в его имени, что можно наблюдать в «Истории с кладбищем», где главного персонажа зовут Никто, или же в знаменитом романе «Американские боги» с Тенью в главной роли. Гейман привносит символизм в имена, названия мест; скрытый смысл присутствует в каждой из его книг. Таким образом, складывается индивидуальный стиль данного писателя, характеризующийся грамотным оперированием элементами мифотворчества, умением создать свою уникальную вселенную, показывая рост каждого персонажа, от рождения, прохождения обряда инициации до перерождения, а также обширными знаниями автора географии, науки, религии и мифологии, служащими для подробного описания реалий разных культур.

Перечисляя лингвистические особенности идиостиля, стоит обратить внимание на использованную автором лексику, а именно – на междометия и фразы, со временем приобретающие статус крылатых. В. В. Виноградов

определяет междометия как «особый тип выразительных слов, внутренне нерасчлененных и синтаксически неорганизованных, подчеркивая социальную осмысленность междометий как особую форму выражения эмоций говорящего» [2, с. 578]. Такие выражения оживляют речь персонажей, делая их более реалистичными. Большинство из них ссылается на религиозные писания или имена святых, показывая огромный спектр чувств от отчаяния до ликования. Так, например, британский писатель К. С. Льюис при написании цикла «Хроники Нарнии» использовал неисчислимо количество междометий, которые вначале являются неотъемлемой частью детской речи, а в последствии характеризуют восприятие мира главных героев, взрослеющих в следующих книгах: “Goodness gracious me!”, “Oh, Lor!”, “Golly!”, “ByJove!” Приведенные в пример междометия обращают внимание читателя на душевное состояние говорящего или же на нарушение плана, хода событий, вовлекая в сюжет. Используя смешанный тип междометия, усиливая его религиозной лексикой, автор демонстрирует познания в этой и других сферах, определяя свой индивидуальный стиль, имеющий цель воздействовать на реципиента и в подробностях показать внутреннее состояние персонажей.

Согласно В. П. Григорьеву, «описание идиостиля должно быть устремлено к выявлению глубинной семантической и категориальной связности его элементов, воплощающих в языке творческий путь поэта, к сущности его явной и неявной рефлексии над языком» [7]. Это своего рода иерархическая структура элементов языка, тщательно отобранная автором, для максимально детальной рефлексии окружающего мира и демонстрации своего внутреннего мира. Семантика слов дополняет идиостиль, состоящий из множества элементов. Например, семантические архаизмы могут быть использованы писателем для стилизации и отражения характерных языковых черт того или иного произведения. Такое использование языковых элементов становится визитной карточкой автора, обращающего внимание читателя на исторический фон событий в произведении, обрисовывая колорит быта и традиций, понятий и самой описываемой эпохи.

Также, говоря о зарубежной классике, стоит вспомнить работы Чарльза Диккенса, писавшего в XIX веке и часто прибегавшего к историзмам и архаизмам. Во многих его произведениях встречается устаревшее местоимение *thou* с формами *thee*, *thy* и т.д. С развитием английского языка, оно было замещено на привычное нам *you*, но старая форма широко использовалась английскими писателями для выражения торжественности или крайней грубости. «Такой тип архаизмов обычно несет эмоциональную и смысловую нагрузку при описании ситуации, где важен социальный статус персонажа» [4, с. 25]. Употребление формы *thou* дает писателю свободу действий, описывая взаимную симпатию представителей высшего общества или же показывая негодование, отвращение к собеседнику из низшего класса. Особенности идиостиля того или иного писателя зависят в большей степени от мира и времени, в которых он живет и ищет себя. Таким образом, читатель может сразу распознать перо автора по специфически использованным фигурам речи, синтаксическим оборотам и, главное, по лексике, характерной времени писателя. В. П. Григорьев отмечает: «схожесть словесных формул говорит о принадлежности писателя к определенному идиостилю определенной эпохи» [1, с. 184].

Помимо многочисленных значений одного местоимения, речь может идти и о диалекте. Говоря о языковых особенностях диалекта, О. Н. Черноусов отмечал, что «...особенности обусловлены не небрежностью речи его носителей, но строгими историческими закономерностями» [6, с. 220]. В этой области языка автор может показать весь свой потенциал. Стилистически окрашенные слова представителей той или иной нации передают концепцию их внутреннего мира, описывая объекты действительности так, как они воспринимаются народом. Таким образом, автор может не только позволить читателю ознакомиться с ценностями и культурой группы лиц, связанной социальной общностью, но и передать их особенности произношения. Включая в диалог книжных собеседников диалектизмы, можно также изучить реалии описываемого народа.

Рассматривая особенности использования диалектизмов в литературе, стоит обратить особое внимание на их фонетическую систему. В знаменитом произведении Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна» демонстрируется умение автора передать индивидуальные различия персонажей на социальном, культурном, образовательном уровнях. При прочтении каждого диалога можно буквально услышать речь чернокожего раба Джима или самого Гека, относящегося к низшему слою населения. Твен написал роман на колоритном, народном языке, «во всех подробностях показывая особенности южного диалекта американского языка, который характеризуется массовой безграмотностью жителей» [5]. Происходит замена мягких звуков твердыми и наоборот, опущение некоторых звуков, редукция начальных, конечных звуков, редукция звука в середине слова, а также всем известная редукция звука [g] в окончании *-ing*: «But you take a man dat's got `bout five million chillenrunnin' `roun de house, en it's diffunt» [10, с. 177]. Таким способом писатель позволяет читателю детально ознакомиться с жизнью настоящих людей, искажавших английские слова, неправильно их произносивших, делая это так, как они могли вследствие малообразованности или артикуляционных особенностей людей другой национальности.

Согласно М. Шичкиной, «идиостиль определяется западными учеными, как система характеристик использования конкретного языка отдельным человеком в конкретный отрезок времени, включающий личные речевые привычки, паттерны и маньеризмы» [8, с. 222]. Под индивидуальным стилем автора некоторые ученые (З. Д. Попова, А. В. Федоров и др.) подразумевают оригинальность, уникальность. Эти понятия находят свое отражение в работах Дж. Р. Р. Толкина, отца литературы жанра фэнтези. В своей главной трилогии «Властелин Колец», представляющей из себя серьезный труд на уровнях филологии, лингвистики и свидетельствующей о глубоких познаниях автора в перечисленных науках, Толкин, будучи мастером слова, самостоятельно изобрел квазиязыки народов мира его книг, детально проработав их системы, особенности произношения слов, процесс их отмирания.

Так, писатель использует архаичные структуры, описывая события и подвиги героев, ставших историей в мире Средиземья: «all the years from Eorl the Young to The oden the Oldareof little count to them; and all the deed so fyour house buta small matter» [9, с. 336]. Толкин использует ритм посредством повторения, аллитерации, перечисления, добавляя элементы героического эпоса: «Wehear dofthe horns in thehill sringing, thes words shiningin the Southkingdom» [9, с. 208]. Перечисляя синтаксические средства, необходимо выделить сложную пунктуацию, создающую дополнительные паузы, добавляя торжественности или показывая замешательство героя: «Iregret to announce that – though, as I said, eleventy-oneyears is fartoos hortatime tospen damong you – this is theend» [9, с. 350]; непрямой порядок слов, характеризующийся использованием отрицательных наречий: «Atnotimehad Hobbit sofany kind been warlike, and they hadne verfoug htamong the mselves»; повторы, служащие для эмоционального или, в данном случае, для логического усиления смысла: «There is another *astonishing* thin gabout Hobbits of old thatmust bemen tioned, an *astonishing*habit...»; обратный порядок слов и использование пассивных конструкций, вводящих в текст высокую лексику: «Of Bilbo'slaterad venture slittle moreneed besaidhere. Only here in the Shire were to be found extensive materials for the history of Numenor and the arising of Sauron» [9, с. 12].

Подводя итог, нужно сказать, что индивидуальный стиль писателя в лингвистике можно рассматривать с разных сторон, раскладывая каждый компонент по соответствующим структурным уровням: начиная с простых фраз-формул и заканчивая сложными фразеологическими единицами и мотивацией самого автора. Идиостиль не должен следовать правилам; наоборот, ему свойственно отклоняться от языковой нормы, что и делает индивидуальный стиль каждого писателя таким уникальным.

Список использованных источников и литературы

1. Бойчук Е. И., Воронцова И. А., Шляхтина Е. В., Беляева О. В. Идиостиль и ритм текста: коллективная монография / – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 184 с.
2. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) Текст. / В.С. Виноградов. – М.: ИИОСО РАО, 2001. – 578 с.
3. Гейман Н. Творите! – М.: Livebook, 2015. – 184 с.
4. Успенский Л. В. Культура речи. – М.: "Знание", серия "Народный университет. Педагогический факультет", Москва, 1976 г. – 25 с.
5. Холодковская Е. В. Южный американский диалект в произведении Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна» // *Lingua mobilis*. 2011. №7 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yuzhnyy-amerikanskiy-dialekt-v-proizvedenii-marka-tvena-priklyucheniya-geklberri-finna>.
6. Черноусова О. Н. Функционирование образных сравнений в художественном тексте и речи диалектоносителей / О. Н. Черноусова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. - № 1(15). – 220 с.
7. Чернышева Т. А. Идиостиль: лингвистические контуры изучения // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/idiostil-lingvisticheskie-kontury-izucheniya>.
8. Шичкина, М. Г. Идиостиль в переводе: к постановке вопроса / М. Г. Шичкина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – 222 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/118/32724>.
9. Tolkien J.R.R. *The Fellowship of the Ring: being the first part of “The Lord of the Rings”* with a new foreword by the author J.R.R. Tolkien. – New York, Ballantine Books, 1965. – 336с.
10. Twain M. *The Adventures of Huckleberry Finn*. OCR - SpellCheck: GrAnD, 2002. – 177 с.

И.Р. Хабиров
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.В. Артамонова
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья представляет собой анализ интегрированного предметно-языкового подхода и проектной деятельности в обучении иностранным языкам. Подчеркиваются такие общие черты подходов, как метапредметность, прикладной характер и активный процесс познания, которые позволяют эффективно реализовывать требования ФГОС.

Ключевые слова: предметно-языковой интегрированный подход, CLIL, билингвальное обучение, проектная деятельность, иностранный язык.

Abstract. The article presents an analysis of the content and language integrated learning and project work in teaching foreign languages. It is stated that both approaches have the same characteristics, such as metadisciplinarity, applicability and cognition, which fully adhere to the requirements of the current federal educational standards.

Key words: content and language integrated learning, CLIL, bilingual education, project work, foreign languages.

Методы преподавания иностранных языков чутко реагируют на веяния времени и меняются в зависимости от запросов общества и потребностей обучающихся. Это предполагает постоянное обновление прогрессивных педагогических технологий, что выражается в том, как происходит учебная деятельность и реализуются деятельностные подходы [2]. Современный подход к обучению иностранным языкам предполагает повышение уровня самостоятельности учеников, рост количества всевозможных средств обучения и усиление информативности учебных тем, а также метапредметность и прикладной характер обучения, подразумевающий применение языковых навыков для реализации проектной деятельности, что переводит язык из категории цели обучения в статус инструмента активного познания мира.

Главной целью обучения английскому языку является формирование коммуникативной компетенции, что подразумевает способность ученика как владеть английским языком на практике, так и уметь работать с информацией: письменной, устной на разных звуковых или печатных носителях, а именно обладать умениями критического и творческого мышления. Поэтому следует обратить внимание на устройство содержания обучения и познавательной деятельности, чтобы сделать овладение знаниями школьниками более легким и ускорить его, активизировать процесс их усвоения, обучать учащихся самостоятельной работе с учебным материалом и информацией, способствовать формированию у них информационной и коммуникативной компетенций. Для реализации целей современной системы образования мировая педагогика взяла ориентир на предметно-языковой интегрированный подход.

Технология CLIL (Content and language Integrated Learning: предметно-языковое интегрированное обучение) – это технология, применяемая во многих странах и имеющая практико-ориентированную направленность [1, с. 10]. Она является упрощенным вариантом билингвального обучения, где самым важным являются практические действия и интерактивные методы обучения.

Это термин был впервые сформулирован Дэвидом Маршем в 1994 году и характеризовал ситуации во время процесса обучения, когда дисциплины или их

отдельные разделы ведутся на английском языке. Таким образом, CLIL стимулирует освоение языка как инструмента овладения метапредметными знаниями. В основе технологии CLIL лежит принцип «4С»: Content, Cognition, Communication и Culture (содержание, познание, общение и культура). Технология CLIL способствует достижению всех видов результатов нового федерального государственного образовательного стандарта [4]. Согласно ФГОС, на уроке должна быть составляющая, направленная на достижение предметных результатов (Content); метапредметных результатов: регулятивных, познавательных (Cognition) и коммуникативных (Communication); личностных результатов (Culture).

Учащиеся могут изучать историю, географию и искусство определенной области и анализировать контент в соответствии с его языковыми требованиями. В плане коммуникации учащиеся должны вырабатывать предметный язык как в устной, так и в письменной форме через содержательное взаимодействие в классе. CLIL стремится увеличить время разговора студента и сократить время разговора учителя.

Что касается развития когнитивных или мыслительных навыков, таких как рассуждение, творческое мышление и оценка, они являются неотъемлемой частью активного познания мира, CLIL дает возможность представить широкий спектр культурных контекстов [1, с. 76]. Это способствует развитию учащихся, формированию позитивного отношения и ответственности как глобального, так и местного гражданства.

Проектная деятельность – это неискусственная среда, в которой формируются и оцениваются основные компетентности. Проект – это деятельность, представляющая собой определенное мероприятие. Главной целью проекта является решение определенной важной для общества задачи и достижение поставленной цели, на что дается ограниченное количество времени. Проект предполагает достижение прогнозируемых результатов в процессе решения задач, имеющих отношение к поставленной цели. Важно отметить, что данный метод предполагает наличие у учащихся всех необходимых ресурсов и

что сам процесс находится под полным контролем учителя на каком бы этапе не находился ученик.

Проекты классифицируются по различным критериям, например: основной вид деятельности в проекте (исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр.); предметно-содержательная область (монопроект, межпредметный проект); характер координации проекта (непосредственный, скрытый); характер контактов (среди участников одного учебного заведения, класса, учебной группы, города, региона, страны, разных стран мира); количество участников проекта; продолжительность выполнения проекта [5].

Проектная деятельность осуществляет связь обучения учеников с жизнью и формирует их активность и самостоятельность, поскольку, адаптируясь к меняющимся условиям мира, люди постоянно изменяют их в соответствии с полученным практическим опытом. Кроме этого, смысл воспитания включает постоянное изменение увеличивающегося личного опыта ученика и самореализацию личности путем удовлетворения ее прагматических интересов. Центральной частью обучения должен быть принцип обучения учащихся в ходе определенной деятельности, поскольку он соответствует деятельностной сущности ребенка и обеспечивает связь обучения с жизнью, игрой, трудом.

Суммируя все вышесказанное можно сделать вывод, что предметно-языковой интегрированный подход и метод проектов являются действительно современными и эффективными подходами к обучению, которые при комбинировании оптимально дополняют и усиливают друг друга. Важно отметить общие особенности CLIL и проектной деятельности, такие как: метапредметность, прикладной характер и активный процесс познания. Эти черты означают, что оба подхода соответствуют положениям ФГОС, поэтому и являются соответствующим времени и целям методами обучения английскому языку. Универсальность CLIL и проектной деятельности позволяет применить их к обучению иностранным языкам, что поднимает уровень вовлеченности

учащихся в процесс обучения, превращая язык и цели обучения в инструмент познания, развития и воспитания.

Список использованных источников и литературы:

1. Артамонова М.В. Content and language integrated learning in teaching speaking / М.В. Артамонова, М.С. Кабыкина // Студенческий научный форум: образование и технический прогресс: материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. Под ред. Ю.В. Барышниковой, И.Р. Пулехи. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 75-77.

2. Артамонова М.В. Интеграция образовательных технологий в обучении иностранному языку на примере образовательной среды Gsuite / М.В. Артамонова, Л.В. Павлова // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. Электронный ресурс. URL: <http://www.scienceeducation.ru/article/view?id=28652> (дата обращения: 10.01.2021).

3. Зарипова Р.Р. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении / Р.Р. Зарипова, В.В. Салихова // Международный журнал экспериментального образования. 2015. №8-1. С. 9-13.

4. Соколовская С.В. Предметно-языковое обучение в общеобразовательной школе / С.В. Соколовская, О.А. Набатова // Пермский педагогический журнал. 2015. №7. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe> (дата обращения: 10.01.2021).

5. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб.пособие. / Н.Ф. Яковлева. М.: ФЛИНТА, 2014. 144 с.

Г.Р. Хафизова
студент группы ЗПИЯС-41-17,
Институт филологического образования
и межкультурных коммуникаций,
Башкирский государственный
педагогический университет им.М. Акмуллы,
г. Уфа
Научный руководитель:
А.К. Никулина
кандидат филологический наук, доцент,
Башкирский государственный
педагогический университет им.М. Акмуллы,
г. Уфа

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ
СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА АХАВА В РОМАНЕ
Г. МЕЛВИЛЛА «МОБИ ДИК»**

Аннотация. В статье рассматриваются лексические, синтаксические и фонетические стилистические приемы, использованные Г. Мелвиллом при создании образа капитана Ахава, анализируется их художественная значимость, приводятся данные количественного подсчета.

Ключевые слова: Герман Мелвилл, Моби Дик, Ахав, стилистический прием.

Annotation. The article examines the lexical, syntactic and phonetic stylistic devices used by H. Melville for creating Captain Ahab's image, analyzes their artistic significance, and provides quantitative data.

Key words: Herman Melville, Moby-Dick, Ahab, stylistic device.

Роман Г. Мелвилла «Моби Дик» соединяет в себе черты философского, социального, морского и китобойного романа, одновременно являясь романтическим эпосом своей эпохи. Центральным персонажем в нем выступает капитан Ахав – таинственный и непостижимый, идущий к своей безумной цели, не смущаясь ничем и перешагивая через все препятствия. «Фанатик, одержимый, готовый все принести в жертву поглощающей его идее» [2, с. 61], он соединяет в себе благородство помыслов и тираническое бессердечие, силу духа и эгоцентризм.

Выразительные средства языка и лингвостилистические приемы являются главным инструментом, с помощью которого автор создает неповторимый художественный портрет персонажа. Следуя классификации В. А. Кухаренко [1], мы выделили лексические, синтаксические и фонетические средства выразительности, используемые для обрисовки образа Ахава.

Так, в самом начале, когда рассказчик Измаил знакомит читателя с капитаном китобойного судна, ярким лексическим характерологическим приемом выступают эпитеты: «*firmest fortitude*», «*adeterminate, unrenderable willfulness*», «*the fixed and fearless, forward dedication of that glance*» [3, с. 98]. Перед нами предстает стойкий, целеустремленный человек, хорошо знающий китобойный промысел. Ахав – лидер, он обладает абсолютной властью над командой корабля: «*He's a grand, ungodly, god-like man...*» [3, с. 78]. В то же время эмоционально окрашенные эпитеты «*monomaniac incarnation*», «*malicious agencies*» [3, с. 151] подчеркивают степень безумства капитана, желающего отомстить Моби Дику.

Важную роль в характеристике образа играет метафора. «*Ahab's above the common*» [3, с. 65], «*The firm tower, that is Ahab*» [3, с. 351] – уважительно говорят о своем капитане моряки. Автор символически называет капитана Ахава Прометеем («*intense thinking thus makes him a Prometheus*» [3, с. 165]): как Прометей принес людям огонь-жизнь, так и китобойное судно с капитаном привозит огонь – китовый жир, китовый ус, спермацет – то, что дает людям свет, лекарства, деньги, еду, т.е. жизнь. С другой стороны, для

демонстрации свойств характера Ахава Г. Мелвилл также использует метафору «the volcano» («the volcano, that is Ahab» [3, с. 351]): капитан похож на вулкан, который может спать десятилетиями и вдруг извергнуться с необыкновенной яростью. Метафора «the hot fire of his purpose» [3, с. 174] передает увлеченность и эмоциональность Ахава, он «горит» желанием уничтожить Моби Дика. При этом Ахав считает, что жизнь – это честная игра, и каждый должен за все заплатить: «the reisevera sorto ffair play her ein» [3, с. 131].

Образу Ахава присущитанизм, что подчеркивается намеренно используемыми гиперболами. «He piled upon the whale's white hump the sum of all the general rage and hate felt by his whole race from Adam down» [3, с. 150-151], – говорится в романе об Ахаве. Выздоровливая на борту своего корабля от лихорадки после потери ноги в бою с белым китом, Ахав начинает обвинять Моби Дика в общем мировом зле. «I'm demoniac, I am madness maddened!» [3, с. 131], – заявляет Ахав о себе, тем самым утверждая, что в его душе практически ничего не осталось, кроме безумного стремления отомстить киту.

Среди лексических стилистических приемов стоит также отметить случаи использования сравнений, создающих яркий образ главного персонажа. С помощью художественных сравнений Г. Мелвилл показывает природу Ахава, насколько он безудержен, силен, грозен, умен, мстителен и одинок. Ахав подобен неукротимой илеокеана – «as gauntrib of these sea» [3, с. 49]. Он неоднократно сравнивается в тексте произведения с сильными и опасными дикими животными: «He lived in the world, as the last Grisly Bears lived in settled Missouri» [3, с. 145]; «he shouted with a terrific, loud, animal sob, like that of a heart-stricken moose» [3, с. 147]; «but those wild eyes met his (Ahab's), as the bloodshot eyes of the prairie wolves meet the eye of their leader» [3, с. 137]. Ахав в своей безудержной ярости подобен лесным хищникам, он не способен прощать обиды и готов драться с обидчиком до самой смерти. При этом он жесток и беспощаден, как следует из другого сравнения, использованного в романе, когда Ахав предстает перед читателем как «anaconda of an old man» [3, с. 137].

Г. Мелвилл использует также многочисленные синтаксические средства и приемы для характеристики Ахава. Особенно часто встречаются параллельные конструкции повторы. Параллельные конструкции усложняют текст и придают ему торжественное звучание. Автор намеренно создает вокруг капитана торжественную атмосферу, придает образу эпичность. При помощи стилистических повторов Г. Мелвилл демонстрирует безудержность Ахава, его стремление во что бы то ни стало отомстить, уничтожить обидчика: «“Wherewashe? – notkilled! – notkilled!” criedAhab, closelyadvancing» [3, с. 428]. В описании капитана многократно повторяются слова «madness», «lunacy», подчеркивая безумие его поведения; выясняется, что если кого и надо опасаться на корабле, так это самого безумного капитана Ахава, потому что он живет исключительно своей целью. Одновременно Мелвилл показывает, что Ахав сам временами ненавидит свою одержимость. Например, говоря о себе, капитан несколько раз называет себя «дураком»: «fool – fool – oldfool, hasoldAhabbeen!» [3, с. 440]. Ахав осознает, что ведет себя глупо, тратя свою жизнь на погоню за китом, но не может остановиться.

Многосоюзие (полисиндетон) также неоднократно встречается в романе с целью демонстрации увеличения интенсивности изображаемых эмоций, внутреннего состояния Ахава. «Aye, aye! AndI’ll chase him round Good Hope, and round the Horn, and round the Norway Maelstrom, and round perdition’s flames be fore I givehimup» [3, с. 130], – восклицает Ахав, упорствуя в своем желании добиться встречи с ненавистным китом любыми средствами, и многократное повторение союза в данном высказывании превращает его в магическое заклинание, выражение драматической решимости капитана достичь своей цели.

Читатель находит в тексте романа риторические вопросы, задавая которые Ахав демонстрирует свою временную растерянность от невозможности управлять собой; примеры эллипса, также придающие высказываниям риторичность; аллюзии, отсылающие к известным античным образам, например

Нарциссу, которому капитан уподобляется в своем упоении собственными эгоистическими стремлениями[3, с. 430].

Примеры антитезы призваны продемонстрировать читателю противоречивость Ахава; он «странный», но одновременно и «хороший» человек: «He's a queer man, Captain Ahab – so I sometimes think – but a good one»[3, с. 65].

В качестве использованных фонетических приемов создания образа Ахава были выделены аллитерация и ассонанс, являющиеся продуманными средствами добавления в текст выразительности. Например, в коротком отрывке из романа[3, с. 446] повторяются слова, которые начинаются на одну букву «f»: «furious», «foe», «fatal», «frantic» – они передают непредсказуемость Ахава, его склонности к разрушению.

Таким образом, для выразительности, более яркой эмоциональной окраски текста романа и, в первую, очередь, создания неповторимого и выразительного художественного образа капитана Ахава, Г. Мелвилл использовал такие лексические лингвостилистические приемы, как эпитет, метафора, олицетворение, гипербола, сравнение; синтаксические средства и приемы: повторы, параллельные конструкции, риторический вопрос, инверсию, эллипс, многосоюзие, антитезу; а также фонетические приемы аллитерации и ассонанса. Автор знакомит читателя с капитаном Ахавом по нарастающей, через описание его внешности, характера, привычек, отношения с командой, с морем, с кораблем, внутренние переживания, рассказ о событиях, авторский анализ, постепенно создавая яркий и многогранный художественный образ – неординарный, отталкивающий и, в то же время, притягательный.

В процессе анализа лингвостилистических средств и приемов создания образа Ахава в романе нами были обнаружены 546 (100%) приемов: из них 273 лексических (50%), 213 синтаксических 213 (39%) и 60 фонетических (11%).

Среди лексических приемов наиболее частотными оказались метафора – 86 случаев (31%) и эпитет – 75 (27%); а также сравнение – 60 (22%), олицетворение – 31 (12%) и гипербола – 21 (8%).

Среди синтаксических приемов были выделены простой повтор – 38 (17%),

риторический вопрос – 32 (15%), многосоюзие – 27 (13%), параллелизм – 27 (13%), инверсия – 26 (12%), перифраз – 21 (10%), антитеза – 16 (8%), эллипс – 9 (4%), анафора – 9 (4%), эпифора – 8 (4%).

Также были найдены и проанализированы фонетические средства выразительности: аллитерация – 34 (50%) и ассонанс – 34 (50%).

Проанализировав примеры стилистических приемов, мы можем сделать вывод, что они являются опорным инструментом при создании образа Ахава в художественном произведении – трагического, символического образа обезумевшего титана, поднявшегося, чтобы уничтожить зло, которое видится ему в облике Моби Дика. Однако слепая борьба против зла сама по себе тоже является злом, и данная идея раскрывается в романе через эмоциональность и противоречивость характеристик центрального персонажа.

Список использованных источников и литературы:

1. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка: учебное пособие. – М.: Флинта, 2016. – 184 с.

2. Никулина А.К. Философские традиции Г. Мелвилла в романе Р. Пирсига «Дзен и искусство ухода за мотоциклом» // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. – 2017. – №3 (399). – С. 59-64.

3. Melville H. Moby-Dick or, the Whale // Vol. 6, Scholarly Edition. Ed. by H. Hayford, H. Parker, and G.T. Tanselle. – Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988. – 1043 p.

К. С. Хайрутдинова
студент группы ИПОб-16-3
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Р. Уразаева
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**«BEWEGTE SCHULE» («ШКОЛА В ДВИЖЕНИИ») КАК
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ НА УРОКАХ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Аннотация. В статье рассматривается и теоретически обосновывается концепция «Bewegte Schule» («школа в движении») в современных школах. Актуальность темы обоснована малоподвижным образом жизни современных школьников. Предлагаются формы и методы обучения немецкому языку, которые будут положительно влиять на здоровье ученика, стимулировать познавательные процессы и мотивацию.

Ключевые слова. „Bewegte Schule“ («школа в движении»), урок немецкого языка, методика обучения, здоровьесбережение.

Abstract. The article examine"s and theoretically substantiates the concept of „Bewegte Schule“ (“school in motion”) in modern schools. The relevance of the topic is justified by the sedentary lifestyle of modern schoolchildren. The forms and methods of teaching German are offered, which will positively influence the health of the student, stimulate cognitive processes and motivation.

Keywords: „Bewegte Schule“ (“school in motion”), German language lesson, teaching methods, health care.

Основным ориентиром в развитии современного образования становится гуманизация образовательного процесса. В основе этого процесса лежат общечеловеческие ценности, приоритетными среди которых являются жизнь и здоровье человека, возможности свободного развития личности.

В современном мире огромное количество детей сталкивается с проблемой малоподвижного образа жизни (гиподинамия). Согласно исследованиям гигиенистов, до 82–85% дневного времени большинство школьников проводит в статическом положении (сидя). Даже у учащихся младших классов произвольная двигательная деятельность (ходьба, игры) занимает только 16–19% времени суток, из них на организованные формы физического воспитания приходится лишь 1–3 %. Общая двигательная активность детей с поступлением в школу падает почти на 50%, снижаясь от младших классов к старшим. Роспотребнадзор предупреждает, что гиподинамия может отрицательно повлиять на организм школьника. Поэтому современная школа должна поставить перед собой задачу решения данной проблемы.

Термин „Bewegte Schule“ появился в 1983 году. Его ввел швейцарский учитель Урс Илли. Его идея была в том, чтобы внести большое количество физической активности в традиционную «сидячую школу». Согласно этой концепции, школа должна быть организована так, чтобы максимально содействовать активности ребенка на уроках и во внеурочное время. Урс Илли считал, что длительное сидение является большой нагрузкой для человеческого тела. Вначале появились лишь элементы данной концепции, они проявлялись в «динамичном сидении». Другие элементы были добавлены позже. На сегодняшний день в данной концепции уделяется особое внимание оснащению класса и школы в целом [5]. Например, мебели и дизайну. Классы обустроены таким образом, чтобы ничего не мешало физической активности. Для этих целей используется мобильная мебель: стулья могут изменять положения так, чтобы

ребенку было комфортно менять позу, столы обустроены так, что дети могут работать не только в сидячем положении, но и стоя. На уроках учителя организуют безопасные групповые подвижные игры, гармонично чередуют состояние покоя и активности.

Шаблоны обоснования, опирающиеся на теоретические аспекты развития и обучения движений, предполагают, что, с антропологической точки зрения, движение представляет собой основную потребность человека. Движение выполняет исследовательскую функцию. Дети учатся лучше, когда процесс обучения целостен и включает в себя больше, чем просто визуальный и акустический анализатор. Кинестетическое чувство восприятия, рецепторы которого находятся в мышцах, связках, сухожилиях и суставах, может улучшить обучение. Чем больше чувств будет задействовано, тем лучше информация может быть записана, обработана и сохранена. Упражнения также улучшают кровоснабжение и поступление крови в мозг, что приводит к улучшению умственных способностей.

Медико-санитарные научные представители идеи “Bewegte Schule” рассуждают на основе анализа дефицита двигательной активности у современных школьников. В этом контексте играют роль, прежде всего, болезни цивилизации, связанные с малоподвижностью, такие как ожирение, боли в спине, постуральная слабость, диабет, а также СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности). Кроме того, больше упражнений в школьной жизни призваны улучшить двигательные навыки учащихся и, таким образом, внести свой вклад в предотвращение несчастных случаев. В большинстве случаев упражнения считаются полезными для здоровья и понимаются как укрепление ресурсов в рамках салютогенетической точки зрения.

Шаблоны обоснования школьной программы относятся к требованию различных педагогов (Хартмут фон Хентиг, Клаус Харрельманн): школа должна быть не только местом для обучения, но также для жизни и опыта школьника [3]. По этой причине школа должна быть спроектирована таким образом, чтобы дети и молодые люди чувствовали себя в ней комфортно, и им предлагались

возможности для обучения на целостном уровне. Концепция „Bewegte Schule“ предлагает отдельному учебному заведению возможность отличаться. Таким образом, она должна быть установлена как элемент школьной программы и тем самым создать педагогическую основу, которая затрагивает все сферы школьной жизни. Основная цель данного шаблона состоит в том, чтобы установить “Bewegte Schule” как школьную культуру.

Под понятием „Bewegtes Lernen“ можно провести различие между обучением через движение и обучением с помощью движения. Обучение через движение связано с поглощением информации по дополнительным каналам, особенно с ощущением движения. Обучение с помощью движения направлено на улучшение обработки информации с помощью движения. По Конфуцию, скорость восприятия выше, если максимальное количество каналов восприятия участвуют в передаче содержания.

Когда вы двигаетесь, все чувства почти всегда активируются. Согласно Amler & Knörzer (1995), люди сохраняют только 10% информации, которую воспринимают на слух и 90% того, что мы делаем сами, то есть с чем мы активно имеем дело [1]. Таким образом, движение становится эффективным принципом обучения.

“Bewegte Schule” открывает новые методологические и дидактические измерения. Кроме того, этот стиль обучения улучшает мотивацию учащихся, так как они не должны жестко следовать за учителем сидя 45 минут. Это также повышает качество обучения. Ученые уверены, что движение имеет важное значение для развития человека. Прежде всего, с точки зрения физического развития и формирования аффективных и интеллектуальных структур.

Центральным элементом “Bewegte Schule” является подвижное или динамичное сидение. Эта идея уже заняла много места в предложениях У. Илли. Он все чаще связывает боль в спине у младших школьников с тем фактом, что уроки в основном преподают в жестком положении сидя. Это приводит к односторонней нагрузке на костно-мышечную систему и тем самым к ослаблению или укорочению мышц [2].

Движение сидя должно противодействовать многим признакам стресса. Это достигается путем регулярного изменения рабочего положения с использованием различных вариантов сидения и интеграции определенных задач в альтернативные положения, такие как лежа, стоя на коленях, стоя или ходьба в рабочем поведении. Кроме того, особенно важна эргономичная мебель для сидений, адаптированная к размеру тела учащихся.

Основная цель концепции „Bewegte Schule“ для учителя немецкого языка – повысить эффективность урока [4]. Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остаётся одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевается такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает не часто, она является следствием применяемой педагогической технологии. Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов. К таким технологиям можно отнести и концепцию „Bewegte Schule“. Концепция позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, оказывает эмоциональное воздействие на учащихся. Это мощный стимул к овладению языком.

Обязательным элементом конспекта-плана урока является физминутка или динамическая пауза. Безусловно, этот небольшой отдых важно организовать с пользой для урока. Такие физминутки и динамические паузы развивают психоэмоциональную устойчивость и физическое здоровье детей, повышают функциональную деятельность мозга и тонизируют весь организм. Они могут проводиться как подрифмовки, так и песни (Spiel- und Bewegungslieder: „Brüderchen, komm, tanz mit mir“, „Das ist gerade, das ist schief“, „Robotertanz“, „Kopf und Schulter, Knie und Fuß“, „Wenn du glücklich bist, dann klatsche in die Hand“, „Meine Hände sind verschwunden“). Методическая ценность таких упражнений заключается не только в том, что ученик получает разгрузку,

одновременно он усваивает в непринужденной форме лексический и грамматический материал, пение на иностранном языке способствует выработке правильного произношения.

Одной из интереснейших и эффективных форм работы с применением элементов данной концепции является «диктант на бегу» (Laufdiktat), нацеленный на развитие орфографической памяти. Текст диктанта располагается в 3-5 метрах от учеников на стене или на парте, ученики бегут от своей парты к тексту диктанта, запоминают отрезок текста. Это может быть предложение, фраза или даже одно слово. Варианты проведения такого диктанта могут быть разными, например, соревнование между двумя командами или эстафета. Целью данной формы является закрепление навыков и проверка знаний учащихся через бег, что способствует повышению концентрации внимания в тексте и интересу школьника на уроке, развитию зрительной памяти.

Учитель может задействовать на уроке мяч, кубики или другой спортивный инвентарь и игрушки. Любая двигательная активность, направленная в нужное русло, положительно скажется на уроке. Подключив фантазию и педагогический талант, учитель может, основываясь на принципах классических настольных, дворовых и просто подвижных игр, разрабатывать и подстраивать игры под урок немецкого языка, отталкиваясь от целей и задач, поставленных на урок, опираясь на конкретную тему.

Таким образом, концепция „Bewegte Schule“ на уроке немецкого языка в школе выполняет различные функции. Одна из основных – оздоровительная функция, так как физическая активность положительно влияет на здоровье младшего школьника. Кроме того, улучшаются выносливость, внимание и познавательные способности детей, стимулируется мозговая и речевая деятельность. Все это способствует лучшему усвоению языкового материала.

Список использованных источников и литературы:

1. Knörzer W., Amler W. Das Heidelberger Kompetenztraining: Grundlagen, Methodik und Anwendungsfelder zur Entwicklung mentaler Stärke. Berlin: Springer, 2019. 136 S.
2. Müller C., Petzold R. Bewegte Schule: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12. Academia Verlag, Sankt Augustin 2006. 312 S.
3. Thiel A., Teubert H., Kleindienst-Cachay C. Die „Bewegte Schule“ auf dem Weg in die Praxis: Theoretische und empirische Analysen einer pädagogischen Innovation. Schneider-Verlag, Hohengehren 2002. 86 S.
4. Уразаева Н.Р. Возможности реализации концепции “Bewegte Schule” («школа в движении») на уроках немецкого языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 46. С. 103-107.
5. Уразаева Н.Р. Роль пространственной среды в реализации концепции “Bewegte Schule” («школа в движении») // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования. Сборник статей по материалам IV Всероссийской заочной научно-практической конференции. Под редакцией Т.В. Кружилиной, Т.Ф. Ореховой. 2019. С. 282-288.

А.И. Черняховская
студентка группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.Л. Вторушина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения иноязычной устной речи младших школьников на онлайн уроке. Автор раскрывает требования, которые необходимо выполнить учителю, чтобы построить межличностные отношения между учениками в условиях онлайн обучения. Также в статье приводится краткий обзор интернет ресурсов, которые можно эффективно использовать для обучения устной речи на английском языке.

Ключевые слова: обучение английскому языку, навыки говорения, онлайн урок, электронные ресурсы для обучения устной речи.

Abstract. This article is devoted to the problems of teaching young children speaking in a foreign language in an online lesson. The author highlights the requirements that a teacher must meet in order to build good interpersonal relations among pupils during online teaching process. In the article, there is also a brief review of internet resources which can be effectively used to teach speaking in English.

Keywords: teaching English, speaking skills, online lesson, electronic resources for teaching oral speech.

В данной статье рассматривается проблема развития навыков говорения у младших школьников в условиях цифровой образовательной среды во время онлайн урока. Планирование группового урока устной речи часто является более сложной задачей, чем планирование индивидуального урока. Учителю нужно продумать, как обеспечить всем ученикам в группе возможность развить свои речевые навыки. Необходимо, чтобы личность обучающихся находилась в центре внимания. Это позволяет раскрыть внутренний потенциал учащихся, учитывать их интересы и опыт, что способствует созданию мотивации изучения иностранного языка [3, с. 259]. А, как известно, мотивация и индивидуализация входят в оптимальные условия обучения иноязычному общению [4, с. 275-276]. Это может означать использование функций цифровой платформы, таких как комнаты обсуждения для основной задачи выступления, или, если они недоступны, попросить учащихся выполнить задачу всей группой.

Групповая динамика может сыграть важную роль в успехе класса. Динамика онлайн группы может отличаться от динамики очной группы. Это означает, что онлайн-учитель должен активно использовать различные методы коммуникации, чтобы гарантировать взаимодействие группы для организации продуктивного межкультурного общения на уроке иностранного языка [1;5].

Работа с группой в цифровой среде может принести новые трудности, которые необходимо преодолеть. Учащиеся не находятся в одном и том же здании или, возможно, даже не в одной и той же стране, и расстояние, создаваемое технологией, может влиять на групповую динамику. Учащиеся автоматически не строят такие же отношения друг с другом, какие они могут иметь в очной ситуации, поэтому для учителя важно помочь им построить эти отношения.

Таким образом, учителю необходимо:

– Смоделировать хорошие коммуникативные навыки и правильное поведение, показать корректное поведение друг с другом.

– Начать курс с ознакомления, чтобы учащиеся чувствовали себя комфортно.

– Включить задания, которые позволяют учащимся персонализировать тему или язык урока, для дальнейшего знакомства с одноклассниками.

– Использовать комнаты для обсуждения, для выработки привычки у учащихся разговаривать в парах или группах.

– Во всех классных ситуациях побуждать учащихся задавать вопросы.

Ресурсы для помощи проведения онлайн-уроков, направленных на развитие навыков устной речи:

–Voki. В этом приложении учитель создаёт аватар и добавляет свой голос, чтобы способствовать повышению мотивации, снижению боязни языкового барьера учащихся начальной школы (Учитель и ученик создают свои аватары, добавляют свой голос и представляются друг другу).

– Flipgrid – это платформа для видео-обсуждений, где учителя создают личное пространство для класса, ставят речевое задание, а ученики отвечают в форме видео. Учитель записывает видео, прося всех своих учеников рассказать о просмотренном видеофрагменте. Затем учащиеся записывают свои собственные видео, выполняя задание на развитие навыков устной речи [2].

–VoiceSpice. Учащиеся могут записывать и делиться аудиозаписями. Они просто заходят на сайт, делают свою запись, сохраняют её, а затем сохраняют ссылку. Запись хранится в облаке. Учащиеся делятся ссылкой с учителем и / или одноклассниками для прослушивания. Например, учащиеся записывают себя, говоря о приятном путешествии, чтобы попрактиковаться в использовании Past Simple Tense. Они делятся ссылкой на свои записи через свои классные онлайн-чаты и слушают друг друга. На следующем уроке они голосуют за самое увлекательное путешествие, и учитель даёт общую обратную связь.

Как и в случае индивидуальных языковых уроков, онлайн-уроки иностранного языка дают учащимся возможность воспринимать язык в

контексте, понимать, как этот язык используется, формируется и используется на практике.

Обучение языку в контексте невероятно важно, так как оно помогает ученикам понять, как используется язык и что те или иные лексические единицы означают. Онлайн-учителя должны создавать контекст, чтобы передать смысл послания.

Методы для предоставления лексических единиц в контексте:

- Использование картинок;
- Создание мультфильма;
- Использование видеофрагмента;
- Рассказ анекдота или истории;
- Использование аватара;
- Использование рисунков;
- Использование краткого текста;
- Создание мультимедийной презентации;
- Использование реалий (реквизит).

Рассмотрим некоторые цифровые инструменты, которые онлайн-учителя могут использовать для создания привлекательного контекста на уроках иностранного языка:

– SMSGenerator – данный сервер помогает выстраивать процесс коммуникации между учителем и учащимися или же между самими обучающимися посредством переписки на данном сервере, позволяющим общаться имитирую sms-переписку, привычную для детей 21 века.

– MakeBeliefsComix – сервер для любителей комиксов, которые являются популярными на сегодняшний день среди разновозрастной публики, в том числе и для учащихся начальной школы, поскольку в комиксах материал подаётся кратко и ёмко, также с важной с методической точки зрения разливочной изобразительной наглядностью, необходимой для младших школьников в соответствии с их психолого-возрастными особенностями и переходу к наглядно-образному мышлению.

– Sketch.io – сервер, который может быть использован преподавателем иностранного языка для предоставления учащимся начальной школы необходимой различной изобразительной наглядности, помогающей в должной мере разъяснить и дополнить материал, сделать его более интересным и персонализированным для учащихся младшего школьного возраста.

Вышеперечисленные ресурсы добавляют элемент геймофикации в учебный процесс, что способствует плавному и гармоничному переходу игровой деятельности, свойственной учащимся младшего школьного возраста в учебную деятельность.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка // European Social Science Journal. 2017. № 12-1. С. 255-261.

2. Конюкова О.Л., Скоробогатов Р.Ю. Применение современных технологий в дистанционном обучении // Современные проблемы телекоммуникаций. Материалы конференции. 2016. С. 645-648.

3. Соколова В. Е., Вторушина Ю.Л. Организация личностного общения на уроке иностранного языка // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 258-263.

4. Янзакова Д.Н., Барышникова Ю.Л. Оптимальные условия обучения иноязычному общению // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 274-280.

5. PavlovaL.V., VtorushinaYu. L. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

Д.И. Чурилова
магистрант группы ЗИПОМ-19-6,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты применения игровых техник и методик при обучении иностранному языку в начальной школе. Дана актуальность темы и значимость её изучения. Изучена сущность игрового компонента в обучении, а также выявлены способности обучающихся младшего школьного возраста. Кроме того, в работе приведены и подробно описаны игровые приемы, характерные для изучения базовых знаний иностранного языка.

Abstract. The article discusses the main aspects of using game techniques and techniques in teaching a foreign language in primary school. The actuality of the topic and the significance of its study are given. The essence of the game component in learning has been studied, and the abilities of students of primary school age have been identified. In addition, the work provides and describes in detail game techniques typical for learning basic knowledge of a foreign language.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение, игра, начальная школа, мышление, способности.

Keywords: foreign language, studying, game, primary school, thinking, ability.

В современное время знание иностранных языков является весьма важным и значимым навыком, необходимым для взаимодействия с представителями других стран и качественного ведения жизнедеятельности. Именно поэтому обучение иностранным языкам начинает происходить уже в начальных классах, где осуществляется формирование фундаментальных знаний, необходимых для последующего изучения языка. Данное обстоятельство требует изменения целевых и содержательных аспектов иноязычного образования [4, с.307]. Для наиболее эффективного изучения языка необходимо применять игровые методики, которые позволят детям полноценным образом усваивать материал и запоминать получаемую информацию.

Прежде всего, следует отметить, что изучение иностранного языка является наиболее простым именно в младшем школьном возрасте, когда ребенок обладает уникальными способностями мышления, позволяющими с легкостью усваивать базовые основы языка. В этом возрасте у детей отлично развита речевая функция мозга и долговременная память, активно функционирует воображение и способность к подражанию. Способности такого рода позволяют школьникам начальных классов эффективно осуществлять интеллектуальную деятельность [2, с. 112].

Кроме того, в данный возрастной период ребенок впитывает любую речь как нечто естественное и органичное, в результате чего относится к изучению иностранного языка достаточно восприимчиво. Тем самым, характерные особенности младших школьников дают им значительные преимущества при изучении любого иностранного языка.

Однако во время обучения иностранному языку обучающиеся начальной школы могут уставать от монотонности занятий и отсутствия наглядности, что может привести к так называемому выгоранию, при котором детям будет не интересно изучать данный язык. Это обусловлено тем, что в младшем школьном возрасте ребенок остро нуждается в разнообразии подачи информации и

психологическом комфорте, в котором он будет ощущать себя в достаточно благоприятных условиях.

С этой целью в образовательный процесс внедряется игровой компонент, сущность которого основана на использовании в обучении различных игровых методик и занятий, построенных на наглядных материалах и техниках игры. Именно игра обеспечивает ребенку разнообразие и проявление эмоций, которые особенно необходимы детям в рассматриваемом возрасте. Между тем, использование игровых элементов позволяет проявлять способности совершенно всех обучающихся, независимо от их подготовленности к изучению иностранного языка [6, с. 91].

Применение игрового компонента является актуальным для всех этапов изучения иностранного языка в начальной школе. Так, например, при изучении грамматических основ иностранного языка педагог может использовать специальные карточки со словами, буквами и соответствующими изображениями. Несомненно, при наличии визуальных элементов в сопровождении с пояснениями педагога дети будут наиболее точно запоминать имеющийся материал. Использование подобных карточек вызывает особый интерес младших школьников, поскольку в этом возрасте у них ярко выражены творческие способности. Кроме того, при изучении грамматических основ языка можно использовать собирание пазлов. В такой игре детям предоставляются разрезанные изображения, которые необходимо собрать и по полученной картинке составить предложение на изучаемом иностранном языке [1, с. 67]. Игровые методики такого рода положительно воздействуют на процесс обучения и формируют естественные условия для произношения иностранных слов.

При изучении фонетических тем иностранного языка также следует применять игровые методики, которые позволяют выстроить у детей фундамент речи. Основной целью в использовании игровых элементов в данном случае является тренировка в произношении звуков, слов и предложений. Для начального изучения фонетических основ и при первых произношениях иностранных слов отлично подойдут игры, в которых ученик будет

самостоятельно вспоминать необходимое слово и употреблять его в речи. К примеру, педагог может назвать определенный звук или букву иностранного языка, а ребенок должен произнести несколько любых слов, начинающихся с данных звуков [5].

Для верного произношения букв и звуковых сочетаний необходимо использовать небольшие скороговорки, после изучения которых дети будут тренироваться произносить их с большей скоростью. В результате это обеспечит легкое и правильное запоминание всех букв и звуков иностранного языка.

Помимо этого, при изучении иностранного языка необходимо использовать лексические игры, сущность которых обеспечит активизацию речемыслительной деятельности. Иначе говоря, подобные игры позволят обучающимся употреблять слова и составлять предложения в зависимости от требуемых условий и обстоятельств. Сюда подойдут игры со списками слов для получения правильных словосочетаний, с сопоставлением изображений и слов на скорость и др. [7, с. 188]

Не менее значимыми являются орфографические игры, которые позволят школьникам активно работать с иностранными словами. При таких играх происходит тренировка умения написания слов и букв. Одной из наиболее эффективных игровых методик является составление наибольшего количества слов из другого большого слова, записанного на доске. При этом у детей будет активно функционировать мыслительный процесс, ориентированный именно на изучаемый иностранный язык, что способствует свободному использованию запомнившихся слов и пополнению словарного запаса [3, с. 149]. Ещё одним игровым приемом является построение правильного предложения из множества слов, расставленных не по порядку. Эта игра дает возможность обучающимся запоминать вариант с верно составленными предложениями, что считается базовым навыком при изучении иностранного языка. Вместе с этим можно использовать игровую методику в виде придумывания слов на каждую букву имени школьника. В процессе такой игры у детей будет активно задействовано мышление, логические и творческие способности.

Помимо вышеперечисленных игровых приемов и средств в процессе обучения можно использовать различные стихотворения и детские песни, настольные игры, пальчиковые куклы, театральные постановки, ролевые игры и многие другие методики, которые в полной мере будут задействовать внимание младших школьников.

Между тем, подобные игровые техники можно применять на любой стадии занятия, поскольку большинство из них являются достаточно спокойными и требуют по большей части усидчивости и проявлений творческих и мыслительных способностей обучающихся.

Подводя итоги, следует отметить, что на сегодняшний день изучение иностранного языка является неотъемлемым и значимым процессом в образовательной деятельности. Обучение данному языку начинается уже с начальной школы и поддерживается на протяжении всего процесса образования. Поскольку дети младшего школьного возраста обладают рядом характерных возрастных особенностей поведения, а также совокупностью творческих и мыслительных способностей, обучение иностранному языку должно происходить с использованием специальных игровых методик и приемов. Именно они обеспечивают наибольшую восприимчивость к иностранному языку и способствуют эффективному усвоению базовых знаний, так как в полной мере охватывают интерес ребенка. Таким образом, игровой компонент представляет собой значимую составляющую часть обучения иностранному языку в начальной школе.

Список используемых источников и литературы:

1. Барина К.В. Игра как один из эффективных приемов обучения иноязычному говорению учащихся начальной школы[Текст] / К.В. Барина. – М.: Эксперимент и инновации в школе, 2015. – 251 с.
2. Линева Е.А., Иванова Н.А. Использование игровых технологий для формирования навыков культуры общения младших школьников на уроках

английского языка (на примере работы с диалогами)[Текст] / Е.А. Линева, Н.А. Иванова. – М.: Russian Journal of Education and Psychology, 2018. – 386 с.

3. Носирова Н.С. Игры и игровые приемы при обучении иностранному языку[Текст]/ Н.С. Носирова. – М.: Проблемы педагогики, 2018. – 314 с.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

5. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

6. Терехина Н.В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению[Текст]/ Н.В. Терехина. – Рязань: Концепт, 2016. – 298 с.

7. Чепанов С.Н. Использование игр в обучении английскому языку в начальной школе[Текст]/ С.Н. Чепанов. – М.: Символ науки, 2018. – 322 с.

А. А. Шабашова
студентка группы ИПОб-18-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.М. Седярова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ НОРМ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования социокультурных норм речевого поведения у школьников на среднем этапе обучения английскому языку. Целью данной статьи является обобщение материала по способу освоения социокультурных норм речевого поведения. Объектом исследования является процесс формирования социокультурных компетенций, а предметом выступают методические средства и педагогические условия эффективного формирования социокультурных норм речевого поведения у обучающихся средней школы в процессе обучения иностранным языкам. Были поставлены следующие задачи: определить понятия социокультурной нормы; установить способы формирования социокультурных норм; разработать ряд упражнений для формирования социокультурной компетенции учеников средней школы на уроках английского языка.

Ключевые слова: социокультурная норма, речевое поведение, межкультурная коммуникация, обучение английскому языку, упражнения.

Abstract. This article deals with the problem of the formation of socio-cultural norms of speech behaviour of schoolchildren in the English language teaching. The purpose of this article is summarising the material on the method of mastering the socio-cultural norms of speech behaviour. The object of research is process of formation of sociocultural competences, and the subject is methodological tools and pedagogical conditions of effective formation of social and cultural norms of speech behaviour of middle school students in learning foreign languages. The following tasks were set: to define the concepts of socio-cultural norms; to establish ways of forming socio-cultural norms; to develop a number of exercises for the formation of socio-cultural competence of secondary school students in English lessons.

Keywords: sociocultural norm, speech behaviour, cross-cultural communication, teaching English, exercises.

В современном мире развивается межкультурная коммуникация и растёт количество связей в экономике, культуре, политике и других областях, в связи с чем нет сомнений в необходимости освоения социокультурных норм изучаемого языка. Вместе с потребностью изучить язык появляется потребность общаться на иностранном языке, и вот именно здесь человек может столкнуться с трудностями, ведь правила поведения существуют в любом обществе [1, с. 256; 2, с. 28].

Освоение социокультурной компетенции – один из важнейших аспектов наших реалий. Социокультурная компетенция – это система определенных знаний, умений, навыков, способностей и качеств, которые формируются в процессе формальной и неформальной языковой подготовки к межкультурному общению. Она заключается в освоении обучающимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Формирование данного рода компетенции является важной и неотъемлемой частью учебного процесса.

Кроме того, согласно новым государственным стандартам по иностранному языку, в обязательный минимум содержания основных

образовательных программ входят социокультурные знания и умения [4, с. 307-308]. Мы предлагаем ряд упражнений для формирования социокультурной компетенции учеников средней школы в процессе обучения иностранному языку.

Первое упражнение может использоваться для того, чтобы научить детей различать формальное обращение от неформального, что очень важно в ситуациях реального общения с разными людьми.

Упражнение 1. Put the following expressions in the suitable column (formal, informal or neutral).

- a) Good morning Mr. Jones, how are you?
- b) Hello Mary, how's business?
- c) How's the hotel?
- d) Fine, thanks, and you?
- e) Send my regards to Petra.
- f) Hi John, how are you?
- g) Very well thank you, and you?
- h) Sir, our boss is on holiday.
- i) Not too good, I'm afraid.
- j) Jane, hello. What's new?
- k) Good morning, Mr Smith. Pleased to meet you.

Следующее упражнение позволит учащимся усвоить клише для общения с иностранцами и точно понимать, что отвечать на разные вопросы и в ситуациях 'smalltalk'.

Упражнение 2. Put the dialogue in the right order.

- a) Pleased to meet you too. Do call me Martin.
- b) That's very kind of you. Do you know my colleague, Sarah Smith?
- c) Very well thank you, Mr. Hyde, and you?
- d) No, I don't. How do you do?
- e) Good morning, Mrs. Bird, how are you?
- f) And you must call me Sarah. Shall we get down to business?

g) I'm fine, thank you. Would you like some coffee?

h) How do you do? I'm pleased to meet you.

i) Yes, here is our latest catalogue...

Сопоставление культур – очень важный аспект, который всегда вызывает у учащихся интерес. Проводя параллель и находя сходства и различия в культурах родного языка и изучаемого, учащиеся будут с большим интересом вовлечены в учебный процесс [3; 5]. С этой целью приводятся упражнения 3, 4 и 5.

Следующие два упражнения используются для того, чтобы обучающиеся могли сопоставить вежливые обращения на английском языке с вежливыми обращениями на родном языке.

Упражнение 3. Give the English equivalents to the Russian sentences.

Это место свободно?

Присмотрите за моим чемоданом, пожалуйста.

Не подскажете, как пройти к дворцу?

Упражнение 4. Give the Russian equivalents to the English sentences.

Could you help me with my case?

Will you do it for me?

May I see your pass, please?

Следующее упражнение направлено на отработку речевых навыков, а также учащиеся смогут продемонстрировать умение вежливо обращаться к людям в различных ситуациях [6].

Упражнение 5. Make up a dialogue with your partner. Be careful to address the person correctly (Sir, madam, Ms, Mr. ..., Miss ..., Mrs ...).

Situation 1. You are at a bus stop. The first person does not know which bus he or she needs, and he/she should ask the second person about it.

Situation 2. At the airport. You cannot find the necessary gate, and you should ask the airport attendant for help. Do not forget that the airport attendant knows your name and surname.

Situation 3. You went on a guided tour of the museum. Your guide has a badge with his name on it. You want to ask him some questions.

Situation 4. You are in a bus. There is a loose window. You feel cold. Ask your partner to close the window. Be polite!

Следующее упражнение направлено на отработку навыков использования обращений к разным людям – знакомым, незнакомым, близким или чужим – в различных ситуациях общения.

Упражнение 6. Fill in the missing addresses to different people in some situations.

Situation 1. You cannot find the park. You see a person, and you decide to ask him the way.

– Excuse me, ____, could you tell me where the park is?

Situation 2. You have a brother. His name is Bob. You ask him to tell your parents, that you will be late.

– ____, please tell our parents I will be late.

Situation 3. You are writing a letter to your friend Ann. How should you begin the letter?

– ____,

I was really happy when your letter arrived...

Situation 4. You are a secretary, and you have important information for your boss. His surname is Adams.

– ____, there is some important information for you.

Situation 5. You have been working in a company for a long time. Everybody knows that you have a husband. Your boss asks you to make a speech.

– ____, can you make a speech during the meeting?

Situation 6. You are a businesswoman, and you have your own shop. A woman bought a dress in your web-site, but there was a mistake, and the woman did not get the dress. You are writing a letter to her, but you know just her surname – Johns.

– ____, our company are very sorry about the mistake and offer you some discounts...

Situation 7. You are a police-officer, and you have caught a thief. She is a woman, and you do not know anything else about her.

I'm sorry,____, could you follow me, please!

Представленные нами упражнения способствуют формированию навыков обращения к знакомым и незнакомым людям, формулирования вежливых вопросов, использования в зависимости от ситуации общения официального или неофициального тона, а также показывают обучающимся разницу культур, что является важным при изучении иностранного языка.

Таким образом, можно утверждать, что социокультурная компетенция заключается в овладении обучающимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Формирование данного рода компетенции является неотъемлемой частью учебного процесса. Разработанные нами упражнения помогут обучающимся в отработке навыков и запоминании структур, которые в дальнейшем можно будет использовать в ситуациях реального общения.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В., Вторушина Ю.Л. Обучение продуктивному межкультурному общению на уроке иностранного языка // European Social Science Journal. 2017. № 12-1. С. 255-261.

2. Барышникова Ю.В., Емец Т.В. Обучение диалогическому общению // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе. Сборник научных трудов. Отв. ред. И.В. Воробьева. 2018. С. 27-31.

3. Вторушина Ю.Л. Формирование иноязычной культурной картины мира в контексте профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Новые педагогические исследования. 2006. № 6. С. 39-40.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной

науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

5. Песина С.А. Языковой знак и коммуникативные процессы в философском аспекте. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 152 с.

6. Седярова О.М., Заманова В.Х. Социокультурный компонент в обучении английскому языку на материале этикетных клише // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2017. Т. 2. С. 283-286.

А. А. Шавакулева
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю. Б. Мелехова
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры ЛиП
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

МЕСТО ПРОБЛЕМНО ПОИСКОВЫХ ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям организации уроков с использованием метода проблемно поисковых заданий при обучении чтению на иностранном языке, приемам улучшения навыков чтения на всех этапах работы с текстом для младших школьников.

Ключевые слова: обучение чтению, чтение, умение читать, метод проблемно поисковых заданий, этапы работы с текстом.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of organizing classes with the method of problem search tasks in foreign language reading, some techniques of improving reading skills at all stages of work on the text for primary school students.

Keywords: the teaching of reading, reading, the ability to read, the method of problem search tasks, stages of working with the text.

Актуальность вопроса обучения иноязычному чтению младших школьников с использованием метода проблемно поисковых заданий возрастает с каждым днем. На протяжении обучения в школе со 2 по 11 класс происходит реализация непрерывности обучения иностранного языка (ИЯ). Иноязычное чтение способствует развитию интеллектуальных и познавательных способностей, а с применением проблемно поисковых заданий развиваются еще и творческие способности детей, их самостоятельность. В практическом плане чтение наИЯ создает опору из дополнительных возможностей не только для продолжения изучения первого иностранного языка, но и для освоения других. Также иноязычное чтение представляет прекрасную возможность ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с обычаями, нравами, традициями ее народов через художественную литературу, а в некоторых случаях включает в себя ознакомление с другими иноязычными культурами. В образовательном процессе чтение наИЯ способствует формированию вторичной языковой личности, что является одной из важнейших целей обучения ИЯ. Более того, чтение служит основой для развития смежных языковых и речевых навыков и умений, таких как говорение и письмо.

В настоящее время у каждого человека появляется необходимость в качественном владении ИЯ, поэтому обучение ИЯ является одним из приоритетных направлений обучения в современной образовательной системе. Взаимоотношения обучающихся и обучающихся, их взаимопонимание и поддержка являются одними из важнейших условий современного образовательного процесса. Учителя в школах используют творческий подход в обучении, создают на уроках обстановку взаимодействия и взаимной ответственности для достижения значительных результатов в обучении.

Чтение - это «процесс восприятия и активной переработки информации, имеющей графические обозначения в системе того или иного языка» [3]. Чтение представляет собой сложную, аналитико-синтетическую деятельность, состоящую из восприятия и понимания текста, при чем самое совершенное

чтение является результатом совмещения этих двух процессов и уделения особого внимания смысловому аспекту содержания текста [4]. Совершенное чтение так же отличается сформированностью умений читать незнакомый аутентичный текст на ИЯ без использования посторонней помощи в лице учителя, одноклассника или использования словарей и других видов печатных и иных источников, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей.

Чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда учащийся читает с определенной целью, чтобы выхватывать нужную, актуальную информацию из представленного текста [1]. При этом необходимо понимать, что в зависимости от ситуации полнота и точность изложения информации может и будет различаться. Для понимания иноязычного текста необходимо наличие у обучаемого определенной перцептивно-смысловой базы, то есть владение рядом фонетических, лексических и грамматически-информативных навыков, которые в разы упростят процесс восприятия нового материала. Если такая база отсутствует, то попытки читающего опознать, идентифицировать текст, сформировать определенный образ из предложений и словосочетаний становятся проблемными и выполняются с большим или меньшим интервалом, затрудняющим или вовсе нарушающим обработку информации школьником [3].

Таким образом, основной задачей обучения чтению на ИЯ как самостоятельному виду речевой деятельности является задача научить учащихся понимать текст, интерпретировать информацию в том объеме, который является необходимым для решения конкретной речевой задачи, прибегая к определенным методикам чтения.

В образовательном процессе чтению уделяется большое внимание. Далее считаем целесообразным отметить, что умение читать - это, прежде всего, умение по буквенным знакам догадываться о значении тех слов, которые ими обозначаются [3]. Процесс чтения заключается в том, что обучающийся,

визуализируя буквы, способен их озвучить в корректной форме, или вспомнить конкретное слово, которое соответствует сочетанию этих буквенных знаков.

Особенности чтения как вида речевой деятельности способствуют его становлению очень эффективным средством самого обучения. Одной из особенностей является то, что чтение является и целью, и средством обучения [2]. Обучение детей непосредственно процессу чтения на ИЯ имеет ряд положительных характеристик. Обозначив и оценив все его преимущества, важно сделать замечание, что обучение чтению на ИЯ, как форме опосредованного общения, то есть придуманной, неязыковой ситуации для установления и развития общения, в начальном школьном звене необходимо и полезно для всех детей, независимо от их способностей и особенностей учеников. Оно, безусловно, оказывает положительное влияние на развитие психических особенностей ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др.

Обучение чтению так же влияет на общие речевые способности ребенка. Обучение чтению на ИЯ на раннем этапе предполагает дальнейший значительный практический эффект для повышения качества владения первым ИЯ, создает опору для продолжения обучения ИЯ в средней и старшей школе, а также дает стимул и возможности для обучения второму, а далее третьему ИЯ, потребность владения которыми становится все более актуальной в настоящее время. Также, нельзя не отметить присутствие воспитательного и информативного характера обучения чтению на ИЯ на раннем этапе, которая проявляется в знакомстве ребенка с мировыми культурами через общение на ИЯ.

Особое место отводится применению активных методов обучения, которые оказывают влияние на повышение мотивации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Одним из таких методов является метод проблемно поисковых заданий. Далее необходимо уточнить особенности организации уроков с использованием данного метода.

Основной задачей данного метода является внедрение учащегося в проблемную ситуацию, для решения которой ему будет недостаточно уже

имеющихся у него знаний. Учащийся будет вынужден сам искать источники с новыми знаниями, с помощью наводящих вопросов учителя и/или с участием других обучающихся, опираясь на уже имеющийся у него языковой опыт, делая логические выводы, предполагая наличие сопутствующих факторов.

В условиях информационной цивилизации проблема мотивации учащихся к чтению как виду речевой деятельности стоит перед преподавателями ИЯ особенно остро. Современные школьники, в особенности учащиеся начальных классов, не любят читать даже на родном языке. Вызвать интерес к чтению у учащихся становится все сложнее.

Решение данной проблемы нам видится в организации уроков с учетом имеющегося уже жизненного опыта учащихся, их интересов и потребностей, чувств и желаний посредством использования, наряду с традиционными методами, метода проблемно поисковых заданий на уроках, который, несомненно, способствует активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Предлагаемый метод имеет ряд преимуществ: формирует систему умственной деятельности, которую ученику могут применить не только для решения учебно-коммуникативных, но и жизненных, бытовых задач; создает условия для самостоятельной работы ученика, развивая навыки поиска, анализа, сопоставления и обобщения необходимой информации на ИЯ.

Суть проблемно поискового метода состоит в том, что перед учащимися ставится проблемная задача, которую им необходимо решить путем использования уже имеющихся знаний, поиска новой информации, анализа и обобщения ее на ИЯ. Далее рассмотрим применение метода проблемно поисковых заданий на этапах работы с текстом.

Всю работу над текстом для чтения методисты традиционно делят на три этапа: дотекстовый; текстовый; послетекстовый.

Каждый этап содержит ряд знаний, направленных на формирование навыков чтения. Применить проблемно-поисковый метод нам представляется логичным и наиболее эффективным на дотекстовом этапе, что связано с характером заданий, а именно – проблемно-поисковым. Что касается

послетекстового этапа, то он логически подводит учащихся к сжатию текста, его анализу и интерпретации. Также, проблемно поисковые задания можно применить и на текстовом этапе. Далее в таблице 1 предоставляем примеры заданий с использованием проблемно-поискового метода.

Таблица 1

Примеры заданий с применением проблемно-поискового метода на различных этапах работы с текстом

Этап работы с текстом	Примеры заданий
Дотекстовый	Read the title of the text and try to guess what this text is about.
	Look at the pictures and try to guess what this text is about.
	Look at the pictures and say which characters you want to meet in real life and why.
	Look at the pictures and say who the main characters are.
Текстовый	Look at the pictures and write down the missing words.
	While reading circle the words you do not know.
Послетекстовый	Take the toy and say one word from the text. Pass the toy to your classmates. Try not to repeat the words.
	Read again and choose the best title for the text.
	Read the text again and make up the end of the story.
	Draw a picture about the text.

Делая вывод, можно установить, что метод проблемно поисковых заданий развивают интерес к чтению у учащихся, а использование новых формулировок заданий способствует осуществлению самореализации личностных возможностей школьника, развитию его самостоятельной работы на уроке. В результате на уроках чтения удастся оживить учебный процесс, сформировать устойчивые познавательные интересы и добиться стабильного повышения мотивации.

Кроме того, у обучающихся появляется возможно обучиться: чтению, анализу и систематизации информации для дальнейшего исследования заинтересовавших их моментов; работе в команде, выдвижению и отстаиванию

своих идей и позиций и толерантному отношению к точкам зрения других учащихся; овладению навыками самостоятельной работы.

У педагогов ИЯ тоже возникает ряд преимуществ: учитель имеет возможность для саморазвития; меняется подготовка учителя к уроку; меняется роль учителя в учебном процессе: он мотивирует, организует, консультирует и контролирует.

Список использованных источников и литературы:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). - М.: Издательство «ИКАР», 2009. - 448 с.;
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика // М.: Академия, 2006. - 336 с.;
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., Просвещение, 1973. - 207 с.;
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. - Базовый курс лекций. - М.: Просвещение, 2006. - 239 с.

К.Я. Шепеленко
студентка группы ИПОб-17-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.А. Морозов
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Целью статьи является ознакомление с теорией множественного интеллекта Говарда Гарднера. Статья посвящена обзору и раскрытию темы: применение теории множественного интеллекта в процессе обучения немецкому языку. В исследовании представлено описание всех 9 моделей интеллекта, их характеристики и проявление в учебной деятельности.

Ключевые слова: теория множественного интеллекта, модели интеллекта, применение ТМИ на уроке немецкого языка, базовый принцип ТМИ.

Abstract. The purpose of the article is to introduce the theory of multiple intelligence by Howard Gardner. The article is devoted to the review and disclosure of the topic: application of the multiple intelligence theory in the process of the German teaching. The study describes all 9 models of intelligence, their characteristics, and their manifestation in educational activities.

Keywords: theory of multiple intelligences, modalities of intelligence, application of theory in a foreign language lesson, basic principle of the theory of multiple intelligence.

Сегодня, говоря о процессе обучения в школе, мы понимаем, что меняются цели и содержание образования, учитель ищет новые подходы, методики в подаче материала [3, 4]. Современные цифровые технологии становятся повседневной практикой и для всех уровней образования [5, 6]. Но урок до сих пор остается основной формой обучения.

В 1983 году американский профессор и психолог Гарвардского университета Говард Гарднер (англ. Howard Gardner) создал теорию множественного интеллекта (далее ТМИ). Гарднер отметил, что обществу присущи большое количество типов ролей человека, которые основываются на самых различных способностях и навыках, из этого он сделал вывод, что вместо единого базового интеллектуального материала, существует большое количество вариативных интеллектуальных способностей, присутствующих в различных комбинациях.

ТМИ утверждает, что все люди на планете имеют девять интеллектуальных способностей, развитых в той или иной степени. Индивидуумы в некоторой степени могут проявлять все формы интеллекта, но несмотря на это, каждый человек имеет уникальное сочетание более и менее сформированных интеллектуальных способностей, чем и объясняются индивидуальные различия между людьми.

Следующие модели интеллекта помогут организовать деятельность на уроке немецкого языка (НЯ).

Лингвистический или вербально-лингвистический – способность к порождению речи. Дети с этим типом интеллекта рано начинают читать и писать, быстро осваивают иностранные языки, любят словесные игры. Примеры практических заданий на уроке: заучивание наизусть, пересказ, аудирование, дискуссия, написание эссе.

Логико-математический – способность к абстрактному мышлению. Дети быстро учатся классифицировать, понимать абстрактные понятия и делать выводы и умозаключения. Задания, соответствующие логико-математической модели интеллекта: поиск закономерностей, и классификация информации в

тексте на НЯ, логические игры и задачи, составление таблиц, списков, схем, головоломки, сравнение и анализ.

Пространственный или пространственно-визуальный – умение воспринимать зрительную и пространственную информацию. Дети с преобладающим пространственным мышлением легко представляют любые образы и воспроизводят их через рисунки, поделки и т. д. Рекомендуемые задания: рисование, создание, проектов, графическое оформление информации в макетах и презентациях на НЯ.

Музыкальный – способность к формированию, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками. Малыши предпочитают музыкальные игрушки остальным, становясь старше, легко запоминают и воспроизводят звуки и музыку. Примеры заданий для данного типа: исполнение песен на НЯ, подбор музыки к теме урока, музыкальные презентации, аудирование.

Телесно-кинестетический – способность к использованию своего тела при решении задач или создании продуктов. Дети этого типа много двигаются, занимаются спортом и танцами, им понравятся рукоделие, подвижные игры и пантомимы.

Внутриличностный – способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы. Дети могут давать оценку своим действиям, поступкам, видеть свои сильные и слабые стороны. Виды деятельности на уроке: выражение собственного мнения (монолог), написание эссе, рефлексия, работа над ошибками.

Межличностный – способность определять и проводить различия между чувствами, взглядами и решениями других людей. Дети испытывают высокую эмпатию к окружающим, понимают, чем им можно помочь. Им нравится участвовать в обсуждении темы и общих проектах. Виды заданий: дискуссия, мозговой штурм, разыгрывание диалога и монолога с использованием НЯ.

Натуралистический – способность распознавать и оценивать взаимоотношения человека и окружающего мира. Детям нравится ходить в походы, ездить в горы, так как они интересуются окружающим миром. Виды

учебной деятельности: тексты об окр. среде, прослушивание аудио со звуками природы, классные походы в парк и лес.

Экзистенциальный – способность воспринимать и изучать мир через религию, философию и медитацию. Дети увлекаются историей, священным писанием, участвуют в беседах о духовности. Виды деятельности: размышление, дискуссия, написание эссе.

При организации учебной деятельности на уроке НЯ, учитель, применяя ТМИ, может создавать различные коммуникативные ситуации, которые будут способствовать развитию навыков говорения, письма, аудирования и чтения на НЯ. Исходя из того, что каждый человек обладает уникальным сочетанием форм интеллекта, учитель варьирует видами учебной деятельности на уроке. При наблюдении за классом, выделении доминирующих моделей интеллекта, преподавателю легче составить план классной деятельности, учитывая подход Гарднера. Для применения ТМИ на уроке НЯ существует множество возможностей, так как иностранный язык, как и родной охватывает большой диапазон в жизни индивидуума, самое главное – правильно донести учебный материал, это облегчит изучения НЯ.

Базовый принцип ТМИ заключается в том, что образование должно быть внимательным к индивидуальным когнитивным различиям. Вместо отрицания или игнорирования этих различий, преподаватель должен стремиться к созданию разнообразных познавательных ресурсов и возможностей, как можно больше соответствующих индивидуальному интеллектуальному потенциалу.

Таким образом, выбрав верную методику, можно развить любой тип интеллекта в учебной деятельности.

Список использованных источников и литературы:

1. Аткинсон Р.Л., Введение в психологию / Р.Л. Аткинсон, Р.С. Аткинсон, Э.Е. Смит, Д.Дж. Бем, С. Нолен-Хоэксема. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 112 с.

2. Гарднер Г., Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер [пер. с англ. А. Н. Свирид]. – М.: Вильямс, 2007. - 512 с.

3. Конькина С.Е. Скрайбинг-технологии как инструмент визуального мышления в преподавании немецкого языка // Студент и наука (гуманитарный цикл) - 2019. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. С. 295-299.

4. Лобова А.Ю. Мнемоника в преподавании, использование мнемотехнических приёмов при изучении немецкого языка // Студент и наука (гуманитарный цикл) - 2019. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. - 2019. - С. 300-303.

5. Морозов Е.А., Морозова И.В. Высшая школа: на пути к цифровому образованию / Е.А. Морозов // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения:

6. Материалы Пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Иркутский государственный университет путей сообщения (Иркутск), 2020. – С. 406-408.

7. Морозов Е.А., Морозова И.В. Высшая школа: цифровые технологии в преподавании / Е.А. Морозов // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: тезисы докладов конференции. – Ярославль: Филигрань, 2020. – С. 215-216.

К.В. Шмелева
магистрант группы ЗИПОМ-19-б,
институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.В. Павлова
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация. Статья посвящена нормативно-методологическим основаниям и ключевым особенностям ФГОС в рамках преподавания иностранного языка в школе.

Ключевые слова: ФГОС, личностно-ориентированный подход, обучение иностранному языку.

Abstract. The article considers normative and methodological issues, as well as key peculiarities of Federal State Educational Standards (FSES) in the context of FL teaching at school.

Key words: FSES, student-centered approach, FL teaching.

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов учителя оказались перед необходимостью следовать новым тенденциям в образовании. Изменения не обошли стороной и методику преподавания иностранных языков. Система иноязычного образования активно внедряет

компетентностный подход, главной целью которого является преодоление разрыва между декларируемыми результатами обучения и реальными умениями и способностями, которые учащиеся приобретают на выходе из учебного заведения [3, с. 307-308].

Основной особенностью ФГОС является то, что он предъявляет новые требования к планируемым результатам освоения обучающимися образовательной программы - личностным, метапредметным и предметным. Как можно заметить, именно личностные результаты выходят в современном образовании на передний план. Они подразумевают способность учащихся к саморазвитию и самоопределению, мотивацию к целенаправленной познавательной деятельности, способность к самоопределению в многокультурном и многонациональном обществе, чему нужно уделить особое внимание именно на уроке иностранного языка, поскольку именно здесь ребенок погружается в иноязычную культуру, и у него возникает риск потерять собственную культурную идентичность [2, с. 824].

Метапредметные результаты, под которыми подразумевается, что учащиеся смогут использовать универсальные учебные действия (коммуникативные, регулятивные и познавательные) в учебной, познавательной и социальной практике, тоже нельзя оставлять без внимания, т.к. на уроке иностранного языка ученик овладевает коммуникативными навыками на иностранном, а следовательно, это означает, что он сможет применять свои коммуникативные умения и в иноязычной среде. Иными словами, обучение иностранному языку в рамках ФГОС должно подготовить учеников к применению полученных знаний на практике, а также научить самостоятельно планировать, организовывать и оценивать свою деятельность [2, с. 824; 3, с. 46].

Можно выделить несколько основных требований, предъявляемых к современному уроку иностранного языка, а именно, коммуникативную направленность, сочетание различных форм работы, создание атмосферы успешности, обеспечение обучающего контроля знаний, использование дифференцированного подхода, создание проблемных ситуаций и др.

Современный урок в контексте реализации ФГОС представляет собой активную форму работы, цели и задачи которой определяют сами субъекты образовательного процесса – учащиеся. Учителю отводится организующая и фасилитирующая роль партнера, равноправного участника образовательного процесса по иностранному языку [4].

Особенность предмета «иностранный язык» заключается в том, что обучение, направленное на формирование коммуникативной компетенции, может быть эффективным только в условиях личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Деятельностный подход подразумевает обучение общению в ходе выполнения продуктивных видов речевой деятельности - восприятию иноязычной речи на слух, чтения текстов, составления письменных и устных высказываний, где все эти виды деятельности рассматриваются не в качестве самоцели, а как способ решения учащихся конкретных личностно важных проблем и задач [5, с. 46-48].

Личностно-ориентированный подход основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы. Для каждого учащегося типичен тот или иной способ осуществления деятельности по овладению иностранным языком.

В связи с этим следует разобрать различные типы уроков, соответствующие современным требованиям. Выделяют четыре типа уроков - урок открытия новых знаний, общеметодологической направленности, рефлексии, развивающего контроля. Однако, как показывает практика, наибольшей эффективностью обладают нетрадиционные уроки, т.к. позволяют создать проблемную ситуацию и способствуют повышению и поддержанию мотивации к учению, а также позволяют развивать у учащихся навыки командной работы. Примером нетрадиционного урока может послужить урок-игра, концерт, дискуссия, викторина, квест и др. [6, с. 48].

Особенного внимания заслуживают интегрированные уроки, т.к. они способствуют развитию у учащихся межпредметных умений, что является

неотъемлемой частью требований ФГОС. На уроке иностранного языка данную идею можно реализовать посредством объединения знаний из разных дисциплин, например, английского языка и литературы, английского языка и географии, английского языка и истории [6, с. 48].

Невозможно представить современный урок и без использования технических средств, в частности, интернета. Интернет представляет неограниченный ресурс возможностей для творчества как учащихся, так и учителя. Так, например, для интегрированного урока можно использовать онлайн экскурсии по известным мировым музеям. Кроме того, такие ресурсы как Skysmart и Quizziz позволяют создавать интерактивные задания и викторины.

Таким образом, соблюдение требований ФГОС при планировании урока иностранного языка дает простор для новых идей и педагогического поиска. Современный урок отличается личностно-ориентированным подходом и разнообразием форм, а также широким применением информационно-коммуникационных технологий.

Список использованных источников и литературы:

1. Васильева, Т. С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения / Т. С. Васильева. // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 74-76.

2. Джумакаева, Н. К. Новые образовательные стандарты. Формирование и развитие универсальных учебных действий в современной школе / Н. К. Джумакаева. // Молодой ученый. – 2014. – № 3 (62). – С. 823-826.

3. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018.С.307-308.

4. Павлова Л.В., Вторушина Ю.Л. Урок английского языка в школе. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

5. Резниченко А. А. Трудности реализации новых педагогических технологий в школе при внедрении ФГОС // Молодой ученый. – 2017. – №3.1. – с. 45-49.

6. Рець М. С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. – 2016. – №17.1. – С. 46-50.

Д. В. Шорохов
студент группы ИПОб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т. Ю. Баклыкова
Кандидат педагогических наук
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ CLIL-ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлен анализ интегрированного предметно-языкового подхода в обучении CLIL (Content and Language Integrated Learning). Интегрированный предметно-языковой подход CLIL рекомендован Европейской комиссией для использования на всех уровнях образования. Выявлены и проанализированы основные способы и стратегии реализации метода в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: предметно-языковой интегрированный подход, CLIL-подход, билингвальное обучение, иностранный язык.

Abstract. This article presents an analysis of Content and Language Integrated Learning. The use of CLIL is encouraged in all educational stages by the European Commission. This article describes and analyzes the primary methods and strategies of implementing this approach in teaching a foreign language.

Keywords: Content and Language Integrated Learning, CLIL, bilingual education, foreign language.

В современном обществе всё чаще возникает вопрос социализации современного человека в межнациональном и межкультурном пространстве. Кроме того, вынужденная опора на технологии дистанционного обучения привела к увеличению потенциальных возможностей использовать в обучающих целях иностранные источники: различные тексты, видео- и аудиоматериалы на актуальные темы. В связи с этим возникают, тестируются и применяются новые подходы к обучению иностранным языкам. Примером одного из этих подходов является предметно-языковое интегрированное обучение CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Термин ‘Content and Language Integrated Learning’ был введён в 1994-м году специалистом в области многоязычного образования Дэвидом Маршем. Предметно-языковое интегрированное обучение обозначает принцип, согласно которому обучение носит двойственный контекст: второй язык используется в роли средства обучения предмету, но в то же время является и самим объектом изучения [9].

При реализации предметно-языкового интегрированного обучения необходимо соблюдать принцип ‘4 Cs’. Данный принцип определяет наличие в CLIL-подходе следующих компонентов:

- Content (содержание);
- Communication (коммуникация);
- Cognition (познание);
- Culture (культура).

Разберём вышеперечисленные компоненты.

Под ‘Content’ понимается непосредственное овладение умениями и навыками в рамках определённого предмета. Кроме того, учителя, практикующие CLIL-подход, разрабатывают также и межпредметные связи. К примеру, обучаемые могут изучать историю, географию и искусство той или иной местности на изучаемом языке.

Компонент ‘Communication’ предполагает использование обучаемыми как письменной, так и устной речи. Одной из целей CLIL-подхода является

увеличение времени речи обучающихся (student talking time) и уменьшение времени речи учителя (teacher talking time). Стоит, помимо этого, призывать учеников как к оценке собственных знаний, так и к оценке групповой работы.

Далее рассмотрим ‘Cognition’. Неотъемлемой частью овладения новым языком является развитие мышления. В рамках CLIL-подхода развитие когнитивных навыков можно побуждать посредством различных уточняющих вопросов, требующих неоднозначный ответ. Также помогут задания по вычленению главной информации из текста, сопоставлению, нахождению связей и т. д.

И последний компонент: ‘Culture’. Язык неотделим от культуры, в которой он зародился. CLIL знакомит учащихся с культурологическим пластом различных народов и формирует позитивное отношение к другим культурам [5; 7].

Практическая реализация CLIL-подхода осуществляется путём использования следующих стратегий.

Главной является стратегия ‘scaffolding’. Данная стратегия означает всестороннюю поддержку учащихся, что в свою очередь предполагает уменьшение когнитивной и лингвистической нагрузки. Эта стратегия осуществляется с целью предотвратить чрезмерную нагрузку на обучающихся, которая может впоследствии привести к потере мотивации как к изучению языка, так и предмета. Стратегия ‘scaffolding’ реализуется посредством использования на занятиях определённых языковых клише, визуализации материала – в виде картинок, диаграмм, схем, презентаций, видео и т. д., – а также многочисленных примеров на изучаемом языке [2].

В отдельных ситуациях использование родного языка (далее – Я1) в классе является допустимой стратегией. При реализации CLIL-подхода Я1 используется не только с целью перевода той или иной лексической единицы. Я1 в контексте CLIL – такая же валидная часть изучения предмета, которая помогает понять суть изучаемого материала. Использование как Я1, так и второго языка (далее – Я2) понимается как «переключение кодов» или «смешение кодов». Данная

билингвальная техника помогает обучающимся точнее выразить свою точку зрения в ответе или компенсировать недостаток лексики при объяснении той или иной информации. Кроме того, использование Я1 может помочь преподавателю проверить понимание материала учениками. Но при реализации данной стратегии стоит обратить внимание на степень экстенсивности использования Я1. Используя Я1, преподаватель должен делать это только с целью помочь обучающимся правильно интерпретировать преподаваемый предмет. Однако данную технику стоит внедрять с определённой предосторожностью: Я1 не должен значительно влиять на уровень языковой практики Я2 [11].

Принимая во внимание вышеперечисленные принципы и стратегии, преподавателю следует подготовить такой материал, который будет содержать в себе все виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Взглянем на примеры заданий на аудирование:

- прослушайте и составьте диаграмму;
- прослушайте речь диктора и заполните таблицу необходимой информацией;
- прослушайте текст и выделите конкретную информацию: к примеру, точка зрения говорящего, время или место, где происходит действие и т. д. [4].

Важно отметить, что CLIL-подход уделяет первоочерёдное внимание именно пониманию предмета, а не сложным грамматическим конструкциям и продвинутому вокабуляру [7]. В связи с этим при обучении говорению стоит сосредоточиться в первую очередь на простоте речи, её беглости и ясности изложения. Задания могут быть представлены следующим образом:

- заполнение пропусков;
- постановка проблемы (вопрос – ответ, термин – определение, часть – целое);
- устная презентация информации перед классом.

Далее рассмотрим чтение. Главным принципом подбора текстов является то, что тексты должны быть предметно ориентированы. При реализации CLIL в работе с текстом выделяют жанровый подход (*genre-based approach*). Каждый

жанр обладает особенными характеристиками, которые отличают его от других. Учеников знакомят с различными жанрами текстов, выделяя при этом характерный вокабуляр и используемые конструкции. Данная деятельность улучшает металингвистическую осведомлённость учащихся, что в свою очередь помогает им читать, интерпретировать и составлять тексты различных жанров [6].

Обучение письму помогает учащимся развивать лексические и грамматические навыки. В зависимости от предмета письменные задания могут быть представлены в виде кратких или развёрнутых ответов на вопросы, эссе и т. д. Для обучения письму в рамках CLIL имеется так называемый процессный подход (process approach). Данный подход помогает учащимся понять стадии написания текста:

- генерация идей («мозговой штурм»);
- организация идей (структурирование);
- связывание идей (соединение предложений и абзацев в смысловые отрывки).

Процессный подход поможет учащимся более чётко и развёрнуто выражать свои мысли в письменной форме [8].

Опыт реализации CLIL-подхода позволил выделить следующие плюсы:

1. CLIL создаёт условия для естественного изучения языка;
2. CLIL предоставляет ситуации для целенаправленного использования Я2 в классе;
3. CLIL имеет позитивный эффект на изучение языка, поскольку ставит акцент на то, что говорить, а не как говорить;
4. CLIL увеличивает количество языковой практики на Я2 [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предметно-языковой интегрированный подход имеет несомненный образовательный потенциал. Междисциплинарность данного подхода позволяет естественным путём найти непосредственное применение изучаемого языка на практике, что задаёт учащимся цель изучения языка, поднимая тем самым их уровень мотивации.

Список использованных источников и литературы:

1. Баклыкова Т. Ю. Особенности аффиксальной полисемии и омонимии современного английского языка // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2020. С. 420.
2. Зарипова Р. Р., Салехова Л. Л. К вопросу о лингвистических и когнитивных преимуществах интегрированного предметно-языкового подхода в обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2015. №8-1. С. 9–13.
3. Песина С. А., Вторушина Ю. Л. Когнитивные механизмы разграничения полисемии и омонимии // Вестник воронежского государственного университета. С. 78–81.
4. Царенкова Валерия Валерьевна, Шпановская Светлана Ивановна. К вопросу о лингвистических преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-lingvisticheskikh-preimuschestvah-predmetno-yazykovogo-integririvannogo-obucheniya>
5. Юрасова Е. С., Горбачева Е. А. CLIL технология на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/clil-tehnologiya-na-urokah-angliyskogo-yazyka>
6. Cendoya, A. M, Di Bin, M. V. (2010). A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://laclil.unisabana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/laclil.2010.3.1.2/2779>
7. Kay Bentley. (2010). The TKT Teaching Knowledge Test Course CLIL Module Content and Language Integrated Learning.
8. Liz Dale, Wibo van der Es, Rosie Tanner. (2010). CLIL Skills. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://www.rosietanner.com/images/docs/CLILSkills_pdf.pdf
9. Marsh D. CLTL/EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential. Brussels: The European Union, 2002. [Электронный ресурс] /

Режим

доступа:

https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf

10. Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. 22–40.

11. Víctor Pavón Vázquez & María del Carmen Ramos Ordóñez (2019) Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22:1, 35-48, DOI: 10.1080/13670050.2018.1511681

А.С. Юшкина
магистрант группы ЗИПОМ-19-б,
институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Ю.В. Барышникова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме методики преподавания иностранных языков – особенностям обучения чтению младших школьников. В статье рассматриваются вопросы, касаемые трудностей при обучении чтению и важности правильно подобранных текстов.

Ключевые слова: обучение чтению, младшие школьники, техника чтения, речевая деятельность.

Abstract. The article is devoted to a relevant question of methods of teaching foreign languages –how to develop the reading skills of young learners. The article focuses on the questions of what difficulties might arise in the process of teaching reading in English and the choice of proper texts, which meet certain criteria.

Key words: teaching reading, young learners, reading skills, speech activity.

Актуальность проблемы исследования обусловлена тем, что обучение чтению на иностранном языке позволяет реализовывать образовательные, воспитательные, развивающие, а также практические цели курса иностранного

языка. Кроме того, чтение обеспечивает познавательную функцию языка: будучи рецептивным видом речевой деятельности, призвано извлекать и перерабатывать данные из текста. Отличительной чертой чтения как вида речевой деятельности является тот факт, что обучение ему всесторонне развивает личность обучающегося – умственному, нравственному, эстетическому [3]. В исследовании показано, что правильно организованная работа над чтением способствует также повышению рефлексивной культуры учащегося [7].

Обучение чтению на иностранном языке, как форме опосредованного общения в младшем школьном возрасте необходимо всем детям, вне зависимости от их начальных навыков. Оно благотворно воздействует на развитие психических функций учащихся: их памяти, мышления, внимания, воображения и восприятия. Обучение чтению имеет влияние на речевые умения ребенка в целом. Школьники учатся грамотному произношению и приобретают умения видеть и чувствовать разницу произношений и акцентов, воспринимать звуковые единицы иностранного языка аудиально, следовать интонации в базовых типах предложения. Учащиеся ознакамливаются с главными грамматическими категориями изучаемого языка, выделяют пройденную лексику и грамматику во время чтения и аудирования, а также учатся применять их в общении. Дети осваивают технику чтения вслух и про себя, читают подготовленные школьные и адаптированные аутентичные текстовые материалы, пользуясь при этом приемами как ознакомительного, так и изучающего чтения. Обучение иноязычному чтению на младшем этапе содействует раннему знакомству учащихся с ранее незнакомой для них иноязычной культурой, мотивирует школьников к иноязычному говорению и к последующему изучению языка. Чтение вслух имеет важное значение на начальном этапе, так как оно служит основой для роста уровня умений чтения про себя любого вида [1].

Опираясь на раздел обучения чтению в программе по иностранным языкам, цель педагогов - обучить детей чтению текстов, восприятию и осмысливанию их содержания с различной степенью погружения. Очевидно, что

учащимся приходится сталкиваться со значительным количеством трудностей, когда у них формируется читательская компетентность. В первую очередь, сложность появляется при овладении[2,5]. Техника чтения подразумевает освоение системы графических знаков, отличных от родного языка, становление навыка звуко-буквенных и буквенно-звуковых соотношений, синтагматического чтения. Чтение подразумевает под собой неделимый процесс, складывающийся из техники чтения и понимания при чтении, осваиваемых корреляционно. Следует целенаправленно прорабатывать технику чтения вслух, из-за того, что учебные действия транслируются в речемыслительную деятельность, изначально устанавливаясь в речи. При обучении технике чтения с начального этапа изучения иностранного языка, ученикам требуется сопоставлять как звуки и буквы, так и звуко-буквенные связки с содержательным значением того, что ими прочитывается.

В основном на начальном этапе можно отобрать три базовые группы трудностей при формировании техники иноязычного чтения. Обращаясь к методическим материалам Г. В. Роговой, трудности делятся на графические, орфографические и психологические. Изучая материал, можно прийти к заключению, что дети будут встречаться преимущественно с орфографическими сложностями, в частности при выборе правил чтения, из-за их широкого количества[6]. Обучаясь чтению школьники должны изучить основные правила чтения, к которым относятся: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед «г»; чтение сочетаний гласных ee, ea, au, ai, ou, oo, ou, ow; согласных ck, sh, ch, tch, th, ph, qu, kn, ng, nk, wr, wh, и таких сочетаний, как -tion, -sion, -ous, -igh [2]. Учащимся необходимо объяснить правила чтения омофонов: be-bee, buy-by-bye, flour-flower, hi-high и др. К тому же, большое количество слов в английском языке читаются иначе, что заставляет учащихся заучивать объемные исключения в правилах чтения, а кроме того обрекает на частое обращение к учебному материалу. При становлении технических навыков чтения следует грамотно и в требуемом объеме построить проработку слов-исключений.

Обучение иноязычному чтению должно выполняться на уже изученном лексическом материале, освоенном в устной речи. Добиться этого возможно проводя устный вводный курс, осуществляя устное опережение. Обучение чтению должно быть построено в качестве познавательного процесса[3]. Особую роль получает содержание текстовых материалов для чтения. Им необходимо соответствовать склонностям учащихся и иметь для них значение. Обучение чтению на иностранном языке базируется на существующем у школьников опыте чтения на родном языке. Схожесть процесса чтения на различных языках является основой для интерференции зрелого чтения у школьников на родном языке в чтение на иностранном. Важным критерием такого переноса является должное восприятие чтения на изучаемом языке у обучающихся.

Итак, обобщая все вышеизложенное, можно прийти к заключению, что процесс чтения сформирован из двух взаимосвязанных сторон – смысловой и технической, включающих зрительный и звуко-слухо-речедвигательные механизмы, и несмотря на то, что этот процесс является неделимым, формирование сторон, которые его составляют, происходит многообразно, от начальных стадий до высших. Абсолютное овладение навыком чтения является ключевым критерием успешного изучения английского языка на школьном этапе. Кроме того, чтение – один из ключевых способов получения знаний еще и во вне урочное время. Говоря об обучении чтению на иностранном языке, имеет смысл также указать на то, что далеко не вся информация, которую учащиеся понимают, когда они читают, связана со знанием словарного запаса этого языка и его грамматических аспектов. Понимание текста также связано с такими факторами, как базовые знания по теме, знание жанра, владение навыком языковой догадки. Поэтому при обучении иностранному языку представляется важным развивать фоновые знания учеников. Для развития познавательного интереса обучающихся с помощью чтения, важно принимать во внимание познавательные потребности, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся; задействовать детей в творческой деятельности, применяя активные методы обучения. Безусловно необходимо учить

школьников справляться с учебными сложностями. Кроме всего, на практике выясняется, что применение текстовых материалов, грамотно подобранных согласно познавательным интересам школьников, позволяет повысить их интерес к изучаемому языку, а также улучшать качество техники чтения и обеспечить более детальное восприятие иноязычных текстов.

Список использованных источников и литературы:

1. Барышникова Ю.В. О роли чтения вслух на начальном этапе обучения иностранному языку. В сборнике: Актуальные вопросы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность 2014. С. 172-175.

2. Барышникова Ю.В. Формирование техники чтения на начальном этапе // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 349-350.

3. Павлова Л.В. Общекультурное развитие студентов в процессе иноязычного образования в вузе // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность. Материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. 2014. С. 231-237.

4. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 413.

5. Павлова Л.В. Методические основы обучения технике чтения на иностранном языке младших школьников // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 307-308.

6.Рогова Ф.М. Рабинович Т.Е. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – С.139.

7. Pavlova L.V., Pulekha I.R., Vtorushina Yu.L., Rakhimova N.M., Akasheva T.V.
Enhancing reflection activity as a condition for effective development of students' humanitarian culture in the process of learning a foreign language // *Espacios*. 2019. T. 40. №9. C. 14.

А.Ф. Ямалетдинова
студентка группы ИПОб-16-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.С. Потрикеева
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы использования игр в изучении немецкого языка, роль игры на уроке немецкого языка, практика с обучающими играми, необходимые условия использования игр на уроке.

Abstract. The article deals with the actual problems of using games in learning German, the role of games in the German lesson, practice with educational games, the necessary conditions for using games in the lesson.

Keywords: обучающие игры, языковые игры, немецкий язык, иностранный язык.

Ключевые слова: learning game, language games, German, foreign language.

Учителя часто относятся к языковым играм либо крайне положительно, либо довольно скептически. Учителя, которые не используют на своих уроках языковые игры, ссылаются на такие причины как нехватка времени, трудоемкий учебный план, а также институциональные и другие учебные причины. Кроме того, развлекательная ценность игр часто оценивается значительно выше, чем их вклад в изучение языка.

Игра и обучение часто рассматриваются как противоположные виды деятельности: игра воспринимается как нечто детское и несерьезное, а обучение же – это то, к чему нужно приложить труд и ответственность. Из исследований социализации мы знаем, насколько важны игры для развития детей. На уроках немецкого языка игры обычно используются только для заполнения пробелов, например, если до конца урока остается несколько минут. В изучении иностранного языка очень важна практика, поэтому игра может иметь большое значение как средство обучения [5, с. 95].

Практика и применение изученного материала - центральная проблема в обучении. На уроках иностранного языка речь идет не только о знании изучаемого языка, но и о том, чтобы уметь правильно использовать это знание [1, с. 89]. «Практиковать - значит повторять» (Ганс Эбли), этот принцип в особенности относится к изучению иностранного языка. Чтобы закрепить и автоматизировать пройденный материал, необходимо сделать практику разнообразной для ученика. Обязательным условием для этого является использование упражнений для поднятия мотивации [2, с. 46]. Таковыми являются обучающие игры.

Практика с обучающими играми имеет особое преимущество в том, что все ученики или, по крайней мере, подавляющее их большинство - активно участвуют в происходящем. Благодаря игре урок становится увлекательным и продуктивным. Кроме того, многие формы игры уже известны ученикам, и они с радостью принимают в них участие.

М.Ф.Стронин называет три условия использования обучающих игр:

1. Развивающие игры должны быть связаны с изучаемым материалом.
2. Развивающие игры должны быть простыми.
3. Развивающие игры не должны быть затяжными [6, с.97].

Третье условие особенно понятно учителям: развивающие игры, требующие длительной подготовки, не могут часто использоваться в классе из-за ограниченного времени. Второе требование также понятно: обучающие игры должны быть простыми и понятными ученику, чтобы любой и даже более

слабый ученик мог иметь шанс на победу. Первое условие особенно важно. Необходимо, чтобы тема игры была знакома и объяснена ранее. Это следует не только принимать во внимание при планировании урока, но и объяснять учащимся, какова учебная цель данного упражнения.

Как известно, языковое поведение в первую очередь носит репродуктивный характер: во время игры можно повторить слова, идиоматические выражения и грамматические конструкции. В дополнение к обычным играм для чтения, письма, аудирования и разговорной речи, есть много игр, в которых можно тренировать навыки в сочетании [6, с. 123]. Изменяя правила игры, можно целенаправленно практиковать определенные структуры.

Важно определить перечень игр, которые можно применять на уроках немецкого языка в начальной школе. Например, в игре “Wir packen einen Koffer” («Собираем чемодан») ученикам нужно назвать предметы, которые они хотят взять с собой.

Игра в «чемодан» основана на идее, что чемодан упаковывается совместно, каждый участник кладет новый предмет один за другим. И тот, кто кладет предмет в чемодан, должен сначала перечислить все имеющиеся в нем предметы прежде чем добавлять свой собственный. Правила игры: можно играть в одной группе или составить несколько команд; ученик кладет в чемодан первую вещь и называет ее; второй называет первый элемент и добавляет еще один; третий называет первые два элемента и добавляет еще один, и так далее. Победителем становится: при игре в одной группе – тот, кто дольше всех не ошибается; если играют две или более команды – группа, в которой было допущено меньше ошибок.

Пример: 1 ученик: „Im Koffer ist ein Hemd.“, 2 ученик: „Im Koffer ist ein Hemd und eine Hose.“, 3 ученик: „Im Koffer ist ein Hemd, eine Hose und eine Landkarte.“, 4 ученик: „Im Koffer ist ein Hemd, eine Hose, eine Landkarte und Sonnencreme.“, „Im Koffer ist ein Hemd, eine Hose, eine Landkarte, Schuhcreme und ...“ итак далее.

Игру со временем можно усложнять. Можно исключать из игры учеников, которые ошиблись, таким образом, победитель остается один. Перед началом игры учитель может задать определенную тему, например, собирать только предметы одежды, еду или даже абстрактные существительные, скажем, эмоции человека; а также класть в чемодан существительные только в единственном числе или существительные с прилагательными, которые с ними связаны.

Для того, чтобы подготовить учеников к игре, сначала нужно подготовить материал и проверить, есть ли у учеников необходимые языковые средства. Эти средства могут быть как отдельными словами, так и языковыми структурами, могут быть представлены на рабочих листах или на доске. Правила игры должны быть четко объяснены (желательно на изучаемом языке); их можно составить в письменной форме в классе (проектор или классная доска). Они должны быть недвусмысленными и, при необходимости, также могут быть объяснены на родном языке. Однако демонстрация игры часто оказывается лучшим способом для понимания учащимися [6, с. 239-240].

При проведении игры учитель не должен находиться в центре действия [3, с.23]. Он может быть наблюдателем или подыгрывать. В это время терпимость к ошибкам является необходимой, и исправление ошибок обычно должно производиться после игры, чтобы не прерывать процесс игры. В обучающей игре, которая ориентирована на навыки учащихся, немедленное исправление и прямое вмешательство возможно, а иногда даже необходимо [4, с. 130]. Учитель может, не вмешиваясь, записывать ошибки на доске, например, в форме каких-либо символов, чтобы учащиеся понимали, что допускают ошибку, и могли подсказать друг другу ее суть.

Вот несколько базовых игр, которые можно регулярно проводить на уроке немецкого языка:

1. Игры с карточками – интересный и эффективный способ для запоминания любой информации. В изучении иностранных языков они особенно ценны, так как отлично работают в изучении лексики и построении визуальных

образов. Карточки с обеих сторон могут содержать: картинка-картинка, картинка-слово, слово-слово, слово-антоним, слово-перевод слова.

2. Игра «словарное домино» развивает память, внимание. Правила игры: учитель называет первое слово, ученик называет слово на последнюю букву предыдущего слова и так далее.

3. Игральный кубик может пригодиться, чтобы в интересной форме повторить материал. Для этой игры понадобятся кубик, карточки со словами. Учитель раздает слова и записывает на доске: 1 - произнесите слово по буквам, 2 - составьте предложение с этим словом, 3 - объясните это слово на немецком языке, 4 - задайте вопрос, используя это слово, 5 - назовите синоним, 6 - назовите антоним. Ученик бросает кубик и в зависимости от выпавшей цифры выполняет задание со словом.

4. Бинго: подготовленные карточки с номерами (1-40) зачитываются мастером бинго (учителем) в случайном порядке. Ученики заранее создают сетку из 9 квадратов, в которую записывают любые 9 чисел из 40. Если мастер бинго называет число, и оно есть в сетке, ученик зачеркивает его. Если все числа (или даже только ряд) перечеркнуты, он называет бинго и зачитывает свои числа, чтобы проверить. Он победитель, но можно играть до любого количества победителей. Эту же игру можно играть со словами и даже произносить их на русском языке в то время, как в сетке у ученика они должны быть записаны на немецком.

5. Игра на память: учитель делит класс на команды. На столе имеется определенное количество предметов (это можно сделать и на проекторе в виде картинок, если нет необходимых предметов). Ученикам дается одна минута, чтобы запомнить предметы. Затем учитель закрывает предметы тканью и команды записывают слова на листке. Победившей командой является та, что предоставила большее количество слов.

Игровое обучение позволяет решать как практические задачи урока, так и способствует развитию учебной мотивации учеников.

Список использованных источников и литературы:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Издательский центр «Педагогика», 1991. С. 89.
2. Комарова, Ю.А. Использование учебных игр в процессе обучения иностранным языкам / Ю.А. Комарова. – СПб: Каро, 2001. С. 46
3. Коньшева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб: Каро, Минск: Изд-во «Четыре четверти», 2006. С. 23
4. Пидкасистый, П.И., Хайдаров, Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие. – М.: 6 МПУ, Рос.пед. агентство, 1996. С.130
5. Поташник, М.М. Требования к современному уроку: методическое пособие / М.М. Поташник. – М.: Центр пед. образования, 2007. С. 95
6. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: методическое пособие для учителя / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение, 1984. С. 97, С. 123, С. 239-240

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

А.В. Заруцкая

студентка группы ИЛБ-17-1

институт гуманитарного образования

Магнитогорский государственный технический университет им.Г.И. Носова

г. Магнитогорск

научный руководитель:

Т.Ю. Баклыкова

кандидат педагогических наук, доцент

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

г.Магнитогорск

**ОСОБЕННОСТИ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА СЕРИАЛА «ХОД КОРОЛЕВЫ»)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей аудиовизуального перевода. На примере сериала «Ход Королевы» рассмотрены ряд переводческих приемов, проанализирована разность между переводом субтитров и дубляжа.

Ключевые слова: Аудиовизуальный перевод, перевод телевизионных сериалов, Ход королевы, дубляж, субтитры, закадровый перевод.

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of audiovisual translation. On the example of the TV series "The Queen's Gambit", a number of translation techniques are considered, the difference between the translation of subtitles and dubbing is analyzed.

Keywords: Audio-visual translation, translation of TV series, The Queen's Gambit, dubbing, subtitles.

В Российском сегменте аудиовизуальный перевод, как самостоятельный термин не получил особого признания и не придается особой огласке, так что, можно сказать что эта отрасль только формируется. Чаще всего, аудиовизуальный перевод относится к кинематографу, но не стоит забывать и о том, что он равнозначно применим к видеоиграм, рекламе, новостным сводкам и к компьютерным программам. Следует отметить, что аудиовизуальный перевод на сегодняшний момент является одним из самых ключевых видов деятельности переводчика. В век высоких технологий и диджитализации наша жизнь тесно связана с потреблением различного рода контента, и именно переводчик является проводником в мир чего-то нового и необычного.

Задача переводчика соотнести два абсолютно разных перевода: письменный и аудиовизуальный, которые отличаются друг от друга методами, целями, задачами и средствами[7].

Актуальность данной проблемы состоит в затруднение перевода устойчивых выражений, экспрессивной и ненормативной лексики, сарказма и шуток при работе переводчика.

Целью данной статьи является рассмотрение аудиовизуального перевода, его виды и места применения. Для наглядного примера автором будет использован сериал «Ход королевы». В ходе работы, необходимо выявить наиболее удачный и подходящий перевод конкретных диалогов/монологов из данного сериала.

Аудиовизуальный перевод представляет собой межъязыковую передачу информации, и несомненно он тесно связан с традиционными видами перевода, такими как: письменный и синхронный [2]. Главным популяризатором аудиовизуального перевода в России является Алексей Козуляев[1].

Аудиовизуальный перевод включает в себя несколько видов перевода: закадровый перевод, субтитрование, дубляж, которые в свою очередь используются в кино, сериалах, анимационных произведениях, видеоиграх, онлайн мастер-классах, в видеороликах на различных платформах и так далее. В последующих параграфах рассмотрим вышеупомянутые виды перевода:

Закадровый перевод, (от англ. voice-over – дословно «речь поверх») – вид озвучивания, который создает дополнительную речевую фонограмму для фильма на другом языке, смешанную с оригинальной речью так, что оригинальная дорожка становится тише, а перевод накладывается поверх нее. Таким образом зритель слышит и перевод, и оригинальную запись [5].

Субтитрование – это сокращенный перевод диалогов фильма, который отражает их основное содержание и накладывается в виде печатного текста поверх видеоряда, находясь, в большинстве случаев, в нижней части экрана.

Дубляж – это полное замещение оригинальной речи актеров на речь на переводимого языка. Дублирование – позволяет полностью заменить исходную звуковую дорожку фильма на другой язык. При этом, совпадает не только длительность фраз, начало и окончание речи, но и при высоком качестве – артикуляция актеров с новым текстом. Дубляж – является самым затратным и трудоёмким видом аудиовизуального перевода [4].

Перевод телевизионных сериалов, на данный момент является основной деятельностью работы переводчиков работающей в сфере аудиовизуального перевода [6]. Стоит отметить, что процесс довольно-таки сложен, в первую очередь потому, что сериал, это ситуационная картина. Действия, происходящие в нем по большей части, бывают неизвестны для носителей других культур, и переводчик обязан переделывать или интерпретировать различные шутки, песни и диалоги, чтобы они стали приемлемы для носителей других культур [3].

На примере сериала о юной шахматистке «Ход Королевы» предлагаю рассмотреть варианты перевода отрывков из сериала, проанализировать разность дублированного перевода и субтитрования, и выявить наиболее подходящий.

Пример 1

Элизабет и Шайбел играют очередную партию шахмат, сидя в подвале, в котором они проводят большую часть всего своего времени. Уборщик показывает девочки различные тактики хода, одну за другой.

Оригинал: There are other strategies should be to learn.

Субтитры: Есть и другие стратегии, которым следует научиться.

Дубляж: Постепенно ты научишься и другим стратегиям.

В данном примере, в субтитровании используется прямой, дословный перевод, который в некоторой степени не даёт нам понимание, что это обращение к какому-либо персонажу. В дубляже используется приём лексических добавлений, благодаря которому мы чувствуем передачу подразумеваемых семантических компонентов оригинала.

Пример 2

После того, как в школе запретили выдачу зеленых таблеток, Элизабет и Джолин встречаются в уборной. Элизабет начинает расспрашивать Джолин об этом, потому что ей кажется, что она больше не сможет играть в шахматы без них.

Оригинал: Oh, you have a withdrawal symptoms.

Субтитры: У тебя синдром отмены?

Дубляж: У тебя ломка?

В данном примере при субтитровании используется конкретизация, чтобы зритель имел более обширное представление. В дубляже, же используется прием модуляции, в котором лексическая единица из значения исходной лексической единицы логически.

Пример 3

Когда Элизабет удочерили, ее новые родители привезли ее в новый дом, в котором она теперь будет жить. Когда мистер Уитли (приемный отец) уехал в очередную командировку, ее приемная мать села играть на рояле, а Элизабет услышав мелодию спустилась к ней вниз в гостиную.

Оригинал: The poor man has to travel quite a bit this days, but as he likes to remind me, it keeps a roof over our heads.

Субтитры: В эти дни бедняге приходится много путешествовать, но, как он любит мне напоминать, у нас есть крыша над головой.

Дубляж: Бедняге приходится много ездить, но как он любит напоминать мне, этим он нас обеспечивает.

В данном примере в субтитрах перевод выполнен дословно, с приемом опущения скрытого смысла, что конечно же никуда не годится в данном контексте. В дубляже, напротив используется прием лексических добавлений, благодаря которому мы можем понять полный смысл и задумку данной реплики.

На данных примерах, мы можем понять, что дублированный перевод является более качественным в этом сериале, так как он лучше отображает конкретный смысл, и устоявшиеся выражения в нем переводятся не буквально дословно, а именно в правильном контексте речи.

Подводя итог, можно сказать, что перевод сериалов представляет собой сложную переводческую проблему, поскольку лингвосомиотическая структура текста сериала и интертекстуальность являются факторами, обуславливающими когнитивный диссонанс переводчика. Отсюда следует, что перевод связан с трудностями, создаваемыми наличием фраз, замешанных на культурных феноменах, требует большого переводческого опыта и труда.

Список использованных источников и литературы:

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Едиториал УРСС, 1966. – 571 с.
2. Гамбье, И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий [Текст] / И. В.Гамбье // Вестник СПбГУ. – 2016. – №4. – С. 56-74.
3. Горшкова, В.Е. Перевод в кино [Текст] / В.Е. Горшкова. – Иркутск: МИГЛУ, 2006. – 278 с.
4. Онлайн-перевод субтитров как дидактический метод совершенствования языковых навыков // ALBATranslatingCompanyURL: <https://www.alba-translating.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).
5. Особенности перевода аудиовизуальных текстов (на материале перевода с английского на русский язык сериала “Gossipgirl”) // alley-science URL: <https://alley-science.ru/.pdf> (дата обращения: 3.01.2021).

6. Песина С.А., БаклыковаТ.Ю. Исследование особенностей перевода аудиовизуального текста // Современные исследования социальных проблем. - Магнитогорск: 2020. - С. 218-231.

7. Преодоление когнитивного диссонанса в аудиовизуальном переводе (на материале переводов сериала «Друзья») // cyberleninka URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.12.2020).

Н.А. Шавкунов
студент группы ИЛб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
И.Р. Пулеха
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ, СОДЕРЖАЩИХ УРАЛИЗМЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОВ П.П. БАЖОВА)

Аннотация. В статье рассматривается анализ английского перевода сказа П.П. Бажова «Голубая змейка», в котором наблюдаются особенности языка сказителя и выделяются главные переводческие приёмы и способы передачи реалий-урализмов и уральской просторечной лексики произведения.

Ключевые слова: Бажов; сказ; приёмы перевода урализмов; уральский говор.

Abstract. The article examines the analysis of the English translation of P.P. Bazhov's "The Blue Snake", in which the peculiarities of the narrator's language are observed and the main translation techniques and methods of conveying the realities of the Uralisms and the Ural vernacular vocabulary of the work are highlighted.

Key words: Bazhov; tale; techniques for translating uralisms; Ural dialect.

Обычно Бажова называют волшебником своего ремесла, сказочником и мудрецом. Но сам же он считал, что главный творец его творчества – это народ. В своих сказах П.П. Бажов описывал быт простых людей, их жизненный образ и опыт, ценности и традиции. В процессе чтения его сказов на языке оригинала,

мы попадаем в то бытие, ощущая «необыкновенную стилевую энергию автора, эстетику русского языка с удивительной лёгкостью и, одновременно, с блестящей выдумкой и словесной игрой» [2, с. 40].

Он передает в своих сказах не только особый образ природы уральского края, но и сущность уральских людей. Многие считают, для того, чтобы понять суть человека с Урала, стоит начать со знакомства со сказами Бажова. Поддача, с которой он писал свои произведения, также является уникальной. Язык сказителя далёк от современного, тем не менее хранит в себе особенный уральский говор, отчасти характерный для нашего народа и в настоящее время. Большинство разговорных слов и оборотов полны экспрессии. В наше время их часто можно услышать от представителей старшего поколения и у обитателей деревень.

Оригинальный стиль Бажова, который знаком нам с детства, казалось бы, трудно передать на другие языки для того, чтобы ознакомить читателей других стран с его творчеством. Однако, можно отметить, что в настоящее время сказы были переведены более чем на 80 разных языков.

В этой статье, при помощи перевода сказа «Голубая змейка», мы рассмотрим основные приёмы передачи необычной лексики П.П. Бажова на английский язык, где задействованы историзмы и архаизмы, реалии-урализмы [3] и профессиональная лексика горных мастеров Урала, просторечные элементы и особенности словообразования, а также намеренное нарушение языковых норм.

Хотелось бы отметить, что такой литературный жанр как сказ, является единственным в своём роде и характерен только для русской литературы. В английской литературе такого жанра вовсе не существует, даже не имеется лексического эквивалента термину «сказ», и во всех переводах используются такие слова, как: ‘story’, ‘tale’, ‘narration in first person’.

В русском языке сказ как литературный жанр определяется как «произведение устного народного творчества о событиях прошлого или современности, в котором повествование ведётся от лица рассказчика» [4, с 257].

Для такого литературного жанра характерен тип повествования, имитирующий фольклорный стиль, т.е. содержащий в себе особую интонацию, стилизованную под устную речь повествователя, а также повседневную речь простого народа. Исследователи этого феномена пришли к выводу, что стилистика речи повествователя сказа не идентична современной литературной норме.

К представителям этого жанра относят Н.В. Гоголя и Н.С. Лескова, считая, что отсылки к сказу сильно выражены в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» и «Левше» [5]. В литературе XX века поэтика сказа реализуется в рассказах И.Э. Бабеля («Конармия», «Как это делалось в Одессе»), М.М. Зощенко («Лимонад», «Счастье») и, конечно же, в произведениях П.П. Бажова. В современной литературе сказовые интонации использует в своих рассказах М. Веллер.

Профессор славистики университета в Гамбурге и руководитель Гамбургского центра по нарратологии Вольф Шмид выделяет несколько видов сказов [7, с 191]:

1) Характерный, где повествование идёт от лица рассказчика, который применяет народный язык. К этой категории можно отнести сказы Бажова («Малахитовая шкатулка», «Огневушка-поскакушка», «Голубая змейка» и др.), «Сентиментальные повести» Зощенко, «Вечера на хуторе близ Диканьки» Гоголя.

2) Орнаментальный, в котором сочетаются элементы разговорных и литературных стилей, бытового и поэтического. К этому виду относятся произведения Гоголя «Шинель», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», а также «Конармия» Бабеля.

Сказы Бажова находятся на первом месте с позиции жанра. С первых строчек его сказов можно заметить, что повествование ведётся от первого лица: «жил в нашем заводе» [1, с. 4], «наша избушка-хороминка» [1, с. 36].

Речь рассказчика содержит:

- нарушения речевой нормы (с молодых годов, одне, подзамерз, припрашивал и др.);

- просторечные элементы (подивился, коли, несмышлениши, несподручно, махонькая, гляди и т.д.);
- уменьшительно-ласкательные суффиксы (парнишечки, костерок, куклѐнка, волосѐнки и т.д.).

Также в качестве особенности сказов Бажова можно отметить наличие большого количества реалий, историзмов и архаизмов, позволяющих воссоздать обстановку тех времён (игра в бабки, городки, силышко; малахай, полати, завалинка; рукавицы, ворожить, гребешок и др.). В нескольких сказах можно заметить наличие профессиональной лексики уральских мастеров (старатели, артелка, рудобой и т.д.).

Приняв к сведению вышеперечисленные лингвистические особенности сказов П.П. Бажова, обратим внимание на перевод сказа «Голубая змейка», выполненный американским переводчиком Е. Маннинг (Eve Manning) и опубликованный в сборнике сказов Бажова «Malachite casket» [9].

Обратим внимание на просторечия. При переводе стилистически отмеченных диалектных слов и словосочетаний особенно важно учитывать социальные значения слов и сохранить их экспрессивную эквивалентность. Чтобы адекватно перевести такую лексику, необходимо подыскать в переводящем языке лексический элемент, в какой-то мере отражающий своей формой и/или содержанием исходную лексическую единицу [6; 10]. Маннинг смогла подобрать некоторые лексические эквиваленты, которым присущ разговорный просторечный стиль. Например, Чур! Чур! – Avaunt! Avaunt!; порядком выпивши – a bit tipsy; Мы тебе припомним! – We'll get even! В оставшихся случаях, когда перевод был невозможен, автор использовала, во-первых, иной порядок слов (Подожди! – Just you wait!) и конкретизацию (топталась у печки – was heating the stove). Кроме того, сочетание нарушения регулярного образования отрицательной формы в английском языке с употреблением лексических единиц возвышенной лексики (с пометой «поэт.») позволило переводчику передать особенность языка: Не слушай, наша избушка-хороминка – harken not, harken not, hearth and home.

Другие примеры просторечий были переведены с потерей лексической экспрессии: крепко-накрепко уснуть – *fall fast asleep*, боязно – *it was fright*, лишку – *too much*, в примету не взяли – *didn't pay any heed*.

Перейдем к передаче уменьшительно-ласкательных суффиксов. В большинстве случаев лексические единицы, содержащие в себе такие суффиксы, в переводе на английский полностью их теряли. Например: парнишечки – *boys*, позднёхонько – *late*, головёнки – *heads*. Иногда переводчик пытается передать экспрессию за счёт перевода русских слов с уменьшительными суффиксами при помощи английских прилагательных (силёнка – *strong*, умишко – *clever*), сравнительных оборотов (смирнёхонько – *quiet as mice*) или описательного перевода (сердитенькая – *a bit of a shrew*).

Архаизмы переводились с заменой современными английскими лексическими единицами. Например, «гребешок» переведён как *a comb*, «перекоряться» – *blame each other*, «ворожить» – *tell fortunes*, «с подвохом» – *there's a catch*. При переводе историзмов чаще всего был использован приём описательного перевода: «малахай» – *a fur cap*, «полати» – *the ledge of the big brick stove*, «завалинка» – *the earthen bank round the hut wall*.

Перевод реалий-урализмов разнообразен. Здесь мы наблюдаем и подобранные эквиваленты для названий игр в «городки» и «бабки» – *skittles*, *knucklebones*, и примеры описательного перевода: «силышко» – *a hair from a horse's tail*. Лексические единицы «каторга» и «сени» переведены как *jail* и *entry* посредством генерализации значения до общего.

В этом сказе также присутствуют слова, которые относятся к профессиональной лексике уральских мастеров, такие как «артелка» и «рудобой». Их просторечный стиль утрачивается при переводе. «Рудобой» переведён описанием: *he worked in the ore mine*, а «артелка» в английском варианте существует как *artel*.

Также в этом сказе можно увидеть ряд специальных нарушений, которые позволяют Бажову передавать интонации устного рассказа. Во-первых, неправильное словообразование, которое выражается в нехарактерном

сочетании частей слова: например, «пристрожить», что переводится на английский язык как to scold (здесь мы можем наблюдать утрату обозначенного эффекта). Во-вторых, создание или использование слов, которые не входят в общепринятый тезаурус носителей языка и являются скорее неологизмами или диалектизмами, например, «чакать зубами». Становится ясно, что их перевод на английский язык с сохранением нарушения нереален. В этом случае переводчик использует глагол to chatter, близкий по смыслу и по звучанию к лексической единице языка оригинала.

Можно прийти к выводу, что перевод сказа «Голубая змейка» на английский язык представляет значительную трудность, потому что теряется самобытный стиль, и это неизбежно. В своём предисловии к данному переводу сам автор признался в упущении и невозможности передачи яркой народной речи в полном объёме. При всём старании переводчика передать лингвистические особенности оригинала, перевод в основном сводится к описательному (использовался при переводе реалий, архаизмов, историзмов, профессиональной лексики), реже к генерализации и конкретизации значения, ещё реже к инверсии членов предложения, которая нехарактерна для языка перевода.

Список использованных источников и литературы:

1. Бажов, П.П. Малахитовая шкатулка. Сказы. – Ростов-на-Дону : Проф-Пресс, 2010. – 144 с.
2. Блажес, В.В. П.П. Бажов и рабочий фольклор. – Свердловск : Изд-во Ур.ун-та, 1982. – 104 с.
3. Василюк А.В., Пулеха И.Р. Обучение переводу инокультурной лексики // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2018. С. 264-270.
4. Евгеньева, А.П. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд. – Т. 4. – М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. – 800 с.

5. Кораблева, Н.Н. Что такое сказ? Понятие, особенности, примеры. – 14 июля 2017 [электрон.ресурс]. – Режим доступа: <https://www.syl.ru/article/327512/chto-takoe-skazponyatie-osobennosti-primeryi> (дата обращения: 17.01.2018).

6. Пулеха, И.Р., Лесин, С.Н. Уральский говор и проблемы его перевода на английский язык // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 344-345.

7. Шмид, В. Нарратология. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

8. Эйдинова, В.В. О стиле Бажова // Известия Уральского государственного университета. – 2003. – № 28. – С. 40–46.

9. Vazhov, P. Malachite casket. Tales from the Urals / translated by E. Manning. – Moscow : Foreign Languages Publishing House, 1955. – 250 p.

10. Pulekha, I.R., Lesin, S.N. Translation of vernacular words of the Ural region into English // Студенческий научный форум: образование и технический прогресс. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2019. С. 135-137.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Р. Алчинова
студент группы ИСРМ-19,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.Н. Испулова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БЕЗДОМНЫХ: ОБОБЩЕНИЕ РОССИЙСКОГО ОПЫТА, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается перечень услуг, предоставляемых государственными и негосударственными организациями по социальной реабилитации бездомных. Выявлены проблемы социальной реабилитации бездомных и пути совершенствования данной деятельности.

Ключевые слова: бездомные, социальная работа, социальная реабилитация, социальная профилактика, социальная адаптация, программа помощи.

Abstract. This article examines the list of services provided by state and non-state organizations for the social rehabilitation of the homeless. The problems of social rehabilitation of the homeless and ways to improve this activity are identified.

Keywords: homeless people, social work, social rehabilitation, social prevention, social adaptation, assistance program.

Бездомные – это категория лиц, состоящая из групп дезадаптированных людей, имеет множество проблем, вытекающих из отсутствия регистрации по месту жительства. Отсутствие собственного жилья, невозможность удовлетворения основных жизненных потребностей и конституционных гарантий (на жилье, на труд, на отдых, на охрану здоровья и др.) делают их дискриминируемой группой общества.

По ст. 15 Федерального Закона от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в РФ» отсутствие определенного места жительства, в том числе у лица, не достигшего возраста двадцати трех лет и завершившего пребывание в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одним из обстоятельств для признания гражданина нуждающимся в социальном обслуживании.

Так, в настоящее время практическая работа специалистов с бездомными направлена на профилактику трудных жизненных ситуаций, реабилитацию и адаптацию этой группы к нормальным условиям жизнедеятельности.

В целях оказания неотложной социальной помощи бездомным, осуществления мероприятий по профилактике, социальной адаптации и реабилитации «ГОСТ Р 53064-2017. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Типы учреждений социального обслуживания и социальные услуги лицам без определенного места жительства и занятий» установил для бездомных следующие типы учреждений: дома ночного пребывания для лиц без определенного места жительства и занятий; центры социальной адаптации для лиц без определенного места

жительства и занятий; социальные гостиницы для лиц без определенного места жительства и занятий; социальные приюты для лиц без определенного места жительства и занятий.

Так, основное предназначение домов ночного пребывания - предоставление ночлега лицам БОМЖ, в первую очередь престарелым и инвалидам, которые обращаются в эти учреждения самостоятельно или по направлению органов внутренних дел либо социальной защиты.

Центры социальной адаптации предоставляют помощь бытового и психологического характера, содействуют бездомным в трудоустройстве.

Следующий тип учреждений - социальные приюты (гостиницы) предназначены для предоставления временного места пребывания бездомным гражданам. При обращении в социальные приюты (гостиницы) бездомный имеет право на 10-суточное бесплатное проживание, на получение консультации по вопросам бытового и трудового устройства, пенсионного обеспечения.

Существуют также комплексные социальные центры по оказанию помощи лицам без определенного места жительства, которые включают в себя отделение первичного пребывания, отделение социальной адаптации, отделение ночного пребывания и социальную гостиницу.

Кроме перечисленных учреждений, в предоставлении помощи бездомным, оказавшимся в экстремальных условиях, участвуют центры срочной социальной помощи, которые предоставляют следующие услуги: восстановление документов; установление группы инвалидности; трудоустройство; натуральная помощь; медицинская помощь; бесплатные юридические консультации.

Предоставление услуг бездомным в нашей стране осуществляется не только государственными, но и некоммерческими организациями. Ярким примером таких учреждений является благотворительная организация помощи «Ночлежка» г. Санкт-Петербурга.

На сегодняшний день «Ночлежка» реализует следующие проекты: реабилитационный приют, «Ночной автобус» (обеспечение бездомных горячей едой, одеждой, средствами гигиены, оказание первой медицинской помощи),

пункты обогрева, консультационные пункты, «Дом на полдороги» (приют для бездомных с алкогольной и наркотической зависимостью), «Культурная прачечная (бесплатная прачечная для бездомных), благотворительные и информационные акции, работа с волонтерами и др.

В целом функционирующие в нашей стране программы, объектом которых являются бездомные, условно можно поделить на несколько групп:

Программы оказания помощи людям, уже находящимся на социальном дне, с целью поддержания их жизнедеятельности (т.е. программы экстренной помощи). Сюда можно отнести мероприятия по раздаче бесплатной еды и одежды, например, проект организации «Ночлежки» - «Ночной автобус», обеспечивающий бездомных горячей едой, одеждой, средствами гигиены, оказание первой медицинской помощи);

Программы, направленные на ресоциализацию бездомных. К данному типу программ относятся: правовое консультирование или содействие в восстановлении утерянных документов, программы психологической помощи, направленные на повышение личной мотивации, мероприятия по организации занятости бездомных;

Превентивные программы, удерживающие представителей «групп риска» от попадания на социальное дно, а также помогающие им выходить из групп риска. Одной из программ такого типа является движение «Мурзики», организованное для помощи детским домам. Кроме материальной помощи, в рамках данного движения реализованы программы по психологической диагностики и коррекции детей-сирот, по трудоустройству и дальнейшему обучению будущих выпускников детских домов и др.;

Программы, направленные на снижение негативного отношения к бездомным и социально исключенным группам со стороны общества. В качестве примера можем привести организацию «Ночлежка», использующая в своей деятельности социальную рекламу, уличные акции, фотовыставки, издание книг, публикации в прессе и выступления на телевидении с целью привлечь внимание общественности к проблеме бездомности, воспитать в людях толерантность

представителям данной группы;

Программы, поддерживающие передачу информации о существующих и планируемых программах, как между организациями, так и от организаций – населению. Данный тип программ важен для того, чтобы человек, попавший в стрессовую ситуацию социальной исключенности, имел возможность сравнительно быстро найти подходящую программу для реинтеграции, также данные программы необходимы для обмена опытом между некоммерческими организациями, помогающими бездомным в различных регионах России [1, с. 59-68].

Таким образом, в целях реализации мер по социальной адаптации и реабилитации, а также осуществления мероприятий по профилактике, оказания неотложной социальной помощи бездомным в нашей стране функционирует ряд учреждений. Наряду с государственными учреждениями помощь в социальной реабилитации бездомных активно оказывают некоммерческие организации.

Существующие в России программы помощи бездомным преследуют ряд целей: экстренная помощь с целью поддержания жизнедеятельности бездомных, профилактика бездомности среди групп риска; реабилитация данной группы; снижение негативного отношения к бездомным со стороны общества; информирование бездомных и тех, кто попал в трудную жизненную ситуацию о существующих программах помощи. Безусловно, российские программы охватывают ключевые аспекты проблемы бездомности, однако, работа с бездомными мало эффективна без четкого и последовательного введения политики социальной помощи и реабилитации данной категории.

Нынешняя система социальной реабилитации бездомных, представленная государственными и некоммерческими организациями, по нашему мнению, недостаточно эффективна, в связи с этим мы разработали ряд предложений по усовершенствованию процесса реабилитации бездомных.

Так, огромным шагом на пути к ресоциализации бездомных в нашей стране стало бы внедрение опыта зарубежных стран по обеспечению жильем и постоянной работой бездомного. Предполагаем, что данный метод реабилитации

стал бы эффективен и в российских реалиях, так как большинство бездомных из-за отсутствия регистрации по месту жительства не могут быть обеспечены постоянной работой. А по причине отсутствия нормативной базы, регламентирующей основы социальной реабилитации бездомных, государственные учреждения, в основном, предоставляют бездомным помощь лишь во временном трудоустройстве. Из этого вытекает необходимость в разработке федеральной целевой программы, направленной на улучшение правового положения бездомных.

И, наконец, для совершенствования процесса социальной реабилитации бездомных необходимо: обучать персонал инновациям в области реабилитации, внедрять новые информационные технологии, организовать взаимодействие с учреждениями других регионов для обмена опытом по реабилитации, а также для изучения и использования опыта реабилитации других стран, а также содействовать участию бездомных в индивидуальном жилищном строительстве и активно использовать все каналы для информирования нуждающихся о возможностях в предоставлении помощи и временного убежища.

Список использованных источников и литературы:

1. Платонова Н. М. Социальная работа с бездомными: учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 160 с.

Н. Л. Большакова
магистрант группы ЗИСРМ-19-1
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Олейник
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ОСТАВШИМИСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: Статья посвящена анализу технологий социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей.

Ключевые слова: технологии социальной работы, дети, оставшиеся без попечения родителей, социальная диагностика, социальная профилактика, социальное посредничество, социальная коррекция и терапия, социальный патронаж и сопровождение, социальное консультирование.

Abstract: The article is devoted to the analysis of technologies of social work with children left without parental care.

Key words: technologies of social work, children left without parental care, social diagnostics, social prevention, social mediation, social correction and therapy, social patronage and support, social counseling.

Технология социальной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей – это система операций и процедур, объединенных алгоритмами и инструментарием, направленных на профилактику и социальную помощь

нуждающимся в этом несовершеннолетним. Общий алгоритм социальной работы с семьей и детьми включает следующие основные этапы [10]:

- 1) Сбор информации.
- 2) Изучение полученной информации и определение «социального диагноза» (перечня условий, из-за которых ребенок оказался в неблагополучной обстановке).
- 3) Составление плана и программы работы с конкретным ребенком или семьей.
- 4) Осуществление действий, описанных в плане, непосредственно социальная работа.
- 5) Контрольные встречи с несовершеннолетним.
- 6) Формулирование выводов по результатам работы о достижении поставленных целей.

В процессе социальной работы с беспризорными и безнадзорными используются 8 основных видов технологий [10]:

1. Технологии социальной диагностики – это система процедур, направленных на определение основных характеристик и оценку состояния объекта исследования [11, с. 207].

Главные цели технологий социальной диагностики в работе с беспризорными и безнадзорными детьми:

- определение наличия проблем у ребенка;
- определение особенностей проблемной ситуации;
- установление биопсихосоциального состояния участников ситуации.

Технологии социальной диагностики реализуются с использованием следующих основных методов: наблюдение; опрос; анкетирование; тестирование; общение; сравнение с эталоном и др.

Технология социальной диагностики также реализуется через ряд этапов: сбор фактов, обобщение данных, формирование результатов и выводов. Социальная диагностика беспризорных и безнадзорных детей проводится по следующим критериям: тип семейного воспитания; отношения ребенка с

ближайшим окружением; усвоение ребенком социальных навыков; социально-бытовые условия проживания ребенка; готовность несовершеннолетнего к установлению контакта; оценка адекватности реакций ребенка; информация об увлечениях; уровень тревожности, агрессивности и др.

2. Технологии социальной профилактики. Именно профилактика безнадзорности в настоящее время в Российской Федерации считается приоритетной технологией в соответствии с положением законодательства, на нее направлено большинство действий социальных работников. Профилактическим мероприятиям подлежат все несовершеннолетние. Тем не менее, особое внимание уделяется детям из группы риска (малообеспеченные, неполные, многодетные семьи и т.п.).

К основным процедурам социальной профилактики безнадзорности и беспризорности можно отнести:

- издание и распространение буклетов, листовок и других материалов о вреде негативных явлений и действий, их возможных последствиях;
- посещение мест пребывания детей с целью проведения мероприятий и игровых занятий;
- установка рекламных щитов, организация теле- и радиоэфиров;
- организация телефонных линий;
- индивидуальное консультирование;
- уличные акции.

3. Технологии социального посредничества. Реализуется в трех основных случаях [2, с. 12]:

- 1) к решению проблем несовершеннолетнего должны быть подключены третьи стороны (учреждения, органы, организации, физические лица);
- 2) социальный работник не видит вариантов решений проблемы беспризорного;
- 3) ребенку необходимо наладить межличностные отношения с окружающими.

Под посредничеством в решении проблем беспризорных детей можно

представить [1, с. 121]:

1) процесс оказания социальной помощи по налаживанию контактов с определенными лицами;

2) процесс оказания социальной помощи, при котором независимое лицо помогает двум другим в решении их общих проблем.

В Российской Федерации в настоящее время данная технология активно реализуется через медиацию. Медиация – урегулирование споров с участием медиатора (третьей, незаинтересованной стороны). Медиация широко применяется в школах и помогает разрешить конфликты между враждующими сторонами.

4. Технологии социальной коррекции – это деятельность по исправлению отклонений в поведении и развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для раскрытия личностного потенциала ребенка в трудной жизненной ситуации [5, с. 61].

Применяемые в процессе такой деятельности инструменты и процедуры напрямую зависят от типа отклонения. Чаще всего коррективке у беспризорных и безнадзорных детей подлежат [7, с. 209]:

- асоциальное поведение несовершеннолетнего;
- формирующееся криминогенное поведение;
- хамское настроение по отношению к окружающим;
- извращенное восприятие общечеловеческих ценностей и т.д.

Особенностями социальной коррекции является:

- связь с педагогической коррекцией;
- исключительно комплексный характер применяемых процедур;
- повторы в течение определенного периода времени.

5. Технологии социальной терапии.

Под социальной терапией при работе с беспризорными и безнадзорными детьми понимается деятельность по созданию благоприятных условий для социальной адаптации и реабилитации с использованием специальных инструментов и методов. Результатом социальной терапии является улучшение

условий восстановления ребенка, попавшего в трудную жизненную ситуацию.

Виды технологий социальной терапии с беспризорными и безнадзорными детьми представлены на рис. 1 [8, с. 68].

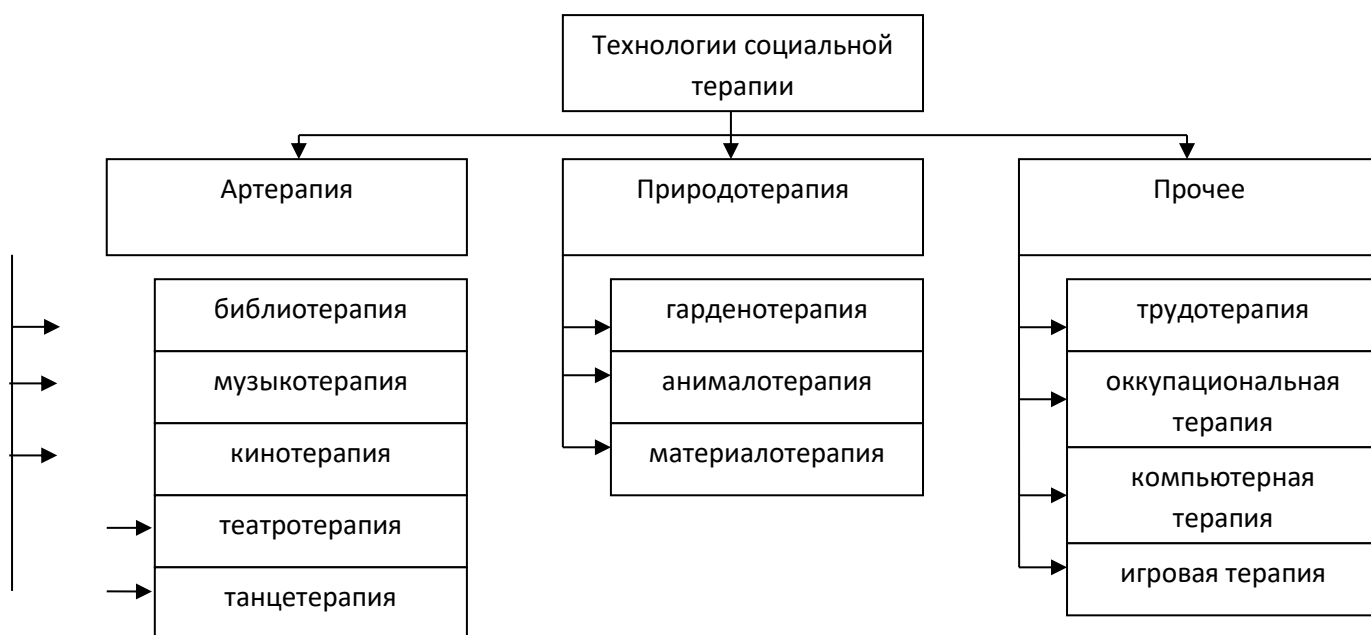


Рис. 1. Основные виды технологий социальной терапии с беспризорными и безнадзорными детьми

6. Технологии социального патронажа и сопровождения.

Социальный патронаж – это осуществляемое социальными службами систематическое наблюдение за жизнью детей и семей, находящихся в социально-опасном положении с целью профилактики беспризорности и снижения других социальных рисков [9, с. 68].

Патронаж обязательно реализуется путем посещения неблагополучной семьи или специального учреждения, в котором содержится ребенок. Его главными принципами являются:

- право семей на конфиденциальность;
- право семей на самоопределение;
- добровольность принятия помощи.

Социальное сопровождение – это патронаж в виде консультации, основанный на посредничестве и межведомственном взаимодействии. Его сущность заключается в создании для ребенка благоприятных и безопасных

условий жизнедеятельности и социализации. Сопровождение – это длительный процесс, состоящий из ряда этапов, в процессе прохождения которых реализуются технологии консультирования и согласования решений с уполномоченными лицами [8, с. 68].

Основные принципы службы сопровождения беспризорных и безнадзорных детей:

- поддержание высокой квалификации сотрудников;
- использование преимущественно превентивных мер;
- системный характер;
- выбор применяемых технологий в соответствии с потребностями несовершеннолетних;
- опора на эффективные семьи;
- поддержка объединения семей и детей, находящихся в схожей ситуации.

7. Технологии социальной адаптации и реабилитации – это совокупность процедур и инструментов, направленных на социализацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, восстановление утраченных качеств и приспособление имеющихся к условиям, в которых они оказались [11, с. 59].

Адаптация имеет целью помощь в приспособлении ребенка к окружающей среде его жизнедеятельности и принятым в обществе правилам и нормам поведения.

Реабилитация ставит своей целью осуществление максимально возможной компенсации ограничений жизнедеятельности и восстановление утраченных социальных связей.

Таким образом, у технологий социальной адаптации и реабилитации две основные задачи:

- 1) стабилизация положения (укрепление и поддержание тенденций);
- 2) компенсация утраченных возможностей.

8. Технологии консультирования детей – это система мер, направленных на организованное социальными работниками общение с детьми, оказавшимися

в трудной жизненной ситуации, а также их родственниками или заинтересованными лицами. Основными приемами техники социального консультирования в работе с беспризорными и безнадзорными детьми являются [5, с. 62]: консультационная беседа; прием активного слушания; мини-тренинги; информирование; эмоциональное «заражение»; внушение; убеждение; художественные аналогии и др.

Социальное консультирование может проводиться в различных формах [5, с. 207]:

- 1) завуалированная (ребенок не подразумевает, что это целенаправленная работа с ним);
- 2) очная (при личной встрече);
- 3) заочная (с применением он-лайн технологий).

При реализации технологии консультирования соблюдаются следующие принципы: конфиденциальности; многомерности диагноза (учета мнения всех сторон); учет права на самоопределение; принятия возможных ошибок; установления границ полномочий консультанта.

В применении технологий социальной работы с беспризорными и безнадзорными детьми на практике возникает множество трудностей [8, с. 68]:

- 1) противоречие формализации (противоречие между необходимостью алгоритмизации действий специалистов и нарастающей бюрократизацией данных процессов);
- 2) сложности межведомственного взаимодействия;
- 3) сложности установления границ ситуации и роли личности социального работника.

Многообразие представленных технологий социальной работы с беспризорными и безнадзорными детьми позволяет выбрать наиболее подходящие для конкретного ребенка и удовлетворяющие условиям, в которых он находится, методы деятельности специалистов, которые помогут в решении определенных задач несовершеннолетнего.

Таким образом, изучив нормативно-правовую базу и особенности

государственной политики по беспризорным и безнадзорным детям в России и Республике Башкортостан, технологии социальной работы, определено, что имеющиеся ресурсы давно не пересматривались и не корректировались с учетом современных реалий. Поэтому, в настоящих условиях, существует необходимость разработки мер по совершенствованию рассматриваемой проблемы, определению новых направлений и путей профилактики данного социального явления.

Список использованных источников и литературы:

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020, С.121.
2. Дудкин А.С. Технологии социальной работы с семьей с детьми: учебное пособие. Пенза: ПГПУ им В.Г.Белинского, 2011. – С.12.
3. Испулова С.Н., Халикова Д.А. Арт-терапия в социальной работе с воспитанниками учреждений интернатного типа: монография. Уфа: БашГУ, 2015 – 92 с.
4. Маметьева О.С., Бурилкина С.А., Каминский А.С. Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 74-84.
5. Милькевич О.А. Теория и методика социальной работы. Профилактика детского неблагополучия: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. – С.61.
6. Приступа Е.Н. Технология социальной работы с семьей и детьми: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. – С. 207.
7. Сахибгареева Г.Г., Биккинин И.А. Проблемы профилактики детской беспризорности в Республике Башкортостан // Новая наука: от идеи к результату.

2016. №1-3. - С. 209.

8. Старшинова А.В. Современные технологии социальной работы: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – С.68.

9. Сулейманова Р.Н. Детская беспризорность на Южном Урале в 1920-е годы // Сборник документов и материалов. Уфа: Гилем. 2013. – С. 162.

10. Торохтий В.С. Социальная педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/bcode/453559> (дата обращения: 19.01.2021).

11. Шульга А.А. Социально-правовая и законодательная основы социальной работы с семьей и детьми: организация защиты детей: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. – С. 207.

А.С. Давлетшина
магистрант группы ЗИСРМ-19-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.С. Маметьева
доцент, кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ПОСТИНТЕРНАТНОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ВЫПУСКНИКОВ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. В статье приведены результаты исследования уровня компетентности и профессиональных образовательных потребностей специалистов по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в профессиональных образовательных организациях города Уфы Республики Башкортостан.

Ключевые слова: постинтернатное сопровождение, выпускники интернатных учреждений, профессиональная компетентность, профессиональные образовательные потребности, социальная рефлексия.

Abstract. The article presents the results of a study of the level of competence and professional educational needs of specialists in post-international support for orphans and children left without parental care, studying in professional educational organizations of the city of Ufa, Republic of Bashkortostan.

Keywords: post-international support, graduates of residential institutions, professional competence, professional educational needs, social reflection.

Ежегодно в профессиональные образовательные организации г. Уфы поступает до 40-45 выпускников интернатных учреждений, в том числе, около половины из них – выпускники детских домов Республики Башкортостан, редко Российской Федерации.

В связи с этим одной из приоритетных задач в области социальной защиты выпускников интернатных учреждений является совершенствование системы постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Постинтернатное сопровождение рассматривается как процесс адаптации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, к социальным условиям вне учреждения. К задачам постинтернатного сопровождения выпускников государственных учреждений относятся содействие в получении образования; помощь в трудоустройстве, приобретении навыков социальной адаптации; защита личных и имущественных прав; обеспечение преемственности реабилитационной работы в постинтернатный период; повышение социального статуса выпускников [1].

Необходимость постинтернатного сопровождения обусловлена тем, что выпускник детского дома включен одновременно в разные сферы деятельности: жизнедеятельности профессиональной образовательной организации, профессиональной самореализации, жизнедеятельности общежития, досуга [6].

Однако анализ научной литературы по теме исследования позволяет говорить о том, что специалисты зачастую сами испытывают затруднения во взаимодействии с данной категорией детей и нуждаются в экспертной поддержке.

Цель исследования – определение уровня компетентности специалистов по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без

попечения родителей, и выявление их профессиональных образовательных потребностей.

Объект исследования – профессиональная компетентность специалистов по постинтернатному сопровождению.

Предмет исследования – профессиональные образовательные потребности специалистов по постинтернатному сопровождению детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в профессиональных образовательных организациях г. Уфы.

В соответствии с целью нами были сформулированы задачи исследования:

1. Подготовка необходимого инструментария (бланки анкет).
2. Проведение анкетирования специалистов по постинтернатному сопровождению.
3. Анализ и интерпретация результатов исследования.
4. Разработка методических рекомендаций по совершенствованию деятельности специалистов по постинтернатному сопровождению и повышению уровня их профессиональной компетентности.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования), эмпирические (анкетирование специалистов), статистические (количественная обработка, качественный анализ результатов исследования).

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Семья» городского округа город Уфа Республики Башкортостан.

В анкетировании приняли участие 33 специалиста по постинтернатному сопровождению детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и лиц из их числа, обучающихся в профессиональных образовательных организациях г. Уфы.

Если первый и третий блоки анкеты содержали полужакрытые вопросы, то есть предусматривали возможность для специалистов высказать свое мнение, то

второй ее блок состоял исключительно из тестовых вопросов, на которые респонденты должны были выбрать правильный вариант ответа из предложенных.

В первом блоке при описании знаний, которыми должен обладать специалист по постинтернатному сопровождению, большинство (76 %) респондентов отметили, что к ним относятся знание общей, возрастной и социальной психологии, общей и социальной педагогики, законодательных и нормативных актов в сфере защиты прав и законных интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа.

Описывая умения специалиста по постинтернатному сопровождению, 17 опрошенных (52 %) отметили, что к ним относятся умение организовывать и проводить индивидуальные и групповые консультации, умение проводить профилактические мероприятия, контроль посещаемости и успеваемости выпускников интернатных учреждений, умение осуществлять межведомственное взаимодействие, распознавать и разрешать конфликты, затрагивающие интересы подопечных, выявлять запросы и потребности детей.

Во втором блоке (тестирование) у опрошенных затруднения вызвали следующие вопросы (ответы неверные либо не выбраны):

– «Согласно Федеральному закону от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» несовершеннолетний может быть направлен в специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа до достижения им возраста восемнадцати лет, но не более чем на...» (№ 10) (39 %);

– «Какую функцию выполняет социальный педагог в ходе взаимодействия специалистов по профилактике и коррекции девиантного поведения детей...» (№11) (48 %);

– «Какие причины ситуативного воровства выпускников интернатных учреждений существуют?» (№ 15) (58 %);

– «Проблемы в области эмоционально-волевого развития выпускников интернатных учреждений проявляются в следующем...» (№ 17) (73 %);

– «Проблемы в области личностного развития выпускников проявляются в следующем...» (№ 18) (82 %);

– «Временные обратимые расстройства психической деятельности, возникающие как реакция в ответ на воздействие психической травмы – это...» (№ 20) (52 %).

Анализируя ответы респондентов на вопросы первого и второго блоков, можно утверждать, что у большинства (76%) специалистов недостаточно сформирована правовая компетентность, имеются пробелы в знаниях по психологии выпускника интернатного учреждения.

В третьем блоке при описании профессиональных трудностей, связанных с деятельностью по постинтернатному сопровождению, 10 специалистов (30 %) отметили отсутствие мотивации у выпускников, их пассивное отношение к окружающему миру, трудности в выстраивании социального партнерства с образовательными и медицинскими организациями, отсутствие обратной связи со стороны выпускников, трудности контроля очереди предоставления жилья, сложности с привлечением волонтеров и спонсорской благотворительной помощи в рамках организации мероприятий, отсутствие материальной базы для реализации направлений постинтернатного сопровождения.

При характеристике своих актуальных образовательных потребностей, более половины опрошенных (55 %) отметили, что хотели бы повысить уровень своей правовой грамотности по работе с выпускниками интернатных учреждений (изменения в законодательстве, социальные гарантии для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и лиц из их числа), узнать способы психологического подхода к каждому ребенку (особенности взаимодействия с данной категорией), познакомиться с положительным опытом и различными практиками по постинтернатному сопровождению в регионах Российской Федерации. Также можно отметить запрос специалистов на получение знаний по работе с выпускниками интернатных учреждений, имеющими различные зависимости.

По результатам исследования можно сделать выводы о том, что большинство специалистов по постинтернатному сопровождению выпускников интернатных учреждений, обучающихся в профессиональных образовательных организациях г. Уфы, отметили потребность в повышении уровня своей профессиональной компетентности, а также испытывают необходимость профилактики профессионального выгорания.

Следует отметить, что профессиональная деятельность специалистов по постинтернатному сопровождению требует особого подхода к своему содержанию и формированию социально-педагогического мышления, неотъемлемым атрибутом которого является социальная рефлексия – необходимый компонент личности специалиста, поскольку наряду с владением профессиональными знаниями и умениями, специалист в данной области должен обладать интегративными качествами профессионала и выполнять определенные функции: воспитательную, диагностическую, развивающую, прогностическую, в том числе социально-рефлексивную.

Рефлексивный подход предполагает требование осознания специалистом плана или схемы своей деятельности и оперативную ее корректировку с учетом обратной связи, позволяет развивать собственное диалектическое и, в частности, педагогическое, мышление. Рефлексия рассматривается как способность специалиста интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических проблем [2]. Социально-рефлексивная компетентность специалиста по постинтернатному сопровождению признается необходимой составляющей профессионального социально-педагогического образования.

Таким образом, для совершенствования деятельности специалистов по постинтернатному сопровождению и повышения уровня их профессиональной компетентности необходимы:

– закрепление знаний и навыков специалистов, супервизорская поддержка специалистов в сфере постинтернатного сопровождения;

- организация мастер-классов для специалистов по постинтернатному сопровождению с привлечением опытных экспертов с целью распространения позитивного опыта в сфере работы с выпускниками интернатных учреждений;
- проведение обучающих семинаров, тренинговых занятий, направленных на повышение уровня профессиональной компетентности специалистов в области возрастной психологии и психологии личности с привлечением педагогов-психологов;
- профилактика профессионального выгорания специалистов в сфере постинтернатного сопровождения;
- самообразование и развитие социальной рефлексии специалистов по постинтернатному сопровождению выпускников интернатных учреждений.

Список использованных источников и литературы

1. Алибаева Д.С., Маметьева, О.С. Постинтернатное сопровождение выпускников государственных учреждений в России // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1. Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=18026> (дата обращения: 18.03.2020).
2. Барышева Т.Д. Рефлексивный подход к развитию профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов в условиях модернизации высшей школы // Вектор науки ТГУ. 2011. №3 (6). Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media66898/12_bariseva.pdf (дата обращения: 18.03.2020).
3. Большакова Н.Л., Гайфуллин А.Ю., Мигунова Ю.В., Садыков Р.М., Файзуллин Ф.С. Семья и дети в России: современное состояние и перспективы развития: монография / под общей редакцией канд. социол. наук, доцента А.Ю. Гайфуллина. – Уфа: ИСЭИ УНЦ РАН, 2016. – 212 с.

4. Бурилкина С.А., Супрун Н.Г Профилактика асоциального поведения подростков: потенциал субъект-субъектного взаимодействия родителей и детей. Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 2 (30). С. 190-196.

5. Рылова Е.Н., Карасева, К.А. Организация постинтернатного сопровождения обучающихся колледжа // Образование. Карьера. Общество. 2018. №4 (59). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-postinternatnogo-soprovozhdeniya-obuchayuschih-sya-kolledzha> (дата обращения: 18.03.2020).

6. Серова Н.А. Постинтернатное сопровождение обучающихся в профессиональной образовательной организации // Образование. Карьера. Общество. 2019. №2 (61). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/postinternatnoe-soprovozhdenie-obuchayuschih-sya-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 18.03.2020).

Е.В. Кечина
магистрант группы дИППм-19-3,
Институт открытого образования
и элитных программ,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.С. Маметьева
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ
БУДУЩИХ МАГИСТРОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ:
ЗНАЧЕНИЕ, РАЗВИТИЕ И СТРУКТУРА**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у будущих магистров социальной сферы компетенции профессионального саморазвития. Автор акцентирует внимание на профессиональном самосознании будущих магистров, их профессиональных качествах, мотивах, способностях, осознании их будущей профессиональной деятельности. Автор анализирует структурные компоненты профессионального самосознания.

Ключевые слова: самосознание, саморазвитие, компетенции, образование, средство формирования.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of professional self-development competence among future masters of the social sphere. The author

focuses on the professional self-awareness of future masters, their professional qualities, motives, abilities, and awareness of their future professional activities. The author analyzes the structural components of professional self-awareness.

Keywords: self-awareness, self-development, competence, education, means of formation.

Высокий уровень профессионального саморазвития является одной из главных задач подготовки будущего магистра социальной сферы. Проблема саморазвития затрагивает различные аспекты личности человека.

Ключевой идеей модернизации образования в России является идея развития. В этой идеи заключаются следующие основополагающие цели:

- создание условий для развития личности;
- запуск механизмов развития и саморазвития личности;
- превращение образования в действенный фактор развития личности.

Условием реализации этих целей является пробуждение субъективности в каждом участнике образовательного процесса.

Только те знания, к которым человек пришел самостоятельно становятся действительно прочным его достоянием. Именно поэтому высшая школа постепенно переходит от «передачи» студентам знаний в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-познавательной деятельностью [2].

Основными задачами профессионального образования являются:

- формировать познавательную активность будущего магистра социальной сферы;
- развивать способности применять на практике знания и умения;
- способствовать саморазвитию;
- выработать умение работать с документацией;
- способствовать повышению мотивационного уровня у будущих магистров социальной сферы;
- развивать исследовательские умения;

– способствовать поиску своих собственных методик работы с конкретными случаями для использования в дальнейшей профессиональной деятельности.

Принципиальной задачей подготовки будущего магистра социальной сферы является: формирование системы знаний, умений и навыков на уровне личности; согласование когнитивных структур в зависимости от требований будущей профессиональной деятельности и мотивационного компонента.

Представители гуманистического направления в психологии К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, М. Н. Берулава, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др. предлагают рассматривать особенности формирования специалиста с позиций личностно-ориентированного подхода и не отделять профессиональное развитие от личностного. Личностный подход, по К. К. Платонову, это принцип единства психических явлений человека, его жизнедеятельности, индивидуальных психических особенностей. С. Л. Рубинштейн говорил, что психический облик личности имеет различные стороны, но при всем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности, смыкаются в единое целое личности человека [5].

Выбор траектории развития, жизнедеятельности предполагает понимание, осознание субъектом развития того, чего он хочет, куда движется, чего хочет достигнуть. Это определяется его мировоззрением, его особенностями личности, «образа Я», его самосознанием.

Самосознание – это осознание своей сущности и окружающей действительности. Из словаря О. Г. Данильяна: «самосознание – выделение человеком себя из окружающего мира, осознание себя как личности, своей способности принимать самостоятельные решения и вступать на этой основе во взаимоотношения с людьми и природой, нести ответственность за принятые решения и действия; сознательная оценка человеком своего знания, морального облика, интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа» [6, с. 237].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают самосознание как познание собственного «Я». В рамках трактовки В. И. Слободчикова, самосознание – это понимание и знание своих физических, психических и духовных особенностей, а также способностей, возможностей, мотивов и целей пребывания в этом мире. По мнению автора, самопознание выявляется посредством анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, тем как другие воспринимают и относятся ко мне, а также посредством рефлексии своих состояний, мыслей, мотивов и поступков.

Проблема самосознания разрабатывалась в работах психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Спиркина, В. В. Столина, П. Р. Чаматы, И. И. Чесноковой.

Среди исследователей существуют определенные разногласия относительно времени возникновения самосознания человека и в понимании стадийности его развития. Однако установлено, что каждая стадия развития самосознания детерминирована образом жизни, ведущей деятельностью и общением.

Для исследования самосознания важное значение имеет понимание его структуры. Чаще всего среди отечественных психологов встречается представление о трехкомпонентной структуре самосознания с незначительными вариациями. Например, М. Розенбергом была предложена следующая классификация: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я».

И.С. Кон считает «образ-Я» – это не сумма частных характеристик, а целостный образ. «Образ-Я» – это сложная многокомпонентная структура, включающая знание о себе по отношению к начальным этапам жизнедеятельности («ретроспективное Я»), представление о том, каким он должен стать («идеальное Я»), знание о том, как его воспринимают окружающие («рефлексивное Я»).

Значительное место среди работ, связанных с изучением самосознания, занимают исследования профессионального самосознания. В.Д. Брагина

заостряет внимание в понимании профессионального самосознания на осознании человеком себя как профессионала, своих достоинств и недостатков.

В.Г. Маралов [4] под профессиональным самосознанием понимает отношение индивида к себе как субъекту деятельности, которое выступает в единстве двух составляющих: самооценивания и саморегулирования.

Таким образом, будущий магистр социальной сферы должен обладать навыками общения, построения отношений, уметь находить подход к другим людям, знать правила и нормы, специфику своей будущей профессиональной деятельности.

В основе будущей профессиональной деятельности будущего магистра социальной сферы лежит коммуникация с другими людьми и такие виды деятельности как: наставничество, помощь, сопровождение, оказание различных услуг: педагогических, психологических, реабилитационных, коррекционных, профилактических.

Л.М. Митина предлагает рассматривать каждый компонент структуры профессионального самосознания двояко: с точки зрения динамической (как процесс) и с точки зрения результативной (как продукт). То есть, по сути – это действие и результат. Так или иначе, все наши действия зависят от цели, средства и личностных побуждений. В свою очередь личностные побуждения напрямую зависят от развития личности человека.

«Образ Я» имеет рефлексивный характер: осознание себя как профессионала, своих личностных качеств, коммуникативных способностей, понимание соответствия своему собственному идеальному «Я-образу» профессионала. Все это в совокупности дает некую стабильность, уверенность в своей будущей профессиональной деятельности.

В целом можно сказать, что профессиональное самосознание – это сложное личностное новообразование, которое детерминировано той средой, в которой человек осуществляет жизнедеятельность.

В профессиональном самосознании выделяются следующие структурные компоненты: когнитивный – осознание себя как будущего специалиста; эмоционально-

оценочный – самооценка себя и своих возможностей; регулятивный – определение тех действий, способствующих самосовершенствованию и саморазвитию.

Профессиональное самосознание в период подготовки будущих магистров социальной сферы в вузе должно способствовать осознанию личностью себя. От того, насколько каждая структура личности будет сформирована, зависит способность будущих магистров социальной сферы выполнять свои профессиональные обязанности, а также поддерживать высокий уровень саморазвития.

Список использованных источников и литературы:

1. Ишимова О.С. Методика развивающего контроля в формировании у студентов социально-педагогического мышления: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2005.

2. Испулова С.Н. Служба занятости населения: профориентационная работа: учеб. пособие. Магнитогорск, 2005.

3. Маметьева О.С. Рефлексивный подход в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов // В сборнике: Социально-педагогические возможности и перспективы развития современного образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 2009. С. 144-146.

4. Профессиональное самосознание: понятие, сущность, структура особенности и его отличие от самосознания личности // сайт МегаЛекции, 2021. – URL: <https://megalektsii.ru/s59047t7.html> (дата обращения: 03.02.2021).

5. Рубинштейн С. Основы общей психологии / под общей редакцией К.А. Альбухановой. Москва: Издательство АСТ, 2020. – 1650 с.

6. Современный словарь по общественным наукам / под общей редакцией О.Г. Данильяна. Москва : ИНФРА-М, 2013. – 314 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА-М»). – URL: <https://znanium.com/read?id=269546> (дата обращения: 07.02.2021).

Ю.И. Левандовская
студент группы ДИППм-19-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.Н. Испулова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РАСКРЫТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ В МАГНИТОГОРСКОМ КВАНТОРИУМЕ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИАКВАНТУМА

Аннотация: В данной статье рассматривается необходимость выработки практических навыков учащихся в медиасреде, посредством погружения обучающихся в конкретное медиапространство, с возможностью решения в нем реальных практических задач. Перечислены компетенции, которые получают учащиеся программы «Медиаквантум», базирующейся на платформе «Кванториума» в г. Магнитогорске, и обучающей одаренных детей производству видеоконтента в его множественных видах.

Ключевые слова: вводный модуль, журналистика, медиаквантум, медиапроизводство, медиадетельность, одаренные дети, проект, программа.

Abstract: This article discusses the need to develop practical skills of students in the media environment, by immersing students in a specific media space, with the possibility of solving real practical problems in it. The competencies that will be

awarded to students of the Mediaquantum program, which is based on the Quantorium platform in Magnitogorsk, and teaches gifted children to produce video content in its multiple forms, are listed.

Keywords: introductory module, journalism, media quantum, media production, media activity, gifted children, project, program.

Сегодня особо значимым считается формат образования, обеспечивающий выпускникам школ мгновенное включение в социальную деятельность, без периода адаптации. В этой связи, представляется необходимым погружение обучающихся в конкретное медиaprостранство, с возможностью решения в нем реальных практических задач. Спецификой медиапроизводства является коллективная работа. В процессе создания любого медиапродукта участвует огромный коллектив профессионалов, воплощающий единую творческую задачу.

Программа медиаквантума базируется на платформе «Кванториума» в г. Магнитогорске и обучает одаренных детей производству видеоконтента в его множественных видах. Медиапроизводство является одним многочисленных направлений технопарка. В то же время происходит интеграция медиаквантума с программами: аэроквантум (фото- видео- и аэросъемка); VR/AR-квантум, что инициирует создание инновационных арт-проектов [1].

Модифицированная программа «Медиаквантум» рассчитана на срок 1 год. Занятия проходят каждую неделю. Целью программы является привлечение одаренных детей к деятельности исследователя и изобретателя в сфере медиа. Основные предметы обучения – это журналистика и фотодело. Для участия в программе приглашаются учащиеся 7-9 классов в возрасте 13-16 лет. Обучение проходит в группах по 15 человек. Для аттестации используются такие формы, как: презентация, конкурс, публичная демонстрация собственного проекта [2].

Для того чтобы одаренные дети определились с выбором направления, которое они хотели бы изучать углубленно – используется вводный модуль,

ориентированный на выработку у учеников коммуникативных компетенций, формирования умения самопрезентации и презентации, а также основных навыков работы с изображением, текстом и специальным оборудованием.

В процессе реализации вводного модуля применяются различные медианаправления, а именно: пост-релиз, анонс, рассказ – в которых освещаются события технопарка и города, используются документальные фильмы на определенную тему, также применяется формат художественного фильма. В рамках вводного модуля используются многочисленные и разнообразные медиаплощадки, а именно: социальные сети, информационные ресурсы, электронные СМИ. Приветствуются самые различные форматы подачи медиа материала, посредством применения инновационных технологий.

Базовыми принципами вводного модуля являются такие аспекты, как: проектная деятельность, групповые формы работы, учитывается специфика возраста учащихся. Модуль построен на прямой взаимосвязи с конкретной медиапрактикой, в том числе и коммерческой. Происходит активное общение в сети с региональными СМК, сообществом журналистов города, студиями и объединениями детей и молодежи и активное взаимодействие, непосредственно, внутри технопарка. Основываясь на таких принципах, данная программа не только развивает одаренных детей, но и подготавливает будущих медиапрофессионалов [3].

Это обусловлено тем, что детская журналистика по праву может являться актуальным направлением социальной деятельности детского коллектива, направленной на предъявление ценностей гуманизма, прав человека, и, в том числе, может показывать в формате медиа все достижения деятельности технопарка, и в СМИ, в том числе. В этой связи становится очевидным, что детская медиатеатральность представляется сегодня в высшей степени востребованной как детскими, так и молодежными объединениями, нуждающимися в собственных диалоговых каналах.

Основополагающей целью вводного модуля является привлечение обучающихся к деятельности исследователя и изобретателя в сфере медиа

производства и выработке у них базовых навыков для их последующей проектной работы, и, в том числе, формирования у них эффективных навыков коммуникации и навыков командной работы.

В основные задачи вводного модуля входят теоретические знания в сфере медиадеятельности и ознакомление с профессиями в этой сфере. Также происходит овладение профессиональными компетенциями в медийной сфере в области журналистики, операторской и монтажной работы. Происходит обучение применения профессионального оборудования. В задачу модуля входит также изучение этапов планирования и реализации личных проектов одаренных детей, обучение основным навыкам презентации продукта и его продвижении. В процессе обучения постепенно формируются основные понятия о блогосфере и интернет-проектах. У обучающихся развивается ответственность, инициативность, самостоятельность, стремление к самосовершенствованию, а также навыки выступлений на публике и навыки работы в команде.

Вводный модуль имеет интегральные характеристики и состоит из таких структурных элементов, как изучение основных положений телевизионных профессий: тележурналист, редактор, ведущий, оператор, монтажёр, режиссёр. У одаренных детей развиваются интеллектуальные и креативные таланты – все это происходит во время участия в телевизионном процессе. А также одаренные дети обучаются созданию команд проекта – съемочных групп.

К специфике модуля можно отнести его базовое основание – проектную деятельность. В результате, одаренные дети имеют возможность раскрыть свои способности и таланты в формате самых различных профессий в сфере медиа, затем выбрать направление, которое больше всего им по душе – и продуктивно реализовать себя в данном направлении.

В процессе реализации вводного модуля происходит активное общение со СМИ, а также детскими и молодежными организациями и студиями. Это происходит для расширения потенциала кадрового, технического и материального обеспечения[4].

Предметные компетенции, которые одаренные дети могут приобрести в процессе реализации вводного модуля следующие:

- основы журналистики: поиск и структурирование информации, а также написание текстов в различных формах, и журналистских текстов различных форматов; основы дыхания и техники речи; доказательство аргументами собственной точки зрения;

- основы операторской работы: работа с кадром, со светом; понимание цвета и стиля кадра; работа с осветительным оборудованием, с различными видами камер и объективов;

- основы монтажа: коррекция цвета; работа с хромакеем; нелинейный монтаж; работа в различных монтажных программах;

- основы командной работы (съёмочная группа);

- применение Интернет для профессиональных целей и презентации медиапроекта.

В итоге обучающиеся представляют и защищают публично собственный медиапродукт в форме презентации, а именно: репортаж, телепередача, короткометражный фильм, сюжет, новостной выпуск, анимационный фильм, клип, блог; а также участвуют в конкурсах: хакатонах, фестивалях.

Таким образом, «Медиаквантум» – это возможность получения одаренными детьми практических навыков в сфере медиапроизводства, что инициирует развитие нестандартного образа мышления и способность к креативному восприятию и отражению мира. В базе программы – практическое познание специфики деятельности разнообразных СМИ, а целью является мгновенное включение в социальную деятельность одаренных детей – выпускников школ, и, в том числе, подготовка талантливых кадров для последующего обучения и эффективной деятельности в сфере медиаискусств.

Список использованных источников и литературы:

1. В магнитогорском детском технопарке состоялись соревнования для школьников по программированию. - URL: <https://74.ru/text/gorod/2021/02/05/69750227/> (дата обращения 13.02.2021).
2. Детский технопарк «Кванториум». – URL: <https://kvantorium.su> (дата обращения 13.02.2021).
3. Магнитогорский «Кванториум» создаст собственный ньюсрум. - URL: <https://kvantorium.su/news/589-magnitogorskij-kvantorium-sozdast-sobstvennyj-nyusrum> (дата обращения 13.02.2021).
4. Медиаквантум. - URL: <http://kvantorium39.ru/kvantums/12-mediakvantum.html> (дата обращения 13.02.2021).

В.С. Никитина
студентка группы ИСРМ-20
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.Н. Испулова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ЛЮДЬМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается отношение людей старшего поколения к сети интернет и их готовность к самостоятельному использованию интернета для поиска информации и общению в нем. Изучена и рассмотрена статистика использования интернета пожилыми людьми в рамках исследования Росстатом. Обозначена возможность в помощи в становлении пользователями интернета людьми старшего возраста.

Ключевые слова: пожилые люди, интернет, информация, компьютерная грамотность.

Abstract. This article examines the attitude of older people to the Internet and their readiness to independently use the Internet to search for information and communicate in it. Studied and reviewed the statistics of Internet use by older people in the framework of the study by Rosstat. The possibility of helping older people become Internet users is indicated.

Keywords: elderly people, Internet, information, computer literacy.

Сегодня проникновение Интернета во все сферы общественной деятельности сделало его средством повышения социальной инклюзии разных социальных групп. Особенно велики возможности Интернета в повышении социальной активности именно пожилых людей. Информационно-технологическая некомпетентность пожилых людей является распространенной проблемой в современном мире. Под информационно-технологической компетентностью пожилого человека понимается владение базовыми знаниями, умениями и владениями пользования компьютером, возможности найти интересующую информацию в сети интернет, которая сможет удовлетворить информационные потребности старшего поколения [1].

Существуют множество специальных сайтов для общения пожилых людей, обучения их компьютерной грамотности, информирования пожилых об электронных сервисах и т.д. Росстатом было проведено исследование, которое показало, что половина россиян старше 55 лет пользуется интернетом. На рисунке 1 предоставлены статистические данные исследования об использовании сети интернет пожилыми людьми. 46% пожилых людей, использующих интернет, проводят в сети финансовые операции, в том числе денежные переводы и операции с ценными бумагами, совершаются покупки в интернете, такие как одежда и обувь (36%) и предметы обихода (26%). При этом больше половины из них оплачивают покупки банковскими картами (73%) [4].



Рисунок 1. Основные категории использования интернетом пожилыми людьми по данным Росстата

Для старшего поколения не менее важна функция обмена информацией, поддержания связи между разными поколениями и не только, в особенности при дальнем расстоянии [2]. В последние годы проблема одиночества у пожилых людей приобрела действительно массовый характер. Именно на одиночество пожилые люди жалуются чаще, чем на болезнь или недостаточный уровень пенсионного обеспечения. Использование интернета может помочь в решении проблемы одиночества пожилых людей [4]. Благодаря интернету люди старшего возраста могли бы общаться, делиться своими впечатлениями, особенно с друзьями и родственниками из других городов. Но при этом количество пользователей сетью интернет среди пожилых людей не увеличивается.

Это связано с возрастными особенностями пожилых людей (их узким спектром интересов, снижением гибкости мышления, неразвитыми пользовательскими КТ-навыками, боязнью быть обманутыми и др.). Другими словами, данная ситуация объясняется с позиций теоретических положений геронтологии и исследований в области ИТ для пожилых: происходит снижение физиологических параметров (снижение когнитивных способностей, памяти, внимания и др.), появляются затруднения в социально-бытовой, психологической адаптации к новым условиям, прекращается или ограничивается трудовая деятельность, изменяется образ жизни и сокращается круг общения и др. Но вместе с тем современное поколение пожилых людей отказывается «технически» устаревать, все активнее осваивает не только Интернет и универсальные гаджеты, но и электронные устройства, сделанные специально для их безопасности и комфорта.

Сергиенко Е.А. была выявлена связь между психологическим здоровьем и субъективным возрастом у людей различных возрастных групп. Под субъективным возрастом понимается то, на сколько человек сам себя чувствует, он оказывает наиболее сильное воздействие на психологическое здоровье человека, чем его биологический возраст [6]. То есть, если люди старшего поколения будут «вступать в ногу со временем», субъективный возраст будет

более «молодым», что способствует положительному воздействию на их психологический возраст.

Таким образом, можно отметить, что не все люди пожилого возраста готовы к «колоссальным» изменениям в своей повседневной жизни, используя интернет для удовлетворения своих интересов. Для данных людей можно «изобрести» интерактивную платформу, которая будет достаточно понятна в использовании, где будет собран материал, отвечающий различным интересам людей старшего возраста. При этом для исключения из жизни чувства одиночества, пожилые люди могли бы делиться своими впечатлениями на данной платформе о той или иной информации, обсуждать различные темы и просто общаться друг с другом.

Список использованных источников и литературы:

1. Гасумова С.Е. Отношение пожилых людей к сети интернет и мобильной телефонной связи [Текст] // Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. № 3(27). С. 161-171.

2. Григорьева И. А. Интернет в жизни пожилых: намерения и реальность [Текст] // Социологические исследования. 2016. № 11(391). С. 82-85.

3. Олейник Е.В., Безенкова Т.А. Информационные технологии в социальной работе с семьей: проблемы и перспективы внедрения: монография. Новосибирск, 2016.

4. Стрелькова А.А. Особенности обучения информационным технологиям людей "третьего возраста" [Текст] // Уровневое образование студентов в высших учебных заведениях: опыт, проблемы и перспективы: статья в сборнике трудов конференции. Екатеринбург, 2018. С. 261-264.

5. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] – URL: <https://rosstat.gov.ru/>

6. Чепурко Ю.В. Психологическое здоровье и it-самореализация в пожилом возрасте [Текст] // Инновационные технологии в фармации: статья в сборнике трудов конференции. Иркутск, 2020. – С. 379-383.

К.Е. Нестерова
студент группы ИСРб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.Ю. Андрусyak
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по социальным вопросам
МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения»
Правобережного р-на
г. Магнитогорска, Челябинская область

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается арт-терапия, как один из видов социальной терапии в технологии социальной работы. Перечислены способы социальной поддержки пожилых людей в условиях самоизоляции на дому, а также специфика при работе с пожилыми гражданами.

Ключевые слова: пожилые люди, социальная терапия, арт-терапия, терапевтические методики, психологические особенности.

Abstract. This article examines art therapy as one of the types of social therapy in the technology of social work. The methods of social support of people in conditions of self-isolation at home are listed.

Keywords: elderly people, social therapy, art therapy, therapeutic techniques, psychological characteristics.

По данным Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации, на 1 января 2020 года общая численность пожилых людей в возрасте от 60 до 75 лет составляет более 24 млн. человек, что на 2 млн. больше, чем в 2019 году. Это обуславливает необходимость привлечения внимания к проблемам данной группы населения. Значимыми ввиду пандемии коронавирусной инфекции (COVID-19), являются: социальная, экономическая и медицинская проблемы. Данное заболевание квалифицируется Минздравом РФ по нескольким степеням: легкая, среднетяжелая, тяжелая и крайне тяжелая. В большинстве случаев, тяжелое и крайне тяжелое течение коронавирусной инфекции наблюдается у людей пожилого возраста, поэтому в Российской Федерации был принят обязательный режим самоизоляции граждан старше 65 лет. Вынужденное, но необходимое ограничение социальных контактов может отрицательно сказаться на психоэмоциональном и функциональном статусе пожилого человека.

В настоящее время, важной задачей системы социальной защиты населения является обеспечение комфортного пребывания пожилых людей в условиях самоизоляции. Усилиями государства и благотворительных организаций были созданы совместно с волонтерами во многих регионах страны Штабы, задачами которых является оказание помощи в приобретении и доставке на дом продуктов питания, предметов первой необходимости и т.д. Значимой помощью в оказании услуг гражданам пожилого возраста является социально-психологическая поддержка.

Для представителей старшего поколения, которые остались дома в одиночестве, дни без общения и привычных дел стали серьезным испытанием. Созданы телефоны горячей линии, где психологи оказывают помощь в борьбе со стрессом, содействуют организации досуговой деятельности в условиях самоизоляции и дают рекомендации по сохранению благоприятного внутрисемейного климата (8-800-200-34-11), а также для пожилых людей, использующих современные IT-технологии, организованы чаты психологической поддержки на сайте «МыВместе.рф». Одним из эффективных методов психологической поддержки является технология социальной терапии,

которая призвана решать проблемы на основе использования психологического воздействия. Данная технология включает в себя множество видов и подвидов медитативных техник, одной из которых является арт-терапия [3].

Арт-терапия взаимосвязана с творчеством и способствует сохранению интеллектуальной и физической активности. Данный вид терапии используется как индивидуально, так и в групповой форме и отражает сущность мировосприятия, выявляет внутриличностные и межличностные конфликты, способствует гармонизации эмоционального фона, а также осуществляет поддержание когнитивного потенциала, так как люди пожилого возраста часто страдают депрессией, нерегулируемым повышенным неврозом, возникает неуверенность в себе и в своих способностях.

С целью преодоления негативных психологических факторов необходимо учитывать особенности пожилых людей [1]:

1. Физическое состояние пожилого человека, его способность к передвижению, к работе органов слуха, речи, и т.д. Данный фактор является необходимым при начале работы с клиентом пожилого возраста, так как некоторые техники могут быть невыполнимы для определенных категорий граждан и задачей специалиста является адаптировать имеющуюся технику или же подобрать аналогичную методику.

2. Интерес пожилого человека, как основополагающий фактор в арт-терапевтической работе. До начала сеанса, необходимо определить направление заинтересованности клиента, ведь творчество многогранно и является одним из эффективных способов поддержания интереса к жизни и вовлеченности.

Для работы с техниками арт-терапии не потребуются художественные навыки, достаточно просто выражать свои чувства посредством творчества. Наряду с другими видами социальной терапии, арт-терапию можно изучать самостоятельно и пользоваться методиками при борьбе с тревогами, страхами и другими неприятными эмоциями или же чувствами. Конечно же, это не заменит работу с квалифицированным специалистом, но и ни в коем случае не навредит психологическому состоянию клиента и даже с большей вероятностью поможет

устранить негативное состояние, проанализировав себя, разобравшись в личных событиях и выплеснув отрицательные эмоции [2].

Популярными методами арт-терапии являются: мастер-классы (рисование, вокал, танцы, бисероплетение, вязание, вышивка, изготовление кукол, эстетотерапия и многое другое), посещение выставок, музеев и так далее, а также драматургия, которая доставляет пожилым людям огромное удовольствие и незабываемые эмоции. Самое важное во всем этом, что пожилой человек обретет для себя хобби.

В качестве примера можно использовать следующие виды техник арт-терапии:

Название методики	Описание методики
1. «Рисунок состояния»	Цель: оказывает снижение остроты негативных эмоций. Ход работы: использовать несколько минут, чтобы осознать свои ощущения и чувства, взять цветные карандаши и постараться воссоздать эти неприятные ощущения на листе бумаги А4, изображая отрывистые линии, геометрические формы и многое другое.
2. «Отпечатки»	Цель: борьба со страхами. Ход работы: вспомнить некоторые страхи и с чем они ассоциировались (запах, вкус, цвет, образ, место). Затем выбрать 3 цвета краски, которые напоминают об этом страхе, и создать абстрактное изображение страха. Пока не высохла краска, сверху на рисунок наложить чистый лист бумаги и делать «отпечатки» на чистых листах бумаги до тех пор, пока краска не высохнет.
3. «Мандалотерапия»	Цель: элемент диагностики клиента в работе с его проблемой. Ход работы: нарисовать на листе бумаги круг, поставить в центре круга точку и начать рисовать красками или карандашами узорчатые линии, сконцентрировавшись на своей проблеме.
4. «Яичная мозаика»	Цель: способствует развитию воображения, мелкой моторики. Ход работы: использовать скорлупу от сырых яиц, промыть холодной водой, снять пленку с внутренней стороны и просушить. На твердой поверхности (картон, плотная бумага) рисуем или же переводим рисунок. Намазываем небольшой участок рисунка клеем ПВА и выкладываем скорлупу. Выкладываем скорлупой весь рисунок, затем даем рисунку высохнуть. Берем краску гуашь и раскрашиваем.

5. «Флюид-арт»	Цель: стимулирование развития творческого потенциала. Ход работы: накрыть стол, надеть фартук и перчатки. Выбрать подходящие цвета краски. Смешать каждый цвет в одноразовых стаканчиках с клеем ПВА, перемешать. Вылить один цвет на холст, распределить его, затем вылить другой цвет. По окончании техники, дать рисунку высохнуть и покрыть лаком.
----------------	--

Таким образом, в период самоизоляции необходима гармонизация у пожилых людей социально-психологического самочувствия, посредством проведения арт-терапии и медитативных техник, а также внедрение в практику деятельности специалистов с пожилыми людьми арт-терапевтических занятий с включением медитативных техник.

Список использованных источников и литературы:

1. Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В., Потрикеева О.Л., Супруненко Г.А., Андрусак Н.Ю. Социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки пожилых людей (на примере города Магнитогорска) // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 176-180.

2. Ермолаева М.В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: канд. псих. наук / Московский психолого-социальный институт. М., 2010. - 507 с.

3. Литвак Р.А. Использование технологии социальной адаптации в работе с пожилыми людьми в геронтологических центрах / Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 4 (36). - С. 170-174.

4. Шилова С.Н. Педагогическое сопровождение социализации пожилых людей в стационарном учреждении: канд. пед. наук / Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2012. - 240 с.

О.И. Познякова
студент группы ИСРМ-19,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.А. Безенкова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР БЛАГОПОЛУЧИЯ МНОГОДЕТНОЙ СЕМЬИ

Аннотация. Статья посвящена изучению социально-культурной среды, способам создания среды учреждения социального обслуживания населения, а также ее влиянию на благополучие многодетной семьи.

Ключевые слова: семья, социально-культурная среда, социальной обслуживанием, социально-культурная деятельность.

Abstract. The article is devoted to the study of the socio-cultural environment, the ways of creating an environment for social service institutions, as well as its impact on the well-being of a large family.

Keywords: family, socio-cultural environment, social service, socio-cultural activity.

Социальная работа с многодетной семьей является одним из основных направлений работы комплексных центров социального обслуживания населения (КЦСОН).

Проблемы современной семьи наиболее важны и актуальны. Их значимость определяется тем, что, семья – один из основных социальных институтов общества, краеугольный камень человеческой жизни, а также тем, что этот институт в настоящее время переживает глубокий кризис. Это особенно важно в широком плане, в контексте глобальных социальных изменений, рост мобильности населения, урбанизация и др., которые ведут к расшатыванию семейных устоев. Эти и ряд других факторов обусловили падение значимости семьи как социального института, изменение ее места в ценностных ориентациях.

Даже краткий обзор проблем многодетных семей свидетельствует, что в большинстве из них имеется значительно меньше возможностей для развития детей, воспитания их образованными, культурными, здоровыми физически и нравственно, трудолюбивыми и доброжелательными. Поэтому очевидно, насколько важна помощь таким семьям со стороны государства и общества, предоставление им ряда мер социальной поддержки. Каждая многодетная семья, независимо от степени ее благосостояния нуждается во внимании и помощи со стороны государства. Бесспорно, помощь семьям оказывается в той или иной степени, как на государственном, так и на городском уровнях управления.

При наличии определенной системы работы все же приходится констатировать, что в настоящее время традиционные методы работы далеко не всегда приводят к желаемому результату. В связи с этим поиск новых подходов и технологий является актуальной задачей социальной работы. В последнее время все чаще ученые и практики говорят о применении проектного подхода, современных информационных технологий [7], технологии наставничества [2] в работе с многодетной семьей. Важным условием их реализации является создание социально-культурной среды учреждения, которая позволит формировать ценностно-нормативную систему семьи в рамках гуманистической этики, осуществлять организацию досуга многодетной семьи, оказывать помощь в освоении необходимых компетенций в сфере воспитания детей.

А.И. Юдина говорит о том, что социокультурная среда – это, во-первых, результат всей совокупности культурной деятельности общества – прошлой и настоящей (включая инфраструктуру организаций социально-культурной сферы, произведения искусства во-вторых, это институт приобщения граждан к нравственным ценностям, хранимым ею в-третьих, это область творческой реализации духовного потенциала личности [10].

По мнению Е.С. Самойловой, социокультурная среда – это внешние условия в системе взаимодействий людей, в процессе которого возникают общественные отношения, в результате чего происходит преобразование действительности [8].

Е.В. Винникова отмечает, что социокультурная среда – это наличие разнородных в историческом, социальном и культурном аспектах составляющих системы, в которой на определенном историческом этапе развивается личность, тип которого востребован в обществе [4].

Социально-культурная среда реализуется в социально-культурной деятельности позволяет многодетной семье раскрыть свои ресурсы, развивать коммуникативные компетенции через создание атмосферы эмоциональной безопасности, атмосферы эмоциональных переживаний укрепить внутрисемейные связи.

Социально-культурная деятельность позволяет использовать педагогические ресурсы досуга, когда человек от пассивного потребителя переходит к активному усвоению культурных ценностей.

Социально-культурная деятельность – система, которая развивается в трех направлениях: досуга, творчества и социальной работы: «... все эти три направления являются базовыми и способствуют качественному взаимодействию процессов социализации и индивидуализации на основании выделения индикаторов потенциалов их развития. Таким образом, социально-культурное поле сегодня имеет важный ресурс, как коммуникативного, так и социального потенциала, что способствует развитию молодежи на основе

нескольких течений, связанных с интеграцией культуры и искусства, а также с интеграцией профессиональной направленности и творческого саморазвития».

В контексте проектного подхода социально-культурная среда создается посредством реализации проекта, направленного на улучшение детско-родительских отношений у малоимущих многодетных семей путем организации социально-культурных мероприятий на базе отделения дневного пребывания комплексного центра социального обслуживания населения. Проект реализуется через интерактивные формы работы с детьми, просветительскую работу с родителями, создание совместной культурно-досуговой деятельности в соответствии с требованиями данного проекта.

Задачи проекта:

1. Провести анкетирование с целью выявления потребности в организации культурно-досуговых мероприятий.

2. Разработать информационный ресурс для привлечения внимания малоимущих многодетных семей.

3. Определить план культурно-досуговых мероприятий.

4. Подготовить ресурсы для проведения социально-культурных мероприятий.

5. Провести мероприятия с целью улучшения детско-родительских отношений у малоимущих многодетных семей.

6. Проверить результаты удовлетворенности семей с помощью метода анкетирования.

В рамках проекта были проведены следующие мероприятия: «Милой маме», «По весенним просторам», «Семейные олимпийские игры», «Лучше папы друга нет», Семейная игра «Что? Где? Когда?», «Здравствуй, осень!», «Книга знаний», «День улыбки» и другие.

Данный проект способствует улучшению детско-родительских отношений в многодетной малоимущей семье, что является в дальнейшем перспективным развитием для социальных служб в работе с другими типами семей (неполная семья, опекунская семья и др.). Реализация данного проекта позволяет создать

такую социально-культурную среду, которая способствует решению задачи достижения благополучия многодетной семьи.

Список использованных источников и литературы:

1. Андрусyak Н.Ю., Олейник Е.В., Супрун Н.Г. Содержательный анализ социальных услуг семье // Социология. 2015. № 3. С. 24-27.

2. Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В. Наставничество как социально-педагогическая технология профилактики семейного неблагополучия // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 147-154.

3. Большакова Н.Л., Гайфуллин А.Ю., Мигунова Ю.В., Садыков Р.М., Файзуллин Ф.С. Семья и дети в России: современное состояние и перспективы развития: монография / под общей редакцией канд. социол. наук, доцента А.Ю. Гайфуллина. – Уфа: ИСЭИ УНЦ РАН, 2016. – 212 с.

4. Винникова Е.В. Теоретические подходы к определению социокультурной среды как социального феномена // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Том 10 № 6-1. С. 84-89.

5. Маметьева О.С. Молодая семья как субъект общественных преобразований // В сборнике: Молодежь в современном обществе. Сборник материалов Всероссийской заочной научно-практической конференции / под ред. С.А. Бурилкиной, Б.Т. Ищановой, О.Л. Потрикеевой, Е.Н. Ращикоулиной, Г.А. Супруненко. 2015. С. 168-172.

6. Маметьева О.С., Бурилкина С.А., Каминский А.С. Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 74-84.

7. Олейник Е.В., Безенкова Т.А. Информационные технологии в социальной работе с семьей: проблемы и перспективы внедрения. Новосибирск, 2016. - 76 с.

8. Самойлова Е.С., Литвак Р.А. Соотношение понятий Социально-культурная деятельность и Социокультурная среда // Вестник современных исследований. 2017. № 5-1(8). С. 68-77.

9. Слепухина Г.В. Психологическое обеспечение социальной работы с семьей. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2011. – С. 142.

10. Юдина А.И. Формирование социально-культурной среды в системе инфраструктуры региона как основа социализации молодежи // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-2. С. 196-198.

А.Б. Сайдильдинова
магистрант группы ИСРМ-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Олейник
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ ОТДЕЛЕНИЕ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению социально-психологических потребностей пожилых людей, посещающих отделение дневного пребывания. Изучение социально-психологических потребностей пожилых людей позволило сделать вывод о том, что пожилые люди, посещающие отделение дневного пребывания нуждаются в социально психологических мероприятиях, направленных на улучшения психоэмоционального состояния.

Ключевые слова: социально-психологические потребности, пожилые люди, психоэмоциональное состояние.

Abstract. The article presents the results of a study devoted to the study of the socio-psychological needs of older people who attend the day care department. The study of the socio-psychological needs of the elderly allowed us to conclude that the elderly who attend the day care unit need socio-psychological measures aimed at improving the psychoemotional state.

Keywords: socio-psychological needs, elderly people, psychoemotional state.

В условиях дневного пребывания гражданам пожилого возраста и инвалидам, сохранившим способность к самообслуживанию и активному передвижению, предоставляется комплекс социальных услуг, в том числе социально-психологических. Необходимость их реализации, обусловлена тем, что пожилые люди и инвалиды нуждаются в социальной защите, они испытывают ряд проблем, одна из которых одиночество [1].

Проблема одиночества обнаруживается во всех возрастных периодах, но только в старости она приобретает особую актуальность и значимость для личности. Объясняется данное обстоятельство такими социально-психологическими трудностями пожилого возраста, как выход на пенсию, потеря связей с трудовым коллективом, вдовство, вынужденная бездеятельность, неумение найти применение своим творческим силам, ограничения круга общения с интересными людьми, невозможность организовать свое свободное время, отсутствие интересной общественной работы и т. п. Кроме того, неудовлетворительное состояние здоровья, тяжелое материальное положение, общая социальная и семейная дезорганизация также способствуют распространению среди пожилых людей рассматриваемой проблемы. Однако самое важное заключается в том, что достаточно часто вышеназванные факторы провоцируют, на основе возрастных изменений, формирование или обострение у пожилых людей негативных социально-психологических особенностей, которые еще более усугубляют одиночество.

Для того, чтобы пожилые люди и инвалиды чувствовали себя комфортно в обществе, необходимо его участие в общественной жизни, поддержание индивидуальных, семейных и других связей.

В МУ «КЦСОН» Правобережного района г. Магнитогорска в отделении дневного пребывания работает психолог. Целью деятельности психолога является оказание психологических услуг гражданам пожилого возраста и инвалидов. На данный момент существует мало методических пособий с

конкретными методиками для работы психологов в отделении дневного пребывания. Психологи сами разрабатывают и подбирают методики для работы, что затрудняет его работу. Опираясь на собственный опыт и опыт своих коллег, предлагаю программу для психологов, работающих с пожилыми людьми и инвалидами, и оказания им психологической помощи.

В рамках программы предоставляются социально-психологические услуги: групповое и индивидуальное консультирование клиентов, лекции и беседы, психологические тренинги по формированию и развитию у клиентов качеств, необходимых для самостоятельной жизни и социализации.

Важная роль в практике социальной работы отводится социологическим исследованиям, так как при помощи исследования актуальных проблем, разработке необходимых рекомендаций, направленных на улучшение ситуации, можно повысить результативность деятельности различных социальных учреждений и качество социальных услуг, которые они предоставляют гражданам.

Для сбора данных исследования нами был выбран опрос в форме анкетирования. Данный метод анкетирования был выбран потому, что он позволил сократить время сбора информации, избежать волнения респондента, собрать наименее субъективную информацию. А также анкетирование представляет собой наиболее дешевый и удобный для обработки данных метод.

Нами было проведено анкетирование, с целью выявления социально-психологических потребностей у пожилых людей и инвалидов, посещающих отделение дневного пребывания МУ «Комплексный центр социального обслуживания населения» г. Магнитогорска, Правобережного района. Анкета состоит из 15 вопросов, как с открытыми, так и с закрытыми вариантами ответа.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МУ «КЦСОН» Правобережного района г. Магнитогорска. Всего в исследование приняли участие 50 пожилых людей, посещающих отделение дневного пребывания.

Исходя из данных анкетирования, можно заметить отчетливую асимметрию в половой структуре респондентов. Из всей выборочной

совокупности видим отчетливое доминирование женской части населения, которое составило 42 человек (84%), соответственно, мужчин всего 8 человек (16%)

На вопрос: «Как вы оцениваете свое душевное состояние» большинство – 39 (78 %) выбрали вариант «хорошее», 10 (20%) – «отличное», и 6 (12 %) - «плохое душевное состояние».

Для того, чтобы узнать как часто пожилые люди инвалиды, посещающие ОДП, общаются, в анкету был включен вопрос «Как часто Вы общаетесь с соседями, друзьями, родственниками?». Выяснилось, что 32 % общаются один раз в неделю, много раз в неделю 42 %, остальные 26% реже одного раза в неделю. Также в анкете есть вопрос «Хотели бы завести новых друзей?» На данный вопрос 80 % ответили, что хотели бы завести себе новых друзей. Исходя из полученных ответов, можно сказать, что у пожилых людей коммуникативные навыки развиты средне.

Вопросы о межличностных конфликтах дали нам понять, что не все могут решить конфликтную ситуацию без привлечения других лиц.

Так на вопрос «В трамвае не уступили место, как Вы отреагируете?» 45 % - обиделись бы и промолчали, 35 % -рассердились, 20 % - привлекли бы других.

«Если на меня кто-то сердится, то...». Рассердились бы в ответ 20%(10 человек) опрошенных, 20 % (10 человек) попытались бы узнать, что происходит, 10 % (5 человек) не задумывались, а 50 %(25 человек) не стали бы обращать на то, что на них кто-то сердится.

На примирение в конфликтных ситуациях идут первые 60 % человек опрошенных, остальные 40 % не идут первыми на примирение.

Пожилые люди, испытывающие стресс делятся переживаниями с друзьями (40%), самостоятельно справляются со своими эмоциями(25%), плачут в подушку(25%), замыкаются в себе(10%). Это говорит о том, что граждане пожилого возраста не умеют справляться со стрессом. Им нужна профессиональная помощь в данном вопросе.

На вопрос «Считаете себя одиноким человеком?» ответили «Скорее да» - 60%, «Скорее нет» - 40 %.

В социально-психологических мероприятиях участвовали 54 % респондентов, 10 % более 10 раз, не участвовали 16 %.

Таким образом, по результатам опроса мы можем отметить, что возникновение межличностных конфликтов у старшего поколения, не знание способов управления эмоциями, плохо развитые коммуникативные способности, а также чувство одиночества говорит о том, что пожилые люди и инвалиды, посещающие ОДП, нуждаются в социально-психологических мероприятиях, для улучшения психоэмоционального состояния.

Список использованных источников и литературы:

1. Безенкова Т.А., Испулова С.Н., Олейник Е.В., Потрикеева О.Л., Супруненко Г.А., Андрусак Н.Ю. Социально-педагогические технологии сопровождения и поддержки пожилых людей (на примере города Магнитогорска) // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 8. С. 176-180.

2. Слепухина Г.В. Психологическое обеспечение социальной работы с семьей. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2011. – С. 142.

Н.А. Стройкина
магистрант группы дИППм-19-3,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Олейник
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖЕНЩИН, РАБОТАЮЩИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются ресурсы социально-психологического сопровождения женщин, работающих в учреждениях социальной защиты. Автор представляет перечень психологического сопровождения женщин с учетом того, кто является субъектом данного процесса: сама женщина – работник, работодатель, психолог.

Ключевые слова: ресурсы социально-психологического сопровождения женщин, учреждение социальной защиты.

Abstract. This article examines the resources of social and psychological support for women working in social protection institutions. The author presents a list of psychological support for women, taking into account who is the subject of this process: the woman herself – an employee, an employer, a psychologist.

Keywords: social and psychological support resources for women, social protection institution.

Социальная защита – это поддержка государства и общества граждан, нуждающихся в помощи в силу возраста, состояния здоровья, жизненных обстоятельств и условий. Учреждения социальной защиты представляют собой места оказания данной помощи, сотрудники которых, зачастую, не просто выполняют свои трудовые обязанности и являются частью трудового коллектива, что предъявляет к ним определенные требования, но и «несут» на себе часть проблем таких граждан, помогая им справиться с трудностями, обрести поддержку и наладить жизненный процесс.

Таким образом, особенность работы в учреждениях социальной защиты заключается в увеличенной ответственности таких работников, как перед работодателем, так и перед гражданином, нуждающимся в поддержке и помощи государства. При этом, работник учреждения социальной защиты должен обладать не только качествами ответственного исполнителя, но и обладать такими качествами, как человечность, добропорядочность, сочувствие. Как правило, подобными качествами в требуемом объеме обладает женщина-работник.

Однако, говоря о женщинах-работниках, особенно о женщинах, работающих в учреждениях социальной защиты, необходимо учитывать, что на них ложится ответственность и за домашнюю обстановку, воспитание детей.

В связи с изложенным, представляется возможным выделить три уровня взаимодействий женщины-работника: работник-работодатель, работник-клиент, работник-семья.

Сочетание данных уровней неизбежно вызывает трудности в профессиональной деятельности, в т.ч. влияют и гендерные стереотипы о роли женщины в обществе в процессе ее профессионального становления с учетом психологических особенностей личности. Женщины чаще испытывают трудности при самореализации в профессии, т.к. действует стереотип о невозможности качественного совмещения успеха в профессии с благополучным браком и воспитанием детей [5, с. 53].

Романова И.В., говоря о значимости работы, подразделяет женщин-работников на успешных и неуспешных адаптантов. При этом для женщин – успешных адаптантов – характерен конфликт ролей матери и работника, причем конфликт разрешается в пользу работы: женщина страдает, испытывает своеобразный «комплекс несостоятельности» как матери, осознает это и, тем не менее, продолжает жить в том же ритме. Важнейшая ценность в группе женщин – неуспешных адаптантов – семья, ее благополучие, ценность работы как сферы раскрытия способностей здесь очень низкая [6, с. 120].

Как профессионал сегодня востребован работник, умеющий выстраивать достижимые цели и задачи деятельности, прогнозировать результат, творчески применять известные и разрабатывать собственные идеи, технологии, методические приемы [4, с. 317].

Исходя из изложенного, особые требования к женщине-работнику, влекут за собой и особое отношение к ним, необходимость поддерживать их психологическое благополучие, обеспечивать ресурсами социально-психологического сопровождения. При этом, данное утверждение актуально не только для работников учреждений социальной защиты (социальных работников), но и в целом для работников профессий «человек-человек» (педагогических, медицинских работников и т.д.).

Американские и шведские психологи предлагают в качестве цели психологического сопровождения в образовании (равно как и в медицине, и в сфере социальной защиты) рассматривать психологическое здоровье личности. При этом именно процесс психологического сопровождения представляет собой наиболее адекватную и всеобъемлющую форму психологической работы с коллективом в учреждении [2, с. 48].

А психологическое сопровождение для таких работников необходимо, так как, например, утверждает Фроликова О.А., проанализировав теоретико-эмпирические исследования, можно констатировать следующие факты:

- практически у всех специалистов социальных служб в состоянии тревожности, помимо негативных переживаний и мыслей, наблюдается ухудшение физического состояния;

- у подавляющего большинства специалистов социальных служб в состоянии депрессии в большей степени преобладают негативные мысли, переживания, ухудшения физического состояния, чем в состояниях умеренного стресса и тревожности [8, с. 58].

Чтобы не допускать столь сложные последствия трудовой деятельности, современному работнику необходимо вырабатывать умение психологически защищаться, при этом не вступая в конфликты с людьми и продолжая качественно выполнять возложенную на него задачу [4, с. 317].

Кроме того, необходимо учитывать, что трудовой коллектив – это не сумма индивидов, это единый организм, в котором действуют социально-психологические явления, важнейшим из которых является настроение человека. В трудовой атмосфере настроение каждого может сильно влиять на результаты работы всего коллектива. При этом, настроение группы, как явление, зависит от социально-психологического климата, сложившегося в трудовом коллективе. Следовательно, улучшение психологического климата в коллективе является одним из основных резервов повышения эффективности труда работников и деятельности учреждения в целом [1, с. 67-68].

В результате анализа вышеизложенного, представляется возможным сформулировать три основных источника для формирования ресурсов социально-психологического сопровождения женщин, работающих в учреждениях социальной защиты:

- сама женщина-работник;
- работодатель;
- специалист (психолог).

Таким образом, в зависимости от источника, представляется возможным выделить следующие ресурсы социально-психологического сопровождения:

1. Когда источником является сама женщина-работник:

- умение психологически защищаться;
- знание психологических приемов самопомощи;
- активный отдых;
- хобби;
- здоровый образ жизни и т.д.

2. Когда источником является работодатель:

– компетентный руководитель. Как утверждает Козина М.Н., только опытный управленец может грамотно выстроить работу с персоналом, способствуя формированию у работников умения психологически защищаться и не конфликтовать с ориентацией на результат работы [4, с. 317]. Одновременно с этим, руководителю следует работать над повышением самооценки работников служб социальной защиты, формировать у них чувство значимости и нужности их труда [3, с. 191];

– курсы профессиональной переподготовки. Согласно Ивановой А.Д., на курсах необходимо научить работников умению оказывать себе и окружающим психологическую поддержку, выявлять синдром «эмоционального выгорания», предупреждать его и справляться с ним, отстраняться от рабочих трудностей и не нести «рабочий» негатив в семью [3, с. 192].

3. Когда источником является специалист (психолог):

- индивидуальное консультирование;
- групповые тренинги, тренинги в кругу коллег;
- психокоррекция;
- регулярная психопрофилактика.

При этом, как утверждает Труфанова Т.А., психологическая помощь должна быть ориентирована на оптимизацию трудовой мотивации: снижение или повышение значимости выполнения требований, предъявляемых организацией: профессиональных, должностных, статусно-ролевых и др. [7, с. 77].

В заключение можно сделать вывод о том, что женщины, работающие в учреждениях социальной защиты, как и другие женщины-работники профессий

«человек-человек», представляют собой определенную группу риска ввиду увеличения сфер ответственности, значительной нагрузки и повышенных требований к профессиональной деятельности. В подобных условиях необходимы и соответствующие меры по обеспечению психологического благополучия таких работников посредством формирования ресурсов их социально-психологического сопровождения. При этом использование этих ресурсов в профессиональной деятельности женщин, работающих в учреждениях социальной защиты, необходимо и обосновано.

Список использованных источников и литературы:

1. Голубева Л.Ф. Социально-психологические основы управления трудовым коллективом [электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия : гуманитарные науки. 2015. № 2 (142). С. 66-73. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23162104_19413583.pdf (дата обращения: 26.10.2020).

2. Ивакина В.В. Некоторые актуальные аспекты психологического сопровождения педагогических кадров [электронный ресурс] // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. 2008. № 11. С. 47-50. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295880> (дата обращения: 27.10.2020).

3. Иванова А.Д. Реализация профессиональных стандартов и развитие профессиональных компетенций работников социальной службы [электронный ресурс] // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 184-196. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_35683059_97915017.pdf (дата обращения: 26.10.2020).

4. Козина М.Н. Особенности работы с персоналом в учреждениях социальной сферы [электронный ресурс] // Аллея науки. 2017. Т. 3. № 13. С. 315-

319. – Режим доступа:
https://elibrary.ru/download/elibrary_30266686_98576943.pdf (дата обращения:
27.10.2020).

5. Ливак Н.С. Личностные особенности женщин-руководителей [электронный ресурс] / Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2018. Т. 20. № 10. С. 52-57. – Режим доступа:
https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36387439_97685677.pdf (дата
обращения: 26.10.2020).

6. Романова И.В. Адаптационные ресурсы женщин как объект социального управления [электронный ресурс] // Вестник ЧитГУ. 2011. № 7 (74). С. 116-125.
– Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnye-resursy-zhenschin-kak-obekt-sotsialnogo-upravleniya/viewer> (дата обращения: 26.10.2020).

7. Труфанова Т.А. Управление профессиональными стрессами: современные методы и подходы [электронный ресурс] // Социально-экономические явления и процессы. 2016. Т. 11. № 8. С. 72-79. – Режим доступа:
https://elibrary.ru/download/elibrary_26638780_72886788.pdf (дата обращения:
27.10.2020).

8. Фроликова О.А. Основные направления психологической поддержки социальных работников с синдромом «эмоционального сгорания» [электронный ресурс] // Вестник государственного и муниципального управления. 2012. № 5. С. 56-60. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21915498> (дата
обращения: 27.10.2020).

Н.А. Стройкина
магистрант группы ИСРМ-19,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Олейник
кандидат педагогических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ТРЕНИНГИ КАК РЕСУРС СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЖЕНЩИН, РАБОТАЮЩИХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности социально-психологического сопровождения женщин, работающих в учреждениях социальной защиты. Автор раскрывает специфику тренинговых занятий и рассматривает тренинг как один из ресурсов социально-психологического сопровождения женщин.

Ключевые слова: социально-психологическое сопровождение женщин, тренинг, учреждение социальной защиты.

Abstract. This article discusses the features of socio-psychological support for women working in social protection institutions. The author reveals the specifics of training sessions and considers training as one of the resources of social and psychological support for women.

Keywords: socio-psychological support of women, training, social protection institution.

Учреждения социальной защиты – это та необходимая платформа, поддерживающая граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нуждающихся в помощи и поддержке, обеспечивающая заботу и внимание каждому, кто в них нуждается. Работники учреждений социальной защиты – это столпы, на которых строится такая поддержка. И для обеспечения благополучия населения страны необходимо понимать и обеспечивать психологическое здоровье и соответствующие условия труда таких работников, в особенности женщин, ввиду их двойной занятости и стремления реализовать себя, быть полезными обществу. Ведь, как справедливо отмечает Никишина А.Л., в настоящее время человеческие ресурсы приобретают наибольшее влияние в процессе успешного функционирования любой организации, а также всего общества [5, с. 83].

Ресурсы социально-психологического сопровождения женщин, работающих в учреждениях социальной защиты, многообразны. Их применение и использование зависит от источника их формирования, условий труда и возможностей соответствующего учреждения. При этом использование их представляется нам необходимым в каждом учреждении социальной защиты в целях обеспечения и повышения эффективности всего института социальной помощи в стране.

Для примера и в целях определения эффективности социально-психологического сопровождения предлагается рассмотреть тренинговые формы психологической помощи в учреждении.

Как утверждает Макаров Ю.В., в настоящее время психологический тренинг активно развивается и как область практической социальной психологии, и как метод, который активно вторгается в сопредельные с психологией другие науки. «Психологический тренинг есть технология

психологического воздействия на личность, осуществляемая в единстве и последовательности процессов обучения, коррекции и развития» [4, с. 74].

В России, по мнению Козлова Н.И., в значительной степени распространены групповые тренинги, проведение которых требует специальных знаний и соответствующей подготовки, т.е. ведут их специально подготовленные тренеры, ведущие тренингов [2, с. 5]. При этом, в учреждении это могут быть и прошедшие определенное обучение собственные сотрудники, что для учреждений социальной защиты представляется вполне реальным.

Тренинговые занятия способствуют решению определенных задач, в т.ч.:

- помогают участникам понять и осознать собственные мотивы, потребности и принципы поведения;

- способствуют формированию наиболее подходящих и эффективных способов действий в различных трудных ситуациях, как на работе, так и в личной жизни;

- способствуют развитию эмпатии, принятию ответственности за свои действия/бездействия;

- способствуют повышению самооценки, изменению отношения к себе, коллегам, жизненным ситуациям [3, с. 49].

Особую эффективность тренинги приобретают в целях профилактики и в случае формирования у женщин, работающих в учреждениях социальной защиты, так называемого синдрома эмоционального выгорания.

Стоит отметить, что эмоциональному профессиональному выгоранию подвержены в значительной степени работники профессий Человек-Человек, к которым в т.ч. относятся социальная работа, медицинская деятельность, педагогический труд. В связи с чем, особое значение имеют результаты исследований в схожих с социальной работой областях по определению эффективности тренингов для профилактики эмоционального выгорания работников. Так, например, в рамках исследования Черных А.А. и Санжаевой Р.Д., психологом колледжа в г. Улан-Уде был проведён ряд тренингов на профилактику эмоционального профессионального выгорания педагогов.

Результаты исследования были в значительной степени показательны, в т.ч. впечатления преподавателей от тренингов были исключительно положительными, они ощущали себя отдохнувшими, расслабленными, не жалели, что посетили тренинг, отмечали улучшение настроения, и что очень важно, у них появилось вдохновение для работы, желание расти и развиваться, улучшились взаимоотношения с коллегами. Проведенные тренинги охватывали следующие направления: информирование об особенностях и признаках эмоционального выгорания, обучение релаксационным, дыхательным техникам, психической саморегуляции, упражнения для повышения самооценки, сплочения коллектива, на личностный рост [8, с. 78].

Ахмедова Н.Н.К. отмечает, что целесообразно проводить различные тренинги по преодолению состояния эмоционального выгорания на основе различных моделей: психоаналитической, гештальт-психологической, когнитивной, личностно-гуманистической и экзистенциально-трансперсональной [1, с. 310].

В своем исследовании Пожарская Е.Л., Овсяник О.А., Бережная М.С., Васякин Б.С. доказали, что социально-психологический тренинг «управление стрессом» является эффективным методом работы с различными психо-эмоциональными состояниями, в т.ч. с состоянием эмоционального выгорания [6, с. 84].

Таким образом представляется возможным сделать вывод об эффективности тренингов как ресурса социально-психологического сопровождения работников учреждений социальной защиты, а в особенности женщин-работников, ввиду их повышенной эмоциональности, тревожности и ответственности. Также целесообразно сформулировать наиболее оптимальное, по нашему мнению, содержание тренингов для данной категории работников, а именно:

– информационный блок: предлагается включать информацию не только о признаках и особенностях эмоционального выгорания, но и акцентировать

внимание участников тренинга на последствия бездействия при фактическом (выявленном либо не выявленном) присутствии данного процесса;

– практический блок: помимо упражнений для повышения самооценки, сплочения коллектива, на личностный рост, предлагается проводить упражнения на знакомство, раскрепощение и создание доверительной командной атмосферы, например, при помощи метафорических карт в игровой форме;

– обучающий блок: имеет особое значение в рамках тренинга, т.к. его основной целью является научить работника самостоятельно справляться со стрессовыми ситуациями, обеспечивать себе и своей семье психологический комфорт и здоровье;

– рефлексивный блок: может включать в себя любые виды обратной связи, например, вопросы, обсуждения, отзывы и др., что позволит определить эффективность и, при необходимости, скорректировать содержание тренингов.

Кроме того, как утверждают Черепанов А.В., Рехтина Г.А., исходя из практического опыта проведения тренинговых занятий следует, что долгосрочный стабильный обучающий (развивающий) эффект достигается за счет систематического применения системы тренингов и других методов активного обучения на основе применения образовательной тренинг-технологии в системе управления человеческими ресурсами организации [7, с. 3868].

Список использованных источников и литературы:

1. Ахмедова Н.К. Профилактика профессионального выгорания в процессе управления человеческими ресурсами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 307-310.

2. Козлов Н.И. Обзор современных видов и форм тренинговой деятельности в России // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 25-1. С. 4-14.

3. Коржова О.В., Кренева Ю.А. Социально-психологический тренинг как метод оптимизации социально-психологического климата в коллективе

сотрудников специальных подразделений силовых структур // Инженерный вестник Дона. 2015. № 4 (38). С. 47-63.

4. Макаров Ю.В. Психологический тренинг как технология // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 155. С. 73-79.

5. Никишина А.Л. Развитие персонала как стратегический аспект управления организацией // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 83-86.

6. Пожарская Е.Л., Овсяник О.А., Бережная М.С., Васякин Б.С. Социально-психологический тренинг как метод современных здоровьесберегающих психотехнологий // Современный ученый. 2017. № 3. С. 81-84.

7. Черепанов А.В., Рехтина Г.А. Тренинг-технология как фактор успешности внутриорганизационного обучения и развития человеческих ресурсов: методологический аспект // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. С. 3855-3869.

8. Черных А.А., Санжаева, Р.Д. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 2. С. 75-79.

А.А. Шумакова
студент группы ИСРб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.Г. Супрун
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ВЕДУЩИХ МИРОВЫХ СТРАН В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ ИНВАЛИДОВ

Аннотация. Статья посвящена обобщению опыта социальной поддержки и социального обслуживания инвалидов в ряде европейских стран и Российской Федерации.

Ключевые слова: социальная поддержка, социальная политика, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия.

Annotation. The article is devoted to generalization of the experience of social support and social services for disabled people in a number of European countries and the Russian Federation.

Keywords: social support, social policy, persons with disabilities, inclusion.

Во всём мире проблема инвалидности является актуальной и значимой как для государства, так и для общества в целом. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) численность инвалидов 650 миллионов человек, они составляют около 10 % населения в мире. В Российской Федерации на 2020 год

общее число людей с инвалидностью – 11 млн 875 тыс. 496 человек (8,1 % населения), из них 687 тыс. 718 человек – дети, их численность составляет 2,3 % от детского населения. По подсчётам статистической службы Европейского союза (ЕС) всего в 28 странах ЕС проживает около 42,2 миллиона человек с инвалидностью (12,8 % населения). К примеру, в Германии – более 9 миллионов, Великобритании – 7,4 миллиона, Франции – 4,4 миллиона, Италия – 2,3 миллиона, Норвегия – 661 тысяча человек.

Большинство людей с инвалидностью, в частности дети, проживают и воспитываются в семье, за ними осуществляет уход близкое окружение: родители, родственники и т.д. Ввиду различных нарушений (опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, органов слуха и зрения, артикуляционного аппарата) данная социальная группа имеет особые потребности, связанные не только с физическим, но и с психическим здоровьем. Не каждая семья готова к расширению домашних обязанностей, появлению в структуре семьи лиц с ограниченными возможностями. Неподготовленность, как следствие, может нести негативные последствия, отражающиеся на экономической, психологической, социальной, воспитательной, правовой сторонах функционирования данной группы. Без оказания социально-педагогической, социально-психологической, социально-экономической, социально-правовой помощи и т.д. со стороны государства и иных организаций, осуществляющих поддержку лиц с особенностями развития, повышается вероятность возникновения создания недостойных условий жизни. [1; 2]

Каждая страна имеет свой подход, формы работы и стандарты к оказанию социальной помощи нуждающимся слоям населения, это обусловлено не только уровнем экономической развитости, но и системой ценностей, принятой в отдельном государстве.

В Германии социальные службы решают задачи, направленные на качественную помощь человеку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), связанную с адаптацией к полноценной жизни в обществе. Большое внимание власти страны уделяют помощи в передвижении: на большинстве

станций метро есть лифты, а все автобусы оборудованы под граждан с особыми потребностями. Пособие на ребёнка выплачивается до 18 лет, его сумма составляет более 9000 евро в год. Дети-инвалиды могут посещать бесплатные лечебные, педагогические и интегративные детские сады, школы для детей с ОВЗ находятся во всех провинциях Германии. Люди, которые не могут работать более 3 часов в день, ввиду физических возможностей, посещают «Семинары для людей с ограниченными возможностями», их ежемесячная заработная плата составляет около 211 евро. Нуждающиеся в помощи на дому получают поддержку в виде приходящего социального работника и денежное пособие.

Социальные службы Великобритании включают в себя 3 группы организаций: частные центры, общественный сектор, государственный учреждения. Специалисты по социальной работе из Департамента социальных служб оказывают консультативную помощь, организуют культурно-досуговую жизнь вне дома, так же оформляют дотацию, обеспечивают средствами протезирования, оборудованием для комфортного передвижения, действуют линии экстренной психологической помощи по телефону. В большинстве регионов страны результативно используют систему «Потедж» (педагогическое обслуживание на дому детей от 0 до 5 лет). Общественная политика Великобритании направлена на активную интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество, их социальную адаптацию и формирование у граждан понимающего отношения ко всем социальным группам.

Благодаря активному реформированию законодательной базы французского государства, люди с инвалидностью имеют возможность получить: необходимые средства реабилитации, образование, пособия, постоянное место работы. Основная проблема в образовании детей-инвалидов заключается в нехватке кадров, что касается процесса образования, то инклюзия практикуется во Франции с 1989 года. Законом о занятости инвалидов введена помощь при приёме людей с инвалидностью, исключена дискриминация граждан и предоставление рабочих мест, в том числе по особой квоте. В стране активно развивается доступная среда для людей с ОВЗ: все виды транспорта

имеют двери с низким порогом одного уровня с платформой остановки, общественные места оборудованы специальными пандусами и подъёмниками.

Властями Норвегии было введено понятие «эмплаурмент», представленное в Оттавской хартии 1986 года, оно определяется как процесс, дающий людям возможность усилить контроль над собственным состоянием здоровья. Но, сохранение физического и психологического здоровья является важным не только для жителей страны. Социальная политика Норвегии имеет активное развитие, адаптируют общественные места для лиц с ограниченными возможностями, выплачивают пенсию по инвалидности. Значительная часть расходов на социальные нужды берёт на себя государство, перераспределяя более 60 % государственного бюджета.

Перечень мер социальной поддержки инвалидам в Российской Федерации определён на законодательном уровне. К таким мерам относятся: обеспечение инвалида лекарственными средствами; предоставление современных средств реабилитации; льготы при поступлении в учебные заведения; информационные услуги; монетизация услуг из социального пакета; получение разовой материальной помощи на определенные нужды и т.д. «Доступная среда» - федеральная программа для инвалидов, которая также предполагает различные меры социальной помощи инвалидам, направленные на создание таких условий, в которых человек не чувствовал бы себя некомфортно и ограниченно. Социальная помощь инвалидам на дому, так же существует в стране наряду с другими. Это очень актуально для лиц с ограниченными физическими и/или умственными возможностями, мешающими самостоятельно оплачивать счета или осуществлять другие действия, которые кажутся элементарными для большинства. [3]

Таким образом, проанализировав опыт социальной поддержки инвалидов ряда стран можно сделать вывод, что в современных условиях проблемы инвалидности активно решаются правительством государств, каждая страна разрабатывает законодательную базу по защите и гарантии прав людей с ограниченными возможностями здоровья и приводит ее к исполнению.

Список использованных источников и литературы:

1. Андрусyak Н.Ю., Олейник Е.В., Супрун Н.Г. Анализ стандартов социальных услуг семье // Социология. 2015. № 4. С. 84-87.
2. Зарубежный опыт социальной работы: проблемы и возможности использования в России. - URL : <http://socwork.ru/article/205> (дата обращения: 19.01.2021).
3. Испулова С.Н., Хажина З.Я., Ладыгина И.В. Социальная защита детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: монография. М.: «МГТУ», 2019. – 272 с.

Г.Х. Цыгалов
студент группы ИСРб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Г.В. Слепухина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТРУДНОСТИ СЕМЬИ НА ЭТАПАХ ДО И ПОСЛЕ ПРИНЯТИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЮ

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкиваются приемные семьи. Поднимаются такие вопросы, как подбор ребенка, сбор необходимых документов и адаптации ребенка в семье.

Ключевые слова: приемная семья, усыновление, адаптация детей в семье, подбор ребенка, принятие ребенка в семью.

Abstract: the article discusses the problems faced by foster families. Issues such as the selection of the child, the collection of necessary documents and the adaptation of the child in the family are raised.

Keywords: foster family, adoption, adaptation of children in the family, selection of a child, adoption of a child in the family.

Тысячи детей сегодня проживают в специализированных учреждениях для детей, оставшихся без попечения родителей. Многие находятся там временно – по заявлению родителей, либо пока их родители отбывают наказание или проходят специальное лечение. По данным Федерального Банка детей,

оставшихся без попечения родителей, в ноябре 2020 года, 42,2 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей, информация о которых есть в федеральном банке данных подлежат устройству в семьи. Среди них 80% – это дети старше 7 лет, либо дети с существенным нарушением здоровья (имеющие хронические заболевания, либо инвалиды). При этом с каждым днем становится все больше людей, желающих принять таких детей в семью, но они сталкиваются со множеством трудностей, которые можно разделить на две группы: проблемы, возникающие до принятия ребенка в семьи и после [4].

Трудности, возникающие перед принятием ребенка в семью, будь то усыновление (удочерение), опека и попечительство чаще всего являются схожими. Среди них самая большая проблема – это неготовность будущих родителей к приему ребенка [1]. Многие кандидаты (будущие приемные родители) не осознают важность и необходимость прохождения «Школы приемных родителей» (это занятия, на которых потенциальных родителей готовят к тому, чтобы взять ребенка в семью), и считают, что: «своих детей вырастили, чему еще можно научить». Кандидаты, не прошедшие подготовку, не знают о разнице между «домашними детьми» и «детьми, оставшимися без попечения родителей», и не осознают о проблемах принятия и адаптации, что может приводить к возвратам детей в систему государственных учреждений. Стоит отметить, что многие кандидаты, окончившие школу приемных родителей, отказываются от идеи принятия ребенка в семью [5].

Другой немаловажной проблемой является сбор необходимых документов для установления опеки над ребенком. На практике очень часто органы опеки требуют дополнительные документы, которых нет в перечне необходимых. Но с 2018 года внесены изменения в законодательство, которое касается сбора документов. Эти изменения предполагают упрощение их сбора. К примеру, органы опеки теперь сами запрашивают «справку о судимости». Но данные изменения имеют пробел в части сроков, в законодательстве нет информации, в какой срок органы опеки и попечительства должны готовить и отправлять запросы.

Третья проблема – это подбор ребенка. Зачастую она является самой острой. Многие будущие приемные родители хотят получить ребенка с определенными параметрами. Например: «здоровую, светленькую девочку с голубыми глазами, без братьев-сестер в возрасте 2-4 лет, от отца-профессора и мамы-балерины». Понятно, что таких детей, скорее всего не существует, но запросы у будущих родителей чаще всего именно такие [3]. В связи с этим, большая часть кандидатов просто ждут, когда органы опеки сами предложат им ребенка, который соответствовал бы их запросам. Многие кандидаты все же предпочитают детей грудного возраста (до 1,5 лет), либо младшего дошкольного возраста (до 4-х лет), с группой здоровья не ниже третьей (четвертая группа детей – имеющие хронические заболевания; пятая группа: дети-инвалиды).

Уже на этом этапе уроки «школы приемных родителей» находят свое практическое применение. Кандидаты соглашаются на расширение рамок своих запросов и ожиданий: соглашаются на прием «сиблингов» (братьев-сестер), детей с незначительными отклонениями в плане здоровья, детей старше 7-10 лет (в разных регионах, дети старше 7 или 10 лет – считаются большими). Следует отметить, что система государственных учреждений также испытывает трудности с устройством вышеперечисленных детей.

Также в проблеме подбора ребенка важно отметить, что законодательно не проработан промежуток времени с момента подписания согласия на прием ребенка и момент фактического принятия ребенка в семью [6].

После принятия ребенка в семью возникают следующие проблемы:

1) замещающим родителям приходится самим заниматься юридическими вопросами своих подопечных (к примеру, исключать отцовство по суду, лишать родительских прав, обращаться за взысканием алиментов и т.п.);

2) есть случаи, когда кровные родственники ребенка (лишенные родительских прав), узнав адрес его проживания, начинают терроризировать замещающую семью;

3) принятие обществом приемного ребенка. На практике очень часто замещающие семьи сталкиваются с непониманием окружающих людей, причем не только от знакомых, но и от специалистов различных учреждений;

4) адаптация ребенка в семье – является одной из самых острых проблем. То, как она пройдет, зависит от многих факторов, но избежать ее не получится. Именно в период адаптации чаще всего происходит возврат детей органам опеки.

Согласно статистике, каждый год происходит около 5 000 подобных возвратов, что составляет чуть больше 7%. При этом, около 14% детей в приемных семьях уже были когда-то возвращены. Больше 65% возвратов детей происходит из-за неготовности опекунов принять такого ребенка. Чаще всего детей возвращают из-под родственной опеки. На втором месте находятся возвраты от приемных родителей, которые не являются родственниками. Наиболее распространенными причинами возврата детей в этом случае является: отсутствие достаточного количества сил и отсутствие нужной помощи. Многие дети, пережившие возврат в детский дом, становятся менее доверчивыми. Ребенок считает, что в этом виноват он сам, он плохой, и с ним что-то не так. Чаще всего считается, что для адаптации требуется год [3]. Но зачастую эти проблемы до конца не решаются и в дальнейшем могут снова проявиться.

Для решения этой проблемы созданы и работают службы психолого-педагогической поддержки и сопровождения приемных семей. Но пока это носит рекомендательный характер, но уже готовятся изменения в законодательство об обязательном заключении договора на сопровождение семьи психологом.

Таким образом, у людей, изъявивших желание принять ребенка в семью, возникает множество проблем, большая часть которых изначально не видна. Среди них сбор документов, подбор ребенка и зачастую общая психическая неготовность кандидатов к приему детей, имеющих различные отклонения и особенности в развитии. В связи с чем часть кандидатов на этапе прохождения Школы приемных родителей отказывается от идеи брать на воспитание ребенка, что тоже является положительным моментом, поскольку они осознают свою

неготовность к этому трудному процессу и не нанесут психический вред ребенку.

Список использованных источников и литературы:

1. Лесина Е.А. Приемная семья для ребенка и ребенок для приемной семьи // Социальная педагогика. 2015. С. 149-153.

2. Ломакина Н.М. Психологические, когнитивно-личностные особенности приемных детей и их адаптация в семье // Вестник ЮУрГГПУ. 2017. № 6. С. 131-137.

3. Морозова И.С., Белогай К.Н. Отт Т.О. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // Вестник КемГУ. 2014. № 3. С. 146-151.

4. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в современных условиях [Текст] / под ред. В. Жукова. М.: РГСУ, 2013. – 452 с.

5. Слепухина Г.В. Психологическое обеспечение социальной работы с семьей. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т, 2011. – С. 142.

6. Маметьева О.С., Бурилкина С.А., Каминский А.С. Формирование готовности специалистов социальной сферы к реализации технологий социальной работы с семьями различных типов // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 78-84.

Э.А. Хуснулина
студент группы ИСРМ-19,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.Г. Супрун
кандидат философских наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ SOFT SKILLS В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается необходимость внедрения навыков «soft skills» в образовательные стандарты, развитие эмоционального интеллекта, а также побуждение к активной социальной деятельности учащихся. Перечислены игровые техники, способствующие развитию «мягких навыков».

Ключевые слова: образование, эмоциональный интеллект, soft skills, игровые технологии.

Abstract. This article discusses the need to introduce soft skills into educational standards, the development of emotional intelligence, as well as the encouragement to active social activity of students. The game techniques that contribute to the development of "soft skills" are listed.

Keywords: education, emotional intelligence, soft skills, gaming technologies.

В современном мире происходят глобальные изменения во всех сферах жизни человека, и к каждому последующему поколению предоставляется целый ряд требований для успешного функционирования личности. И теперь чтобы

стать конкурентоспособным на рынке труда, мало иметь только соответствующие квалификацию и знания, необходимо также развивать свои навыки в эмоциональной, коммуникативной, командообразующей сферах. Чтобы обобщить данную область, было создано понятие «soft skills», что в переводе с английского означает «мягкие навыки» [2].

Впервые данное понятие было введено в 1959 году американскими исследователями в области военного дела, которые отметили важность личностных навыков в работе с коллегами и клиентами, так как доброжелательная атмосфера в коллективе является неотъемлемой частью для эффективной производительности. С каждым годом, количество социальных умений, которые входят в терминологию «soft skills», растет и их значимость повышается как в профессиональной сфере, так и в повседневной действительности. Важным звеном в развитии навыков являются образовательные учреждения, которые призваны адаптировать ребенка к жизни в обществе и создать условия для воспитания общей культуры ценностей [1].

Соответствующее данному времени образование должно внедрять необходимые подходы для освоения учащимися тех минимальных основ личностного развития ребенка, которые в дальнейшем помогут в целеполагании его будущего: тренинги на командообразование, игровые технологии, командные социальные проекты, многочисленные клубы и занятия по интересам, а также создание здоровой конкурентной атмосферы. Данная необходимость обуславливается тем, что многие дети на сегодняшний день не адаптированы к условиям реальной жизни, многие не уверены в себе и своих знаниях, беспокоятся по поводу вхождения в новые социальные ситуации. И главной задачей образования уже выступает не просто гармоничное развитие учащихся, но и также воспитание человека, способного в дальнейшем на активную социальную деятельность.

Современные стандартные образовательные программы нацелены на то, чтобы обеспечить ребенка необходимыми знаниями в области «hard skills». Данный термин стоит наряду с ранее изученным понятием «мягких навыков».

Различие состоит в том, что одни предоставляют умения, необходимые для конкретной профессиональной деятельности, подтверждающиеся дипломами и сертификатами (hard skills), а другие навыки не зависят от конкретной работы, многогранны в своем применении, являются дополнительными и помогают в карьерном подъеме и налаживанию межличностного взаимодействия (soft skills). Многие родители, обеспечивая своих детей необходимыми «мягкими навыками» в дошкольном и школьном возрасте, вынуждены обращаться за платным дополнительным образованием.

Во многих регионах Российской Федерации созданы Школы эмоционального интеллекта, где детей обучают навыкам межличностных коммуникаций, построению гармоничных отношений, а также развивают умственные и творческие способности ребенка с помощью игровых технологий. Развитие эмоционального интеллекта способствует признанию за собой как негативных, так и позитивных чувств, разделению личных ощущений от фактов, выработке эмпатии, и помощи в описании своих собственных эмоций [3]. Психологи отмечают, что развитие эмоционального интеллекта разделяется на четыре уровня:

1. Ясное и внятное общение с другими людьми, объяснение ожиданий, активное слушание, улаживание конфликтов.
2. Комфортное самоощущение в большой группе людей, редкое столкновение с непониманием, общая эмпатия.
3. Знание своих сильных и слабых сторон, хорошее знание личных эмоций и их влияния на свою жизнь.
4. Умение управлять эмоциями, ограничивать их разрушительное влияние на себя, поддерживать долгосрочные отношения и меняться в соответствии со средой.

Поэтому в рамках общеобразовательных программ, в условиях внеклассной деятельности, в учреждениях средне-профессионального и высшего образования необходимо учитывать специфику работы в данных социально-

психологических направлениях для обеспечения комфортного пребывания ребенка и его дальнейшей адаптации во взрослой самостоятельной жизни.

В качестве примера можно использовать игровые технологии для развития эмоционального интеллекта и других компонентов «soft skills»:

Название техники	Описание техники	Результат
1. Умение работать в команде		
1.1.«Лучшая команда»	Участники все вместе собираются вокруг стола и при помощи ватмана, карандашей, аппликаций, наклеек и красок, создают красочную картину «Наша лучшая команда».	Способствование сплочению, реализации собственных способностей, раскрытие потенциала.
1.2.«Джинн»	Ведущий рассказывает предысторию: «Ваша команда нашла волшебную лампу, теперь вы можете загадать 3 желания (желания могут быть связаны только с коллективом)». Затем на доске формируется список желаний в обобщенном виде.	Развитие умения слушать и слышать собеседников.
2. Коммуникабельность		
2.1.«Ищу друга»	Каждому участнику выдается небольшой лист бумаги, где он пишет о желаемом друге и о себе, не указывая имя и фамилию. Один игрок собирает все бумажки, вытягивает одну и если ему и последующим участникам понравилось данное «объявление», то он рисует звездочку. Затем подсчитываются звездочки и анализируются результаты.	Осознание возможных барьеров для коммуникации.
2.2.«Окажу внимание другим»	Образуются два круга: внешний и внутренний. Внутренний круг оказывает положительный знак внимания стоящему напротив, говоря о его качествах, умениях, внешности. Затем «внешний» должен ответить: «Да, спасибо, я знаю, что я... Но кроме того, я еще умею...». Затем собеседники меняются местами.	Налаживание контактов с другими людьми и стимулирование к общению.
3. Креативность		
3.1.«К нам придет...»	Ведущий говорит: «Есть такая примета, что если на пол упадет столовый предмет, то жди гостей». Далее ведущий говорит, что человеку, который бросает мяч необходимо придумать предмет, а поймавшему мяч нужно будет придумать примету.	Побуждение к креативности мышления, нестандартным решениям.
3.2.«Сказочный человек»	Необходимо сосредоточиться на соседе, который сидит справа. В течение двух	Мотивирование к гибкости и

	минут необходимо пообщаться с собеседником, а затем рассказать: с каким бы временем года Вы сравнили данного человека, вспомнить персонажа из сказки и назвать похожего.	оригинальности мышления, отказ от стереотипного мышления.
--	--	---

Таким образом, эмоциональный интеллект, как важный составляющий компонент «мягких навыков» занимает центральное место в образовательной системе и преобразует современные подходы к обучению, уделяя особое внимание не академическим знаниям, а эмоционально-волевой сфере учащихся.

Список использованных источников и литературы:

1. Катаева Л. Н. Формирование soft skills у обучающихся учреждений дополнительного образования посредством игровой деятельности / Л.Н. Катаева, Н.Н. Терехова. - Текст : непосредственный // Образование и воспитание. - 2020. - № 3 (29). - С. 52-54. - URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5328/> (дата обращения: 29.01.2021).

2. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004.

3. Нагимова Н.И., Фахретдинова М.А. Развитие soft skills как ресурс формирования предпринимательских компетенций обучающихся профессиональных образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28329> (дата обращения: 29.01.2021).

ФИЛОЛОГИЯ

Е.Р. Базарова
студентка группы ИФБ18-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
К.Н Савельев
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ДЖАЗОВЫЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В РОМАНЕ

ДЖЕКА КЕРУАКА «В ДОРОГЕ»

Аннотация. В статье, на примере романа Джека Керуака «В дороге», рассматривается проблема культурного синтеза между джазовой музыкой и эстетикой «бит-поколения». Предпринимается попытка доказать, что и архитектура романа писателя, и его «спонтанная проза» подчиняются принципам джазовой импровизации.

Ключевые слова: джаз, бит-поколение, Джек Керуак, спонтанное письмо, джазовая импровизация.

Abstract. The article, based on the example of Jack Kerouac's novel "On the Road", examines the problem of cultural synthesis between jazz music and the aesthetics of the "beat generation". An attempt is made to prove that both the architectonics of the writer's novel and his "spontaneous prose" are subject to the principles of jazz improvisation.

Keywords: jazz, beat generation, Jack Kerouac, spontaneous writing, jazz improvisation.

В начале XX века в США в результате синтеза африканской и европейской культур возникло новое явление, повлиявшее на все области культуры той эпохи – джазовая музыка. Она стала символом протестующего духа, стремившегося нарушить привычный порядок вещей, сломать рамки и обрести настоящую свободу. И целый ряд художников, критиков, композиторов, писателей – всех тех, кто подвергся влиянию джазовых ритмов, получали импульс к собственной творческой деятельности.

Музыка джаза, как пишет Ф. Бержеро, обладает специфическими свойствами: «свобода ритма, бит – непрерывная пульсация, свинг - отклонение от бита, комплекс приёмов исполнения ритмической фактуры, импровизационность» [1, с. 23]. Главную роль в создании джазовой музыки играют специфика и самобытность музыканта. Этот жанр целиком зависит от воли исполнителя, который вкладывает в произведение свои эмоции и душу именно в момент игры. Музыка создается интуитивно, спонтанно и почти бессознательно, как поток мыслей и чувств.

Джазовые музыкальные традиции заложили основу для появления нового культурного явления - джазовой поэзии (jazz poetry), к которой мы относим стихи или ритмизированную прозу, декламируемые под музыку. Такая форма модернистского творчества приобретает статус ключевого направления не только в музыке, но и в литературе XX века. В произведениях, проникнутых джазовыми вариациями, зачастую акцентировалось внимание на самых насущных проблемах, «музыканты поднимали вопросы произвола со стороны господ, бесконечного гнета и постоянного унижения, гражданского бесправия, что выражало пессимистичное отношение к будущему не только Америки, но и всего мира» [2].

И здесь можно выделить немало американских авторов, которые создавали свои произведения под «звуки» джаза, это конечно, и Эрнест Хэмингуэй,

Френсис Скотт Фитцджеральд, поэт Эзра Паунд, Томас Стернз Элиот, Джек Керуак и многие другие. Джазовая эпоха породила по крайней мере два вида литературы – поэзию блюза и автобиографическую прозу. Проза включала в себя обширное собрание «разговорной литературы», потому как джазовая проза – это проза жизни.

По мере того, как джазовая музыка приобретала все большую популярность, в обществе все активнее продвигалась новая идеология, образовавшаяся на музыкальной основе. Джаз повлиял на развитие не только музыки, но и литературы, и положил начало развитию ряда новых направлений и явлений в культуре. Так в середине 40-х годов XX века образовалась группа, состоящая из молодой интеллигенции, из нового поколения поэтов и прозаиков, для которых джазовая музыка составляла одну из основ новой эстетики. Они называли себя «бит-поколение» («the beat generation»), или «разбитое поколение». В таком смысле данный термин впервые употребил в 1948 г. Джек Керуак, о чем он написал сам: «Впервые я увидел хипстеров, слоняющихся вокруг таймс сквер, в 1944 г., и, честно говоря, в особый восторг они меня тогда не привели. один из них, Хянчке из Чикаго, подошел ко мне и сказал: «Чувак, я разбитый...» («Man, I'm beat») я моментально понял, что этот человек имел в виду». «Beat» означало «битый, изможденный, на дне мира, отвергнутый обществом, сам по себе, на улице» [3, с. 574].

Битники протестовали против существующих правил и норм, которые являлись для них ничем иным, как ограничителями свободы. Многие свои установки они взяли из философии экзистенциализма: «жизнь абсурдна и бессмысленна», «объективной истины не существует» и т.д. Основными мотивами в творчестве писателей-битников были мотивы свободы и странствия, отчужденности личности, освобождение от навязанных обществом норм и установок. Все эти составляющие контркультуры во многом созвучны аналогичным процессам, происходившим на исходе XIX века, в эпоху символизма. Именно тогда приверженцы нового искусства, «отвергнув принцип «мимезиса», выдвинули идею «сверхприродности» и стали рассматривать

природу только в качестве сырьевого придатка искусства, поставщика материала для воображения творца» [5, с. 26]. Как и в свое время представители «Клуба рифмачей», битники занимались «поиском новых ощущений, нового содержания, новых эмоций» [4, с. 115].

Знаковой фигурой среди писателей-битников стал Джек Керуак, который изобрел особый метод написания литературного произведения - метод «спонтанной прозы». Он записывал свои мысли в том порядке, в котором они приходят ему в голову, не заботясь о слоге и стиле. Керуак считал, что писатель не должен тщательно продумывать то, о чем он будет писать, он должен подчиняться творческому потоку, импровизировать, потому что произведение не должно быть искусственно сконструировано, оно должно изображать саму жизнь, ее движение без всяких прикрас. Данный метод схож с основными принципами джазовой музыки и поэзии, где импровизация и спонтанность являются базовыми составляющими.

Он написал десять романов, в большинстве из которых главный герой предстает в облике бродяги, убегающего от общества. В бесконечном одиноком странствии герои все больше отдаляются от мира, их перемещение в физическом пространстве согласуется с духовным поиском, по сути своей герои Керуака путешествуют к глубинам собственного «я». Для Керуака одиночество - главное чувство, уводящее человека от реального мира. Именно из глубин своего одиночества и следует оценивать окружающий мир.

В 1948 году Джек Керуак написал роман «На дороге», который приобрел огромную известность, стал одним из величайших американских романов XX века и манифестом поколения битников. Как зачастую бывает с новаторскими произведениями, он был непонят издателями, которые полагали, что этот текст целиком состоит из неправильных стилистических и синтаксических конструкций. Сам же Керуак отказался править свой текст, полагая, что данная форма необходима для того, чтобы слова напоминали неотесанные, прямые мысли, поток сознания. Такое намеренное отклонение от привычного ритма

прочтения текста, напоминает джазовый свинг. Толька такая дисгармония может передать сущность жизни без всяких прикрас.

Главный герой романа – молодой писатель Соул Парадаиз, своего рода альтер эго самого автора. Свою молодость он проводит в бесконечном движении без цели. Он путешествует по Америке и Мексике, вокруг меняются декорации, люди, города, и он чувствует себя окрыленным и ничем никому не обязанным. Герой Керуака старается ниспровергнуть само понятие «американская мечта», в основе которого лежат традиционные семейные ценности: достаток, уют, красивая ухоженная жена и дети на лужайке. Он отвергает обывательский подход к жизни, ничего не копит, а значит и не боится потерять, у него нет ничего и в этом залог его свободы. Этот роман стал манифестом битников и Керуак во всеуслышание заявил, нужно жить так, чтобы познать себя и ценить духовные, а не материальные ценности. В своем романе писатель провозглашает право человека на свободу от предрассудков и условностей, навязанных обществом. Даже бесцельное движение героя служит лишь одной цели – оно выражает протест против правильной, но из-за этого стесненной рамками жизни.

При рассмотрении структуры романа важно помнить об особой роли джазовой музыки в творчестве Джека Керуака, а именно одного из джазовых стилей - «бибоп» (англ. bebop, bop). Для этого музыкального направления характерны: «обилие импровизаций и сложный, как правило, быстрый синкопированный ритм, он представляет собой глубокую и «умную» вариацию джаза» [4]. События в романе хронологически связаны с одним из периодов развития данного музыкального направления: «В то время, в 1947 году, сумасшедший боп захватил всю Америку. Парни в «Петле» классно играли, но как-то устало, поскольку боп попал как раз куда-то между «Орнитологией» Чарли Паркера и другим периодом, начинавшимся с Майлза Дэйвиса. И пока я там сидел и слушал звучание ночи, которое боп стал олицетворять для каждого из нас, я думал обо всех своих друзьях от одного конца страны до другого и о том, что все они, на самом деле, – в одном громадном заднем дворе: что-то делают, дергаются, суетятся» [3, с. 345].

Элементы и стилеобразующие признаки джазовой музыки структурно присутствуют на разных уровнях романа. Герои слушают музыку повсюду: в машине по радио, дома на пластинках, в барах в музыкальных автоматах и, конечно, в исполнении живых музыкантов. Для одного из героев романа – бродяги Дина Мориарти, слушать боп является одной из жизненно важных потребностей, эта музыка наполняет Дина жизненной энергией: «Дин с бутербродом в руке то нагибался над большим фонографом, то прыгал перед ним, слушая пластинку с диким бопом, которую только что купил: она называлась «Охота», и Декстер Гордон с Уорделлом Грэм давали там такой копоты перед вопившей толпой, что пластинка звучала фантастически безумно» [3, с. 467]. Боп выражает «заразительное безумие» Дина, его необузданную энергию, вырывающуюся из привычных рамок.

При построении композиции своего романа Керуак использовал принцип джазовой импровизации, который подразумевает разорванную ритмику фраз и синкопированную композицию. Роман делится на разрозненные эпизоды и каждый такой фрагмент, хотя и включен в общую фабулу, но обладает собственной индивидуальностью. Так, например, целая глава была посвящена жизни главного героя со своим другом Рене и их работе на охранном пункте, далее следует эпизод с мексиканской девушкой, который никак не связан с предыдущим.

Сознательное сближение романа с джазовой формой дало повод сравнивать манеру написания текста с исполнением музыкальной композиции: «подобно музыканту, играющему на теноровом саксофоне, он делает глубокий вдох и играет музыкальную фразу до тех пор, пока у него не кончится воздух в легких. Фраза сыграна, творец сделал свое заявление, закончил предложение» [6]. Писатель выстраивает язык повествования таким образом, что создается особый рваный ритм. Такой эффект достигается благодаря обилию тире и многоточий, он необходим для создания резкого или плавного музыкального перехода от одной фразы к другой и для особого членением текстового пространства на фрагменты, сравнимые с выдохами. Ярким примером такой

прерывающейся на выдохе «джазовой» интонации повествования в романе может служить следующий фрагмент: «Он подпрыгивал и смеялся, он заикался, махал руками и говорил: – Ах... ах... вы должны слушать и услышать. – Мы слушали, наострив уши. Но он забыл, что хотел сказать. – На самом деле, послушайте... кхм. Смотри, дорогой Сал... милая Лаура... я приехал... меня нет... но погодите, ах да. – И он с каменной печалью уставился на свои руки» [3, с. 401].

Можно говорить о том, что стиль повествования романа «На дороге» сближается с «Jazz Poetry». Сам писатель часто выступал в жанре мелодекламации и зачитывал фрагменты романа под импровизированный джазовый или вообще любой фортепианный аккомпанемент, демонстрируя этим богатые ритмические возможности своего стиля.

Подводя итог можно говорить о том, что Джек Керуак, как один из представителей «бит-поколения» стал приемником джазовых традиций, которые он активно использовал в своем индивидуальном творчестве. Сам метод написания «спонтанной прозы» Керуак изобрел, вдохновившись процессом создания джазового произведения, в основе которого находилась импровизация. Композицию своего культового романа «На дороге» Керуак строит, также используя принцип джазовой импровизации: роман представляет собой лоскутное одеяло, состоящее из разрозненных фрагментов, объединенных лишь личностью главного героя. Писатель намеренно придает тексту повествования рваный ритм, который создает впечатление, будто текст «звучит» как мелодия, и исполнитель делает вынужденные паузы для выдоха или вдоха.

Музыка джаза – это музыка, свободная от обычных норм и условностей, это бурлящая чистая энергия, заряжающая сердца. Герой Дин Мориарти в романе Керуака предстает в качестве живого воплощения джазового духа. Он вдохновляет и заряжает смелостью совершать безумные поступки. Он способен увести человека из привычной среды, вывести его на дорогу и дать возможность обрести свободу - свободу выбирать свой собственный путь, следуя которому можно наконец-то найти и самого себя.

Список использованных источников и литературы:

1. Бержеро Ф., Мерлин А. История джаза со времен бопа. – М.: АСТ – Астрель, 2003. – 160 с.
2. Дементьева М. А. Джазовые традиции в поэзии бит-поколения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://repo.ssau.ru/bitstream/Yazyk-i-reprezentaciya-kulturnyh-kodov/Dzhazovye-tradicii-v-poezii-bitpokoleniya-70311/1/iloverpdf_com-66-69.pdf (дата обращения 20.01.21)
3. Керуак Дж. Эссе. На дороге. Мэгги Кэссиди. Эссе / пер. с англ. М. Немцова. – М. : Просодия, 2002. – 608 с.
4. Савельев К. Н. «Клуб рифмачей» как эмблема английского декаданса // Libri Magistri. 2015. Вып. 2. С. 115-120.
5. Савельев К. Н. «Сотворенная природа» (Natura Naturata) как эмблема французских писателей-декадентов // Libri Magistri. 2019. № 2 (8). С. 21-28.
6. Смирнов Е. А. Музыкальные аспекты романа Джека Керуака «На дороге». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnye-aspekty-romana-dzheka-keruaka-na-doroge> (дата обращения 22.01.21)

В. А. Безбородова
студентка группы ИФб-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Харитонова
кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ НЕМЕЦКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЯЗЫКА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается употребление слов и выражений немецкого молодежного языка в современной художественной литературе. Выявляются сходства и различия в употреблении молодежной и разговорной лексики. Все положения иллюстрируются примерами из художественных произведений Германии. Особое внимание уделяется английским заимствованиям в немецком языке, а также их отражению в немецком языке.

Abstract. The article examines the use of words and expressions of the German youth language in modern fiction. Similarities and differences in the use of youth and colloquial vocabulary are revealed. All the provisions are illustrated by examples from German works of art. Special attention is paid to English loanwords in German, as well as their reflection in German.

Ключевые слова: сленг, художественная литература, англицизм, молодежный, язык.

Keywords: slang, fiction, anglicism, youth, language.

В конце прошлого века отечественные и зарубежные лингвисты занялись изучением так называемого "немецкого молодежного языка", который характеризовался как наличие особых слов и речевых оборотов. Они выпадают

из литературной и разговорной нормы. Этот язык возник, как раз-таки с помощью молодежи, которая стремилась преподнести себя, как самостоятельное социальное явление. Данный субязык характеризуется очень динамичным развитием. Это объясняется тем, что дети быстро растут, сначала приходя в "мир молодежи" и приобретая статус молодых людей, а затем уходя из него во взрослую жизнь. С процессом социализации личности, так же изменяется молодежный сленг.

В современном немецком языке молодежный сленг используется не только в устном общении молодых людей, он проникает во все языковые сферы, что находит отражение как в отечественной, так и зарубежной литературе, в словарях, СМИ и так далее. Для того, чтобы разобраться, как же немецкий молодежный язык отражается в художественной литературе, я выбрала произведение германского поэта Бенджамина Леберта, который написал свой роман "Crazy" в 16 лет. Книга о подростке - инвалиде Беньямине Леберте. Автор рассказывает о лете, проведенном в интернате Нойзеелен, куда его перевели родители из-за плохой учебы в других местах. Для заглавия своего произведения автор выбрал английское слово crazy, что означает сумасшедший, чокнутый. Во время написания этого произведения, а именно 1999 год, был большой приток английских заимствований в молодежный язык [1, с. 47].

В романе лексема crazy повторяется десятки раз, автор даже выделяет ее другим шрифтом. Приведем примеры (все примеры приводятся по изданию 2001 г.: „Unsere Freundschaft ist einfach crazy. Immerhin hat sie uns hierhergebracht“. „Er fände mich auch seltsam. Allerdings auf eine positive Art. Crazy eben“. „Jetzt hat er eine ganze Meute hinter sich. Da müsste er mitmachen. Dazu sei er zu crazy“, meint Florian. Crazy становится словом для обозначения всего непонятного („Kafka ist crazy“, „Musik sei crazy“, „Du bist crazy“), а также употребляется в качестве оценочного эпитета с положительной коннотацией („Der ist gut. Mel Gibson ist crazy“). Кроме crazy здесь встречаются и другие англицизмы, например: cool, checken, Macker, Sweatshirt, Lover, T- shirt, Winner и др. Многие из них, попадая в немецкий язык, подчиняются правилам немецкой грамматики: Irgendwie ist das

cooler als alles andere. В этом примере английское прилагательное cool образует сравнительную степень так же, как и немецкие прилагательные. Действующие лица романа в своей речи употребляют и очень распространенные молодежные жаргонизмы echt и total, которые в качестве наречий с экспрессивно- оценочной функцией органично вписываются не только в диалоги молодых людей, но и в авторскую речь.

„Seid ihr denn total bescheuert?“ fragt Janosch. Wir sehen nun echt lustig aus [3, с. 328].

В последнее время молодежные группы использует прозвища для двоих друзей. Эти прозвища чаще ориентированы на внешность, фамилию человека, даже бывает и на характер человека. В анализируемом романе мы как раз-таки можем это наблюдать. Так, например, один из учеников интерната из-за своей полноты получает прозвище Kugli (от нем. Kugel „шар“). На протяжении всего романа автор называет его то Kugli, то dicker Felix:

Kugli ergreift als erster das Wort.

Das gilt wohl auch für den dicken Felix.

У Флориана, поскольку он „невероятно нежен и чувствителен“ (ungeheuer zart und empfindlich), обидное прозвище Mädchen (девочка). Причем автор многократно напоминает читателю об этом прозвище, повторяя фразу „den alle nur Mädchen nennen“ (которого зовут только девочкой). Приведем примеры:

Florian, den alle nur Mädchen nennen, ist auch dabei.

Neben Felix läuft der kleine Florian, den alle nur Mädchen nennen [3, с. 329].

Также можно заметить, как в речи учащихся интерната часто используется слово Scheiße. Он является для членов данной молодежной группы универсальным словом для обозначения всего отрицательного. Приведем несколько примеров:

„Wir schwimmen alle in der gleichen Scheiße“.

„Mein Sexualleben war Scheiße und wird immer Scheiße sein“.

„Die Jugend ist Scheiße“, antwortet Kugli.

Далее хочу привести в пример ещё один молодежный роман конца XX в. который называется „Soloalbum“ (1998г.) 23-летнего на тот момент автора Бенджамина Штукрад-Барре (Примеры приводятся по изданию 2007 г.) [2, с. 37]. В нем так же, как и в романе „Crazy“, мы наблюдаем отражение основных черт современного молодежного сленга. В глаза бросается обилие англицизмов (Feedback, T- Schirt, High Life, Tip, Party, check up, shut up, Repeat- Taste, Make-up, so lonely, trashen, boy и др.) и их креативное использование в сочетании с немецкой лексикой в одном предложении („she's kaputt, too“). Если в „Crazy“ англицизм – заглавие романа, то в „Soloalbum“ все названия глав даются на английском языке (Whatever, Alive, Stand by me, Step out, Flashbax и т.д.). Главные действующие лица часто используют здесь выражения, оскорбительно называя других персонажей (Blödfressen, Arschloch, fette Sau, Straßenkröter, verwöhnte Ärsche, Fettsäcke, vernarbte Fresse и др.). Речи персонажей в романе никак не редактировались в печати. В ней сочетаются молодежная жаргонная лексика и просторечные слова, и выражения. Например: – Nee, haste recht, klar, klingt erst abgedreht, aber ist ja logisch, hammermäßig.

Лексемы abgedreht и hammermäßig – молодежные жаргонизмы, nee вместо nein и haste вместо hast du – элементы разговорной речи. Грамматические нарушения, свойственные устной разговорной речи, без всяких изменений присутствуют в прямой речи действующих лиц этого произведения, например, findeste вместо findest du, isses вместо ist es [S. 170], gebense вместо geben Sie, könnense вместо können Sie. Часто наблюдается опущение одной или нескольких букв в артиклях (Erst mal'n bisschen Pause) и местоимениях (Und wie war's? Wusste ich's doch). К аутентичным диалоги приближают и свойственные живой устной речи повторения jaja, neinnein, dochdoch и др. Приведем пример:

– Das kann ich so nicht bestätigen.

– Dochdoch, sagt sie.

– Neinnein, bestimmt nicht.

Мы упомянули два самых известных молодежных романа конца XX в., в которых отражается молодежный язык и молодежная культура, авторы без прикрас

показывают образ жизни молодежи, привлекая этим внимание общественности к ее проблемам. В начале XXI в. границы распространения немецкого молодежного жаргона расширяются. Он все чаще проникает в язык средств массовой информации, завоевывает сайты, чаты и форумы в Интернете [4, с. 257].

Таким образом, употребление молодежного немецкого сленга не только оживляет материал, но и указывает на то, что авторы и читатели – сверстники, имеющие одинаковые интересы и пользующиеся своим особым языком, а это как раз и привлекает школьников и студентов к чтению молодежных изданий.

Список использованных источников и литературы:

1. Дубских А.И., Севастьянова В.С., Харитонова С.В. German Easy. Part II. Учебное пособие. Магнитогорск, 2013. - 108 с.

2. Польская Д.М. Язык молодежи в словаре и тексте (на материале немецкой молодежной литературы и прессы): дис. ... канд. филолог. наук. Смоленск, 2013. - 217 с.

3. Растягаев А.В, Сложеникина Ю.В. «Опыт немецкого словаря» Г.-В. Рабенера: от перевода А.А. Нартова до публикации переделки в «Трудолюбивой пчеле» А.П. Сумарокова // Libri Magistri. № 6. 2018. С. 45-61

4. Россихина Г.Н., Полозова О.С. Об употреблении немецких молодежных жаргонизмов в прессе // Вестник Брянского государственного университета. Серия «История и политология. Право. Литературоведение. Языкознание», 2013. N 2. С. 328 – 332.

5. Харитонова С.В. Важность культурологического компонента при изучении иностранного языка в университете // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы V Международной научной конференции. 2010. С. 332-334.

6. Харитонова, С.В. Культурологический аспект во взаимодействии языка и культуры // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность: материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова. 2014. С. 256-259.

С.А. Бутаков
магистрант группы ИФМ-19-2
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
К.Н. Савельев
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**В ПОИСКАХ СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОГО НАЧАЛА: РАССКАЗ
Г.Ф. ЛАВКРАФТА «ЦВЕТ ИЗ ИНЫХ МИРОВ» И ЕГО ЭКРАННАЯ
АДАПТАЦИЯ Р. СТЭНЛИ**

Аннотация. В статье рассматриваются и анализируются жанровые особенности творчества Говарда Филлипса Лавкрафта на примере его рассказа «Цвет из иных миров» и экранной адаптации этого произведения Ричардом Стэнли.

Ключевые слова: Говард Филлипс Лавкрафт, «Цвет из иных миров», сверхъестественное, фильм ужасов, Ричард Стэнли, экранизация.

Abstract. The article examines and analyzes the genre features of Howard Phillips Lovecraft's work using the example of his story «The Colour Out of Space» and the on-screen adaptation of this work by Richard Stanley.

Keywords: Howard Phillips Lovecraft, «The Colour Out of Space», supernatural, horror, Richard Stanley, film adaptation.

Произведения американского классика литературы ужасов Говарда Филлипса Лавкрафта пользуются большой популярностью у

кинематографистов. По данным сайта IMDb.com, являющегося на данный момент одним из самых авторитетных энциклопедических источников о кино, по произведениям Лавкрафта поставлено более 200 (!) сериалов, полнометражных и короткометражных фильмов [1]. Феноменальный успех лавкрафтовских произведений вряд ли можно назвать случайным или просчитанным. Первая экранизация «Заколдованный замок» режиссера Роджера Кормана по роману «Случай Чарльза Декстера Варда» вышла на экраны в 1963 году. Всего два года спустя появился фильм «Умри, монстр, умри!», снятый Дэниэлом Хэллером по мотивам одного из самых известных рассказов Лавкрафта «Цвет из иных миров». После этого регулярность обращений к творчеству писателя остается стабильной и по настоящее время. Однако рассказ «Цвет из иных миров» остается феноменально популярным среди деятелей кино и получил пять абсолютно разных экранизаций, которые демонстрируют авторское своеобразие интерпретации нарратива этого произведения.

Чтобы понять, почему Лавкрафт как автор продолжает оставаться одним из наиболее востребованных на данный момент времени, обратимся к концептуальным составляющим его творчества. Не будет преувеличением, если сказать, что Лавкрафт, вслед за Артуром Конан Дойлем, стал одним из конструкторов страха в англоязычной литературе первой половины XX века. Эту мысль можно аргументировать тем, что ни один из авторов «готической литературы» не смог вывести формулы успеха жанрового произведения у читателей. Романтическим переживаниям, писательским инсайтам и метаниям духа Конан Дойль и в несколько меньшей степени Лавкрафт смогли противопоставить то, что называется «технологией». Будучи типичными представителями англосаксонской культуры, они оставались прагматиками до мозга костей, улавливая некую иррациональную суть, странность, алогичность и необъяснимость, которые могли быть интересны читателю и не могли быть однозначно истолкованы.

Двигаясь в направлении непонятности и нарастающей тревожности, Лавкрафт пишет во второй половине 20-х годов прошлого века программное эссе

«Сверхъестественный ужас в литературе», где приводит свой взгляд на природу зловещего, которое нарушает привычный порядок вещей и выходит за рамки простой персонификации. «В произведении должна присутствовать атмосфера неведомого, от которого захватывает дух, а еще должен быть намек на то, что известные человеку законы природы, его единственная защита от демонов хаоса, вовсе не так незыблемы, как нам внушали с детства» [3], - так просто и по-своему наивно писатель излагает свое творческое кредо, где рациональности и установленному порядку вещей противопоставляются диаметрально противоположные установки возрастающей энтропии бытия и бессилия логики для объяснения происходящего.

Для современных авторов, работающих в жанре хоррора, формирование страха у читателя или зрителя уже перешло в разряд технологии. Появление полужутливых изданий типа книги Сета Грэм-Смита «Хоррор и ужастики. Как дожить до конца фильма» [2] выдает разнообразные рецепты для тех, кто хочет сделать себе имя на человеческих страхах. В более широком смысле в настоящее время можно говорить о двух важных составляющих – это авторский концепт страшного в произведении и способ его репрезентации. Современные фильмы ужасов как губка впитывают в себя все новейшие тренды и метафорично высказываются о происходящем, однако если опираться на лавкрафтовский «Сверхъестественный ужас в литературе», то можно зайти на совершенно другую территорию и оказаться в мире, где не только царствуют жуткие силы, но и находится место для спонтанного пробуждения иррациональных физических страхов.

Просматриваются явные параллели между эссе Лавкрафта и работой К. Г. Юнга «Психология и поэтическое творчество» (1930), где отчетливо обозначены два типа творчества – психологический и визионерский. Первый основан на опыте и по сути своей традиционен для любого вида искусства, потому что основывается на описании «вечно повторяющихся скорбей и радостей». Юнг перечисляет как формы, так и жанры литературных произведений, характерных для психологического типа – «любовный, бытовой, семейный, уголовный и

социальный романы, дидактическое стихотворение, большая часть лирических стихотворений, трагедия и комедия». Говоря о втором типе творчества, психолог выходит в иное пространство, где автор выступает своеобразным медиумом для вербальной фиксации опыта: «переживание, подвергающееся художественной обработке, не имеет в себе ничего, что было бы привычным; он наделен чуждой нам сущностью, потаенным естеством, и происходит он как бы из бездн дочеловеческих веков или из миров сверхчеловеческого естества, то ли светлых, то ли темных,— некое первопереживание, перед лицом которого человеческой природе грозит полнейшее бессилие и беспомощность». Отсюда эти «всеобщие пессимистические настроения, отрицание веры в саму возможность чего-либо истинного»[5].

Творчество Лавкрафта, с точки зрения Юнга, безусловно, принадлежит именно к визионерскому типу. Только метафизические связи, основанные на вере и духовности, выводят автора к универсальным архетипам, «коллективному бессознательному» (юнгианский термин), и заставляют его фиксировать то, что находится в безднах психики. Существует ли мистика, столь необходимая для хоррора в подобном подходе? Безусловно да, тогда Лавкрафт оказывается одним из тех авторов, кто своими характерами или темами произведений стремится не рассказать историю, а отразить нечто большее при помощи фиксации мистического опыта.

Рассказ «Цвет из иных миров» [4] был написан Лавкрафтом в 1927 году, в то же самое время, когда он работал «Сверхъестественным ужасом в литературе». Во многом это произведение, рассказывающее об эффектах и вещах, которые находятся за гранью человеческого понимания, является квинтэссенцией визионерского подхода к творчеству самого писателя и отражает его сомнения относительно познаваемости мира как рациональной, так и чувственной. Такая позиция Лавкрафта стала настоящей питательной средой для множества экранизаций «Цвета из иных миров», где каждый из режиссеров старался по-своему рассказать о сверхъестественном и в большинстве случаев использовал общие установки писателя, которые концентрировались не только

вокруг страхов, но и устанавливали тонкую грань между конкретным и реальным.

Фильм «Цвет из иных миров» режиссера Ричарда Стэнли был впервые представлен широкой публике в начале сентября 2019 года на международном фестивале в Торонто. Важно понимать, что постановщик снимал далеко не блокбастер, его работа – типичный b-movie, фантастический хоррор, в котором присутствуют тщательно продуманная визуальная составляющая и стремление максимально приблизить лавкрафтовскую адаптацию к сегодняшнему дню. Появление в фильме мобильных телефонов и Интернета, нашествие странных инопланетян, которые пытаются захватить кусок земли вблизи вымышленного (и важного для всего творчества Лавкрафта) города Аркхэма в штате Массачусетс у новоявленных эскапистов из мегаполиса становится для Стэнли столкновения иррациональностей и конспирологических теорий.

Постановщик весьма свободно обращается с исходным литературным материалом, чувствуя при этом особую, фантомную, атмосферность Лавкрафта и максимально насыщая ее яркими неоновыми цветами в эстетике фильмов ужасов 80-х. Угроза из космоса в интерпретации Стэнли становится способом продемонстрировать реакции членов ординарной американской семьи на внешние раздражители. По хорошо считываемой мысли режиссера всегда будет то, что находится за пределами органов чувств и разума, и если первая проблема достаточно успешно решается при помощи приборов и детекторов, то со второй дело обстоит значительно сложнее, что дает Стэнли повод для многочисленных манипуляций. Странные, неземные цветы, которые появляются в фильме, голоса, которые нужно раскодировать, погружение в лиловый цвет у режиссера выглядят как психоделический трип, где каждый из пораженных характеров по-своему настраивается на то странное и зловещее, что незримо распространяется в воздухе, растворяется и отравляет воду, оставляя при этом свободные места для воображения зрителей. По сути, оба автора реализуют «идею «сверхприродности», они задействовали в своем творчестве не принцип

«мимезиса», а воображение, которое, по их мнению, в состоянии создать любые плоды искусной культуры» [6, с. 22].

В экранизации Ричард Стэнли следует духу и букве лавкрафтовского рассказа и не объясняет причин нашествия из космоса. Тем не менее, ему хватает режиссерского мастерства, чтобы смешать жуть с гротеском и показать то, что может произойти с любым землянином, к которому на огород пожалует неведомый космический гость. Подача Стэнли помимо эксплуатации мысли о пришельцах настаивает на том, что вторжение не обязательно должно быть основано на каких-то масштабных военных действиях. Постановщик, как и Лавкрафт, играет с метафизическими страхами разной глубины и показывает, что далеко не образцовая семья Гарднеров уже давно получала сигналы о близящемся армагеддоне в виде предупреждений, виде звучащих голосов из-под поверхности земли, в виде ужасов, которые спрятаны в ее глубинах.

В своей экранизации Стэнли большую часть времени уделяет сигналам об обрушивающейся экологии и направляет на это все визуальные средства хоррора. С этой точки зрения произведение Лавкрафта дает ему вдохновение и возможность по-своему показать, как мать-Земля перестала доверять собственным детям. В то же самое время в режиссерской интерпретации ядовитая и опасная вода, которая заражается инопланетной сущностью в первую очередь, становится причиной для нарушения семейственности Гарднеров и заставляет каждого самостоятельно искать собственные способы решения экзистенциальных проблем.

Постановщик с нескрываемым удовольствием переводит произведение Лавкрафта на уровень паранойи, которая накрывает персонажей и прогибает их в результате торжества абстрактного зла и моментального помутнения рассудка. Субстанция из другого мира гудит и завывает на все лады в синтезаторном саундтреке Колина Стетсона, это дает дизайну проекта Стэнли о наступлении неведомой силы еще одну составляющую, которая не просто слышится, но отзывается странным эхом в отдаленных уголках мозга зрителей. В этом случае Николас Кейдж, снявшийся в ленте в одной из центральных ролей, становится

идеальной фигурой, чтобы показать всю глубину лавкрафтовского нарратива и представить образ человека, запертого внутри самого себя, на собственной подводной лодке, где уже на исходе кислород, а действительность больше всего напоминает галлюцинации в фиолетово-розовом тумане. Очевидно, что в работе Стэнли абстрактная и условная экзистенциальность Лавкрафта обрастает множеством составляющих, ориентированных в первую очередь на чувственное и эмоциональное восприятие зрителей.

Если рассматривать «Цвет из иных миров» как художественный текст о пограничном состоянии человека, оказавшегося во власти странных и не осознаваемых им до конца обстоятельств, то лента Стэнли относится к тем самым резонирующим проектам, которые позволяют настроиться на длину волны неведомого излучения Лавкрафта-писателя и запоминаются в первую очередь благодаря запредельности и надломленной логике.

Список использованных источников и литературы.

1. База данных о кинематографе Internet Movie Database (IMDb). Страница, посвященная Г.Ф. Лавкрафту [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.imdb.com/name/nm0522454/?ref_=tt_ov_wr#writer (Дата обращения 25.01.2021)

2. Грэм-Смит, С. Хоррор и ужастики: как дожить до конца фильма. - Москва : АСТ, 2020. – 189 с.

3. Лавкрафт, Г.Ф. «Сверхъестественный ужас в литературе» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://lib.ru/INOFANT/LAWKRAFT/sverhestestvennyj_uzhas_v_literature.txt (Дата обращения 25.01.2021)

4. Лавкрафт, Г.Ф. «Цвет из иных миров» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lovecraftian.ru/g-f-lavkraft-cvet-iz-inyh-mirov/> (Дата обращения 25.01.2021)

5. Савельев, К. Н. Декаданс и теории циклической истории // *Libri Magistri*. – Вып.1. – Литературный процесс: историческое и современное измерения. – 2015. – С. 150–156.

6. Савельев, К. Н. «Сотворенная природа» (*Natura Naturata*) как эмблема французских писателей-декадентов // *Libri Magistri*. 2019. № 2 (8). С. 21-28.

А.О. Весельева
студент группы ИФб-20-1,
Институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
К.Н. Савельев
доктор филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВЗГЛЯД НА РОССИЙСКУЮ ИМПЕРИЮ В РОМАНЕ ЛИ БАРДУГО «ТЕНЬ И КОСТЬ»

Аннотация. Статья посвящена изучению образа России XIX века в подростковом фэнтези американской писательницы Ли Бардуго. В контексте романа «Тень и кость» предпринимается попытка вычленить основные стереотипы представлений о русской действительности.

Ключевые слова: Ли Бардуго, Гришаверс, Россия, подростковая литература, царьпанк.

Abstract. The article is devoted to the study of the image of Russia of the XIX century in the teenage fantasy of the American writer Lee Bardugo. In the context of the novel "Shadow and Bone", an attempt is made to isolate the main stereotypes of ideas about Russian reality.

Keywords: Leigh Bardugo, Grishaverse, Russia, Young Adult, tsarpunk.

В современном мире проблема глобализации выходит на первый план. Т.И. Селитриной утверждает: «Современное планетарное мышление соответствует глобализации мировой культуры. Сам термин «постмодернизм» предполагает универсальную образованность человека, владеющего культурным наследием

как Запада, так и Востока. ... Одним из аспектов разнообразия мирового искусства является его «разнорегиональность» [4, с. 272].

Образ России, русской идентичности становится привлекательным для зарубежных авторов. Причем это обращение к русской действительности имеет давнюю традицию, начиная еще с английского писателя Д. Дефо, который в романе «Дальнейшие приключения Робинзона Крузо» (1719) отправляет своего героя в неизвестную Сибирь. «Открытие России» мы можем наблюдать и в литературе XIX и XX веков. Так, Александр Дюма посвятил один из своих первых романов «Учитель фехтования» (1840) восстанию декабристов, а Жюль Верн на основе своих бесед с И. Тургеневым напишет приключенческий роман «Михаил Строгов» (1871).

В современном культурном пространстве русская тема продолжает оставаться одной из самых востребованных. Русские герои появляются в комиксах, в фильмах о супергероях, в видеоиграх и в литературе. Так, например, образ России престаёт перед читателем в романе французского писателя Фредерика Бегбедера «Идеаль» (2007), где реальность и вымысел тесным образом пересекаются, а любители видеоигр могут застать «злых русских» в серии игр Call of Duty.

Возникает вопрос, можно ли в современных реалиях создать мир, основанный на России, который при этом заинтересовал бы молодёжь и вызвал бы интерес к русской культуре? Несомненно, да.

В наши дни большую популярность имеет подростковая литература на книжном рынке, как и литература в жанре фэнтези. Поэтому многие авторы часто соединяют эти два течения и создают свои миры, героями которых становятся совсем юные парни и девушки. В число таких авторов вошла и Ли Бардуго, американская писательница, создавшая свой уникальный мир под названием «Гришаверс». Со слов самой Бардуго, она несколько месяцев изучала историю России, прежде чем садиться за книгу, но не дала себе больше времени для сбора информации – боялась «уйти с головой» в это дело. Но хватило ли двух

месяцев для того, чтобы вызвать у читателя ассоциацию с самой большой страной на Земле?

В интервью для *The Atlantic* писательница рассказала: «Средневековая Англия и Европа – стандартное для фэнтези место действия, и оно мне нравится, но мне хотелось чего-то необычного. В букинистической лавке я нашла Атлас Российской Империи, пролистала и поняла, что это подходящий мир для моей книги. Для большинства людей Россия – это и красота (Зимний дворец, яйца Фаберже, балет) и жестокость (Гулаг, очереди за хлебом, братские могилы). Из этого легко получается фэнтези, которое одновременно кажется знакомым и завораживает». В данном случае мы наглядно видим «желание подменить вульгарную действительность фантазией» [3, с. 25].

Жанр своих книг Ли Бардуго определяет как «царьпанк». По её собственному определению, царьпанк – это фэнтези вдохновленное эстетикой, культурой, политикой и социальным устройством России начала XIX века. И на сегодняшний день мы можем утверждать, что она остается единственным представителем этого жанра.

Роман «Тень и кость» (2012) является первым из шести романов, которые легли в основу ее цикла под названием «Гришаверс». Его действие разворачивается в вымышленной стране под названием «Равка». Сравнение с насмешливым сокращением России «Рашка» первое, что может прийти в голову читателю.

С первых же страниц мы встречаемся с героями, имена которых нам так знакомы не из зарубежных фильмов и книг, а из реальной жизни. Главная героиня, – Алина Старкова, экономка герцога – Ана Куя. Лучший друг героини также имеет славянское имя – Мальен, сокращённо – Мал. Однако далее имена персонажей ведут себя немного странно. Нам встречаются Алексей, Михаил, Фёдор, и многие другие, но их имена не сокращаются. Встречается и противоположная ситуация, например, героини второго плана Женя и Надя ни разу не были названы Евгенией и Надеждой. И это выдаёт в авторе человека, плохо знакомого с русской культурой и бытовой жизнью.

Уже в прологе для русского читателя появляется что-то знакомое: снежные сани, меховые шапки, кафтаны: «Вместо этого они увидели сани, запряжённые тройкой чёрных лошадей, которые проезжали через белокаменные ворота поместья. В полной тишине они следили как сани скользят по снегу к главному входу княжеского дома. Три показавшиеся фигуры были в элегантных меховых шапках и тяжёлых шерстяных кафтанах...» [1, с. 11].

География вымышленной Равки также отдалённо напоминает географию России. В этой фэнтезийной стране встречаются такие города и окрестности как Ос Альта, Керамзин, Петразой, Крибирск и Новокрибирск. Кроме того, Равка граничит с Фьердой на севере и с Шуханом на юге, на противоположном континенте же с Новым Зем. Фьерда, холодная страна с традиционными устоями, строгой дисциплиной и яркой ненавистью к гришам – местным магам, была вдохновлена Скандинавией, с которой Россия как раз граничит на севере. Шухан был списан с Китая и Монголии, что находятся на юге. И в самом деле, один взгляд на коренных жителей этих стран и можно уловить сходство – бледная кожа, голубые глаза и светлые волосы у фьерданцев, чёрные волосы и узкие глаза у жителей Шухана. Новый Зем же вдохновлён Северной Америкой, но с преобладанием негроидного населения.

О местных жителях также можно сказать несколько фактов. Язык, на котором говорят равкианцы – равкийский: по словам Ли Бардуго, это смесь русского языка с монгольским и латынью. Например, на языке оригинала магия называется «merzost» – автор подчёркивает, что у магии есть и тёмная сторона. Униформа второй армии, состоящей из местных магов – гришей – называется «Kefta», или же кафтан.

Следует отметить и тот факт, что личные телохранители Дарклинга – антагониста зовутся опричниками «...элитные солдаты из личной охраны Дарклинга. Опричники не были гришами, но пугали не меньше» [1, с. 50].

Приметы российской действительности мы наблюдаем и в местной архитектуре. Как замечает автор, «маленькая церковь с белыми стенами и блестящими луковичными куполами была на удивление в хорошем состоянии»

[1, с.26]. Что же касается местных верований, то эта была смесь язычества с православием. Священники заняты тем, что призывают поклоняться святым, которыми представляют собой «одиннадцать сильнейших гришей древности, что однажды поплатились за свой дар и умерли в муках». Примечательно, что название магов «гриши» пошло от святого Григория, целителя, которому связали руки и отправили в лес к медведям на растерзание. Вполне вероятно, что его прототипом был целитель Григорий Распутин, и именно в его честь названы равкианские маги.

Затрагивая фольклорную составляющую, нельзя не отметить существо из славянской мифологии – жар-птицу, на которую охотилась Алина в третьей книге; здесь она представлена в виде огромного белого существа, у логова которого полно костей. Воображение автора «причудливо раскрашивает действительность и увлекает в мир дивной мечты. Художник прибегает к многослойной символической структуре» [2, с. 339].

Присутствуют в романе и атрибуты царской власти Равки в виде герба с двуглавым орлом. Правящего короля здесь именуют Александром III, а его сына Николаем, как намек на правящую династию Романовых. В качестве защитников престола выступают обычные крестьяне, солдаты первой «королевской» армии. Они достаточно суеверны и называют гришей «ведьмами».

Романы о мире гришей получили заслуженную популярность не только среди подростковой аудитории, но и среди людей старшего возраста. Это совсем не удивительно, особенно для русскоязычного читателя. Рождение такого жанра, как царьпанк не могло не привлечь носителей данной культуры.

Подводя итог, можно заметить, что Равка в романе «Тень и кость» далека от своего реального прототипа. Она имеет, безусловно, схожие черты с российской действительностью, но все же перед нами совершенно иной культурный код.

Список использованных источников и литературы:

1. Бардуго, Ли. Тень и кость. М.: АСТ, 2018. – 384 с.
2. Савельев, К. Н. Литература английского декаданса: истоки, становление, саморефлексия: дисс. ... докт. филол. наук: 10.01.08 / К. Н. Савельев. – М., 2008. – 382 с.
3. Савельев, К. Н. «Сотворенная природа» (Natura Naturata) как эмблема французских писателей-декадентов // Libri Magistri. 2019. № 2 (8). С. 21-28.
4. Селитрина, Т.И. Преемственность литературного развития и взаимодействие литератур. М.: Высшая школа, 2009. – 288 с.

В.Е. Гаврилина
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
А.В. Петров
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МОТИВ УСТАЛОСТИ ОТ ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ГРИГОРИЯ ЛЕПСА

Аннотация. Статья посвящена анализу мотива «усталость от любовных отношений» в песнях Григория Лепса. Лирический герой Лепса – свободолюбивый мужчина. С этим его свойством связаны сюжетные перипетии песен и их любовная мотивика (жертвенность, обвинения, скука, усталость, театрализация, игра). В работе использованы сравнительный, гендерный и метатекстуальный методы анализа.

Ключевые слова: песенная лирика, Григорий Лепс, гендер, любовные отношения.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the motive «love relationship fatigue» in the songs of Grigory Leps. The lyrical hero of Leps – the freedom-loving man. Subject peripetias of songs and their love motives (sacrifice, charges, boredom, fatigue, staging, a game) are connected with this its property. In work comparative, gender and metatextual methods of the analysis are used.

Keywords: lyrics, Grigory Leps, gender, love relationships.

Гендер – социальный пол, социально детерминированные роли, идентичность и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [3, с. 221]. Гендерные отношения занимают важное место в литературе и зачастую видятся писателям как скрытое противостояние или открытая борьба мужского и женского начал. Тексты песен Григория Лепса богаты на гендерные стереотипы и потому являются интересным материалом для анализа. Рассматривая их с точки зрения сюжетики и мотивики, мы остановились на малоизученном мотиве «усталости от любовных отношений». К данной сюжетно-мотивной группе мы отнесли пять песен: «Если хочешь – уходи», «Боже, как долго», «Водопадом», «Зеркала», «Взрослые игры» [10]. Рассмотрим их как неавторский цикл, метатекст. В анализе гендера в литературе, и прежде всего в лирических циклах и метатекстах, мы опирались на работы преподавателей кафедры языкознания и литературоведения МГТУ им. Г. И. Носова (см.: [1;5;6;7;8;9]).

Лирический герой в творчестве Григория Лепса – свободолюбивый мачо, стремящийся испытать весь спектр ярких эмоций в любви. Как только наступает «бытовуха», ему становится скучно и он стремится уйти от женщины, чтобы не лишаться себя свободы. В некоторых текстах партнеры меняются местами: лишаться свободы в отношениях не хочет женщина.

Мужчина в тексте песни «Если хочешь – уходи» находится в унынии из-за ухода женщины и ждет ее возвращения, но говорит: «Кто и кем я был, как и с чем я жил, ты уж точно знаешь». Значит, изначально она должна была видеть его отрицательные черты, к которым, скорее всего, относилось и свободолюбие. Но до этого момента она могла с этим мириться, может быть, из-за силы убеждения со стороны мужчины («Мой большой запас неужённых фраз видно высох сейчас»). Теперь же ей это надоело, и она уходит: «Если хочешь – уходи, / раз уж стали дни короче. / Если мой заблудший мир / стал тебе не по плечу».

Далее, лирический герой просит, чтобы женщина все же вернулась. Пусть он и не Бог, каким она хотела бы его видеть, но он будет ждать: «Я не Бог, но я

прошу, возвратись, когда захочешь <...> / Всё, что сделать мог, для тебя берёг – оказался не Бог». В данном случае женщина выступает в роли жертвы, поскольку либо страдала от свободолюбия мужчины, либо сама была не свободна. Но и мужчина принимает на себя роль жертвы. С этой точки зрения жертвенность приравнивается к проявлению любви, которая испытывает потребность в воздаянии [2, с. 137].

В тексте песни «Боже, как долго» лирический герой обвиняет женщину в том, что его чувства к ней остыли, хотя прошел всего месяц. Всего месяц назад он пытался завоевать ее, «носил на руках», но на нее это не произвело впечатления. А теперь и ему стало скучно: «Как долго думала ты, и цветы / Все увяли в моем сердце, просто увяли». Лирический герой обвиняет женщину в глупости, детскости, ведь она не смогла разгадать его: «Кажется, я в твоих детских руках / Сложная слишком игрушка, / Вертишь ее и не можешь понять, / Что тебе делать теперь. <...> / Этот вопрос удивительно прост, / Но не по силам тебе». Такое отношение к девушке говорит о нетерпеливости, даже ветрености. Но в этом есть и скрытая неуверенность в себе, страх быть отвергнутым.

Песня «Водопадом» напоминает театральную зарисовку. Во всяком случае, первые строки намекают на то, что все происходящее – постановка: «Снег под ногами, / сделанный на заказ. / Что будет с нами, / узнаем через несколько фраз». А если это театр, то актеры знают, что их ждет по сценарию. О театральности говорит лирический герой, сравнивая слова с иголками, а предложения с ножами. Однако в соответствии с известной концепцией «и актеры на сцене и действующие лица в «нетеатральной» жизни произносят текст, так мыслится и вся социальная жизнь – как дискурс, повествование: вся человеческая культура – сумма текстов или культурный текст» [4, с. 128]. Поэтому театрализация в отношениях – это не удивительно. Но мужчина устал от этого «театра» и не хочет в нем участвовать: «Я мог бы остаться, / мы уже не хотим перемен. / Я мог бы стараться, / но что мы получили б взамен?» Он считает, что время, отведенное им судьбой (или сценаристом) на счастливую любовь, истекло и вскоре наступит скучное, неинтересное сосуществование:

«Я стану водопадом, / падением с высоты – / И все твои вина из винограда / для меня уже слишком просты. / В тебе больше нет хмеля / и крепость твоя не та <...>». Но по факту, неинтересна ему стала лишь его партнерша, ему хочется идти дальше. Это проявление свободолюбия, пусть об этом и не сказано прямым текстом.

Песня «Зеркала» рассказывает об усталости партнеров друг от друга и от любви: «Я уже другой, / ты давно не та, / Что была со мной, / бережно храня / нашу любовь». Между ними была любовь, но срок ее «годности» давно истек, и каждый страдает от этого по-своему. Но и закончить всё они не решаются, видимо, слишком привыкли друг к другу: «Ты включаешь свет, / только мне темно, / Холодно вдвоем, / холодно давно. / Не хватает сил / сделать первый шаг / и все изменить». Так и продолжает тянуться день за днем, забирая остатки их любви: «Каждый новый день / оставляет тень / от нашей любви». И все, что им остается, это смотреть в пустые зеркала и искать отражения, которого там давно нет.

Последним рассмотрим текст песни «Взрослые игры». По сюжету любовь есть со стороны мужчины, но не со стороны женщины: «Задыхаюсь в твоём молчании – / Безрассудном и не выносимом». Женщина же свободолюбива и не желает обременять себя отношениями. Она предлагает поиграть во «взрослые игры», то есть не относиться к этому серьезно. Только для мужчины такой вариант некомфортен, он и так слишком долго был одинок и играл в «серьезные лица», теперь ему хочется любви. Он ищет отклика в женщине, но она лишь играет: «Из случайной встречи – надеждами; / Я дышу только строчками – мыслями; / В отражении твоих ресниц – совпадениями». Но затем вдруг говорится о том, что он живет одним днем и не думает о будущем. Оказывается, он тоже участвует в игре. В ее игре. Желая добиться внимания от женщины, он играет в игру, которую она ведет: «И мне неважно уже, привык я. / Эти письма твои ни о чём, и ты говоришь: / “Поиграем во взрослые игры?”»

Таким образом, в данной сюжетной группе песен в каждом тексте присутствует мотив усталости от любовных отношений. Мужчина и/или

женщина хотят закончить существующие отношения или не начинать новых, потому что те отнимают слишком много сил и времени. Поэтому они либо страдают, либо уходят, либо играют со своими партнерами.

Список использованных источников и литературы:

1. Абрамзон Т.Е., Петров А.В. Женский метатекст в журнале А.П. Сумарокова «Трудолюбивая Пчела» (1759) (К 300-летию со дня рождения писателя) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 160. № 1. С. 29–41.

2. Андронникова О.О. Факторы формирования жертвенности как психологической и ролевой позиции личности // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-formirovaniya-zhertvennosti-kak-psihologicheskoy-i-rolevoy-pozitsii-lichnosti> (дата обращения: 03.01.2020).

3. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 221 с.

4. Мещерякова Л.Ю. «Весь мир – театр»: субъект и дискурсивная практика как метод социального познания // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2001. № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ves-mir-teatr-subekt-i-diskursivnaya-praktika-kak-metod-sotsialnogo-poznaniya> (дата обращения: 03.01.2020).

5. Петров А.В. Брачно-свадебная поэзия в русской литературной культуре XVIII – начала XIX веков: Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2013. - 238 с.

6. Петров А.В. Поэтика эпиграмматических циклов Г.Р. Державина 1790-х годов // Libri Magistri. 2015. Вып. 1. С. 25–41.

7. Петров А.В. Превратности неразделенной любви (типология сюжетных ситуаций «салонных» песен А.П. Сумарокова) // Вестник МаГУ: периодический научный журнал, 2009. Вып. 11. С. 30–36.

8. Петров А.В. «Эротико-политические формулы» в торжественных одах 1741–1742 гг. (материалы к словарю одических топосов) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3 (33). С. 342–346.

9. Петров А.В., Абрамзон Т.Е., Цуркан В.В. Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М. В. Ломоносова «На новый 1764 год») // Перспективы науки и образования. 2019. № 1. С. 161–179.

10. Серикова М. Тексты песен (слова) Григория Лепса. 2006-2020 [Электронный ресурс] // gl5.ru: сайт. – URL :https://www.gl5.ru/leps_grigorij.html (дата обращения : 12.06.2020).

В. А. Гмызин
магистр,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ИДЕЯ СТРОИТЕЛЬСТВА «ПОДЗЕМКИ» - ГОРОДА БУДУЩЕГО (А. КУРЧАТКИН «ЗАПИСКИ ЭКСТРЕМИСТА»)

Аннотация. В статье исследуется трансформация образа города в реалистической русской прозе второй половины 1980-х- 1990- х гг на примере утопического архитектурного эксперимента в повести А. Курчаткина «Записки экстремиста». Строительство метро, как часть городского проекта, впоследствии перерождается в идею подземки как социальной системы (не только транспортной), альтернативной Городу.

Ключевые слова: русская проза 1985-1990-х гг., город, антиутопия, метрополитен, «подземка».

Abstract. The article examines the transformation of the image of the city in realistic Russian prose of the second half of the 1980s-1990s on the example of a utopian architectural experiment in the novel by A. Kurchatkin "Notes of an Extremist". The construction of the metro, as part of the city project, later degenerates into the idea of the subway as a social system (not just transport), an alternative to the City.

Keywords: russian prose of the 1985-1990's, city, dystopia, metro, "subway".

Публикация повести «Записки экстремиста» Анатолия Курчаткина состоялась в 1989, одновременно с такими произведениями, как «Новые Робинзоны» Л. Петрушевской, «Невозвращенец» А. Кабакова и многими другими, созданными накануне распада СССР. Произведения, рожденные в «перестроечный период», отразили атмосферу времени, значительную социальную напряженность. В конце 1980-х годов читатели получили возможность познакомиться с «возвращенными» литературными трудами антиутопического жанра: Е. Замятина «Мы», А. Платонова «Котлован» и «Чевенгур», В. Аксенова «Остров Крым», В. Войновича «Москва 2042». В современных антиутопиях с острой социальной проблематикой изображается не только конфликтная ситуация, но и повседневная жизнь современного города.

Как и другие антиутопии, повесть «Записки экстремиста» горячо обсуждалась в литературной критике. Например, Галина Нефагина отнесла это произведение к «условно-метафорической прозе»: «Пик развития условно-метафорической прозы приходится как раз на середину 1980-х годов <...> В некоторых случаях [условно-метафорическая проза] основывается на фантастическом типе условности» [4, с. 75]. Любопытно, что тема Метрополитена как высочайшего достижения технократической цивилизации присутствует в современной русской прозе конца XX века (условно-метафорической). В повести А. Курчаткина эта тема заявлена как часть городского проекта (в рамках социальной программы), и, по мере развития сюжета, возведение метро становится обязательным условием построения счастливого будущего для всех граждан одного большого советского города.

Форма повествования – «записки» с уточнением: «экстремиста». Такая оценка поступков, действий главного героя и его единомышленников, наиболее точна. Однако следует принять во внимание также исторический момент – революционную ситуацию в собственном смысле этого понятия: власть («верхи») на местах демонстрирует абсолютное безразличие к нуждам народа, к населению большого города. Старшее поколение («шестидесятники») не способно к действию, но горожане («низы») уже не могут жить по-старому.

Представителем «шестидесятников» является, например, отец главного героя-повествователя (интеллигент, хирург). Показателен диалог в главе первой (в сцене семейного чтения «Вечерки», местной прессы):

«—... Метро в нашем городе», на третьей странице. – сказал отец.

Я увидел. «Метро в нашем городе» стояло жирно над небольшой заметочкой, и там сообщалось, что город наш давно задыхается без современного вида транспорта, что терпеть подобное положение дальше нельзя, и принято, наконец, решение о начале изыскательских работ, о подготовке проекта и, возможно, лет через пять-шесть можно будет приступить к строительству. <...>

—...Да, через шесть лет – так это хорошо, - сказал отец.

– А что, и больше может пройти?

Мне было двадцать с небольшим, и пятнадцать – это равнялось едва не всей моей жизни. <...> Нет, я этого не мог ждать» [3, с. 12].

Оценка последующих действий сына и группы энтузиастов, его товарищей, рационалистически трезва. Однако очевидно, что отец не способен предложить другое решение, реальный выход из ситуации транспортного коллапса. Что касается «экстремизма», то, полагаем, термин отчасти формально применяется автором к явлению, которое, как выяснилось, способно возродиться в конце XX века. Это энтузиазм молодежи, родственной общенародному энтузиазму первых пятилеток. Есть исторический факт – подвиг московских метростроителей 1930-х. Молодое поколение преодолело «реальность»: строительство Московского метро было завершено раньше запланированного инженерами срока, силой невероятного напряжения рабочих «масс» – физического и интеллектуального.

В антиутопиях конца XX века не всегда конкретно определяется причина, по которой современные люди (чаще горожане) отказываются от прежней налаженной жизни и начинают воплощать утопическую мечту. Так, в произведении Л. Петрушевской «Новые Робинзоны, или Хроника конца XX века» городская семья бегут из города, ставшего опасным для жизни на лоно

природы, в деревню. Героям приходится начинать жизнь «с нуля». В отличие от технократических антиутопий (пример Л. Петрушевской), в антиутопии А. Курчаткина определенно обозначена причина конфликта – неприятие официальной идеологии, политики «двойных стандартов» местной власти в лице администрации города. Оппозицию составляют главный герой-повествователь и его «команда» - «Вольтово братство».

Таким образом, учитывая идею произведения – идею строительства городского метрополитена для всеобщего счастья (технократическую) и идеологическую подоплеку, – вслед за Г. Нефагиной, можно отнести «Записки экстремиста» к жанру технократической и идеологической антиутопии [5, с. 94].

Необходимо объяснить мотив неординарного поступка главного героя «Записок экстремиста». Изначально, причиной был не экстремизм, а гуманизм молодого человека. На первой же странице повести изображен трагический случай – гибель пожилого пассажира, попавшего под трамвай. Что интересно, повествователь настаивает на преступном равнодушии, бездеятельности лиц, которые отвечает за городской общественный транспорт: человеческие жизни не берутся в расчет, для чиновников главное, чтобы жизнь протекала в привычном «русле». Подвергая себя опасности (несмотря на политические обстоятельства, запрет на политические объединения, несанкционированные протесты и пр.), герой идет к утопической, но для него, в тот момент, реальной цели. Откуда в нем такая «нечувствительность» к грозящей опасности? Возможно, следует описать особенности данного психологического типа: острое чувство справедливости, нетерпимость к лжи, нравственные идеалы, чувство коллективизма, которое было воспитано в семье и затем укрепившееся во время службы в Советской армии.

Все последующие действия главного героя, «этапы» развития сюжета антиутопической повести соответствуют жанровой специфике подобных произведений. В двух первых главах выявляются характерные черты жанра утопии, затем произведение стремительно трансформируется в антиутопию. Имеет смысл перечислить выявленные исследователем В. Мильдоном

отдельные черты утопического сознания, такие как: необоримое стремление создать вечный земной рай; идею и способы достижения общего рая «нельзя подвергать критике, можно лишь верить»; «при устройстве человеческих дел на пути к всеобщему счастью» никто не является препятствием («ни человек, ни народ/ народы»); «назначение и цель утопии не индивидуальное, а коллективное спасение или обновление человечества»; «вера в возможность навсегда искоренить зло»; «применение в обустройстве дел принципа примитивного равенства» [4, с. 15]

Молодые люди и их единомышленники, назвавшиеся «Вольтовым братством», подобно сектантам, скрывающимся для молитвы в пещерах, роют «пещеры» - ходы и подземные залы для будущего городского метро. Такова фабула произведения А. Курчаткина. Однако в планах не отшельничество, но разрастание подземных площадей и рост «подземного» населения.

А. Курчаткин признавал, что в сюжете необходим не один идеолог, а несколько, а также целая группа «избранных». Главный герой является студентом-философом, однако в большинстве технократических утопий инициаторами «всеобщего счастья», земного рая становятся не философы, а инженеры. Уже к концу второй главы герой-повествователь обретает союзника в лице некоего Волхва. Это человек того же поколения, что и отец. Несколько раз подчеркивается «немонолитность» одного поколения. В отличие от пассивной позиции «большинства» горожан, Волхв встал в оппозицию к функционерам. Давно занимавшийся продвижением идеи метрополитена в городе, этот пожилой человек поразил двадцатилетнего студента-философа невероятной силой духа, подобной «неистовым ревнителям» утопических проектов разных времен и народов.

Исследователи утверждают: «Всякая антиутопия, будучи критикой, базируется на утопии» [1, с. 116]. В повести А. Курчаткина также можно проследить постепенное превращение утопии в антиутопию. Во имя великого Дела приносятся в жертву сотни жизней, устраиваются суды над теми, кто тоскует по земле, а прекрасная идея становится оправданием страшной

жестокости. Власть в подземном мире захватывает Рослый. Ликвидировав своих конкурентов – бывших товарищей, он устанавливает железную диктатуру под землей. Он заставляет одного из своих друзей – Магистра – пойти на признание мнимого предательства, а другого – Философа – осуществить показательный смертный приговор в назидание ныне живущим и их потомкам. Высказывания Рослого напоминают речи Петра Верховенского в романе Ф. Достоевского «Бесы» («пустить красного петуха», «скрепить пролитой кровью людей»).

Образ Рослого символизирует тиранию, жестокость тоталитаризма. По ходу повествования мы понимаем, что под землей зародилась еще более жесткая организация общества, чем та, которую энтузиасты некогда не принимали и отрицали. Вводя этого персонажа в историю, писатель поучает нас: прежде чем избавиться от тотального режима, нужно распрощаться с рабской психологией, такая власть будет появляться снова и снова, пока ее будет готова принять раболепствующая толпа, слепо следующая за своим вождем и его идеологией.

Основная идея произведения "Записки экстремиста" заключается в том, что существующий социальный строй, как тоталитаризм в данном случае, - это не только внешние, политические условия и их проявления, а главным образом то, что скрыто внутри общества, внутри каждого человека. Насилие будет живо до тех пор, пока оно принимается нами в любом проявлении, утверждает автор. Отказ от прежней налаженной жизни, уход от реальности в подземелье – это сигнал, демонстрирующий, что человечеству некуда бежать. Не примирившись самим с собой, разрешения проблем общества, морали и нравственности не добиться. Проводится явная параллель между выдуманном подземным миром и настоящим земным с его острыми противоречиями.

В финале произведения, реализовав задуманное дело, строители поднимаются на поверхность земли. Их прекрасная мечта разбивается вдребезги – в городе не только появилась надземная дорога, люди научились летать. Прделанная работа оказалась никому не нужной. Несмотря на технический прогресс, земные люди остались прежними: все также преследуются бунтовщики, все такое же равнодушие и бездействие городских властей.

В повести А. Курчаткина отражено крушение иллюзий человека в эпоху смены идеологий, чему мы недавно были свидетелями. Аналогичные процессы можно было наблюдать в России в эпоху перестройки. В этот период меняются ценности, и человеку сложно определиться к чему стремиться, во что верить, какие цели ставить [6]. В финале повесть трагична, мы видим, что люди не смогли приспособиться жить на земле. Не принятые сами, они не смогли принять новый мир. С любым человеком, проживающим переломные эпохи, происходят сложные психологические перестройки, откладывающие неизгладимый след в душе, иногда ее ломая, но в любом случае оставляя шрамы.

Переход от одного общественного устройства к другому, по мысли автора, невозможен без изменений внутри личности, иначе будет построена новая система насилия.

Резюмируя вышесказанное можно утверждать, что в сюжете повести А. Курчаткина «Записки экстремиста» наблюдается взаимодействие актуального (политического) содержания и утопического типа сознания героя.

С нашей точки зрения, идея строительства Метрополитена, тождественная утопической идее построения счастья для всех, перерождается, согласно замыслу А. Курчаткина, в идею подземки как социальной системы (а не только транспортной), альтернативной Городу.

Список использованных источников и литературы

1. Андреева, С.Л., Бедрикова, М.Л.: Жанровые признаки антиутопии в повести Ю. Давыдова «Африканский вариант». С.Л Андреева, М.Л Бедрикова// Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017 - № 49 – С.113-134.

2. Гмызин В. А. От "городов-спрутов" к "городам для людей": смена концепций города в русской прозе рубежа XX-XXI вв. // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов IV междунар. молодеж. науч.-практ. конф., 18-20 сентября 2018 г. / науч. ред. С. В. Рудакова. Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2018. С. 116-120.

3. Курчаткин, А. Записки экстремиста: (строительство метро в нашем городе) / А. Курчаткин // Знамя. – 1990. – № 1. – С. 8–63.

4. Мильдон, В. И. История и утопия как типы сознания / В.И. Мильдон // Вопр. философии. – 2006. – № 1. – С. 15–24.

5. Нефагина Г.Л. Русская проза второй половины 80-х начала 90-х годов XX века : учеб. Пособие для студентов филол. ф-тов вузов. Минск: НПЖ «Финансы, учет и аудит, Экономпресс, 1997. – 231 С.

6. Шишулькин, С.А. Онтологические и гносеологические основания социальной утопии: дис. ... канд. филос. наук / С.А. Шишулькин. – Магнитогорск, 2004. – 129 с.

О. Г. Гофштейн
аспирант группы ИЯЗа-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Рудакова
Доктор филологических наук, заведующий
кафедрой языкознания и литературоведения
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБРАЗ ПОЭТА В ЛИРИКЕ В. К. КЮХЕЛЬБЕКЕРА

Аннотация. В статье рассматривается образ поэта в лирике В.К. Кюхельбекера. На материале лирических произведений проанализирован образ поэта, выявлены основные черты и особенности.

Ключевые слова: В.К. Кюхельбекер, поэт, гражданская лирика, поэт-пророк.

Abstract. In this article the image of a poet in V. K. Kuchelbecker's lyric poetry. The image of a poet is analyzed, main features and characteristics are identified through his lyrical works.

Keywords: V.K. Kuchelbecker, poet, civil lyrics, poet-prophet.

Для В.К. Кюхельбекера одна из основных областей творчества – поэзии, которая определила и его систему представлений о жизни, и взгляд на литературу и себя, и собственно поэтический мир [4, с. 20-22]. В определенный момент времени именно поэзия стала для Кюхельбекера его нравственно

спасением. Известно признание самого Кюхельбекера племяннику Н.Г. Глинке в 1834 году: «Если бы я не был поэтом, я едва ли мог бы перенести мое бедное, отравленное всякого рода горестями бытие» [6, с. 48]. В результате декабрьских событий 1825 года, приговоренный к смерти, но помилованный, проведенный в одиночной камере десять лет, он, размышляя о характере своих взаимоотношений с поэзией, пришёл к выводу: «Никогда не буду жалеть о том, что я был Поэтом; утешения, которые мне давала поэзия в течение моей бурной жизни, столь велики, что довольно их <...>. Поэтом же надеюсь остаться до самой минуты смерти, и признаюсь, если бы я, отказавшись от поэзии мог бы купить этим отречением свободу, знатность, богатство, даю тебе слово честного человека, я бы не поколебался: горесть, неволя, бедность, болезни телесные и душевные с поэзией не предпочел бы я счастью без нее!» [6, с. 47].

По сути дела, главным образом в лирике Кюхельбекера становится поэт, но не созерцатель, как у В.А. Жуковского, и не гедонист, как у К.Н. Батюшкова, гражданина, размышления о его миссии и судьбе занимает автора в большей степени, чем других его современников.

Кюхельбекер в 1820-е годы был частью «Союза поэтов» (вместе с А.С. Пушкиным, А.А. Дельвигом, Е.А. Боратынским, П.А. Плетневым) и находился в поиске новых путей в развитии поэзии, в разработке поэтических форм и поиске новых художественных смыслов. Он, как и его современники, воспринимал своим наставником В.А. Жуковского, испытывал влияние и со стороны К.Н. Батюшкова. От своих учителей он усвоил то, что поэзия – одна из высших человеческих ценностей, а поэт – это не просто человек, наделенный даром говорить возвышенно, это избранник, тот, кто наделен «небесным огнем», кроме того, по мысли Кюхельбекера, поэта отличает от большинства оппозиционность по отношению к традиционным общественным установкам.

Эти взгляды на поэта и поэзию, по существу, определяют во многом трагедию не только лирического героя Кюхельбекера, но и его самого.

Кроме влияния со стороны романтиков Кюхельбекер испытывает влияние и классицистов, в первую очередь, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, Г.Р.

Державина. Известно, что некоторые современники в шутку называли Кюхельбекера «внуком Тредиаковского», объясняется это увлечением поэта-романтика высоким стилем, активным использованием архаической лексики, предпочтением одической пафосной интонации, увлечением античными размерами, кроме того, вслед за Тредиаковским Кюхельбекер, осознанно следуя некоторым утверждениям архаистов, предпочитает иногда использование сложной формы художественного произведения, чтобы заставить читателя думать над текстом, предлагая таким образом преодолеть «автоматизм усвоения содержания»; Кюхельбекер убежден, что, прорываясь через усложненную форму произведения, читатель вынужден будет прикладывать усилия для понимания смысла произведения. Подобный подход к творчеству позволяет отнести Кюхельбекера к одному из «теоретиков архаизма в литературе» [2, с. 18].

Главное, что привлекает Кюхельбекер в поэзии – это особая проблематика, гражданская позиция, особый демократизм, которые сближают его творчество с декабристской поэзией. Кроме того, значима для Кюхельбекера оказывается история, в восприятии которой поэтом угадывается мощное влияние традиций русского века Просвещения (см. подробнее [3]).

Одно из ярких произведений, в котором раскрывается позиция Кюхельбекера, является его стихотворение «Поэты», впервые прочитанное 22 марта 1820 году на заседании «Вольного общества любителей российской словесности». Появляется это стихотворение в ответ на известие о том, что Пушкину грозит ссылка, мы увидим, что сам Кюхельбекер, находясь в непростых жизненных обстоятельствах, осознавая, что другу грозит беда, забывает о собственных с таким трудом добытых жизненных благах, бросается на его защиту. Это осознал вице-президент Вольного общества В.Н. Каразин, что отразил в своих доносах министру внутренних дел Кочубею, подчеркивая явную политическую неблагонадежность Кюхельбекера: «Поелику эта пьеса была читана в обществе непосредственно после того, как высылка Пушкина сделалась гласною, то и очевидно, что она по сему случаю написана» [5]. В стихотворении «Поэты» звучит мысли о том, что подлинный поэт, подлинный талант есть

пророк «истин возвышенных», это человек, который не должен искать награды в земном мире, мире «злодеев и глупцов», эта жизнь для него (и он это должна осознавать с самого начала) полна «скорбей и отравы» [1, с. 128]. В качестве примера такой участи Кюхельбекер приводит судьбу великих поэтов – Мильтона, Тассо, Озерова: «... Свой насущный хлеб / Слезами грусти вы кропили; / Вы мучились, пока не жили» [1, с. 129].

По сути дела, это произведение демонстрирует оппозиционность позиции Поэта, Кюхельбекера призывается своих друзей-поэтов подняться над суетной толпой, презреть её, ведь она «безумна и слепа» [1, с. 133]. Данные Кюхельбекером характеристики толпы во многом созвучны пушкинским определениям черни. Как и Пушкин Кюхельбекер призывает игнорировать мнение толпы, жестокой и бесчеловечной, чей голос сродни «шипению змей» [1, с. 133]. Поэт, в понимании Кюхельбекера, обретает свою силу в духовном союзе с собратьями по перу: «Так! не умрет и наш союз, / Свободный, радостный и гордый, / И в счастье и в несчастье твердый, / Союз любимцев вечных муз» [1, с. 133].

В отличие от романтика Байрона, влияние которого на русский романтизм огромно, Кюхельбекер в союзе поэтов видит «единение» не байроновских гордецов, «отщепенцев», а дружбу избранных.

В отличие от своих более поздних произведений в «Поэтах» Кюхельбекер не выражает прямо свою оппозиционность в отношении современной жизни, но то, как он поддерживает своих друзей – Пушкина, Боратынского, Дельвига, сравнивая их жизнь с трагической участью великих поэтов прошлого, заставляет понять: поэт осознает драматический разрыв между идеалами и действительностью, показывает неблагополучие современной жизни и тяжкую долю поэта, понимая несовершенство жизни, осознавая, какие немислимые усилия должен приложить поэт, чтобы сделать мир и людей лучше.

Потому поэт для Кюхельбекера – это прежде всего герой, для которого слово и дело едины. Миссия Поэта, по мнению Кюхельбекера, состоит прежде всего в том, чтобы обнажать болезни общества и врачевать его язвы,

проповедовать высокое и божественное слово искусства, приобщая людей к прекрасному. Задолго до Пушкина Кюхельбекер, осмысливая образ поэта, его судьбу и предназначение, обращается к библейским сюжетам, соединяя образ поэта с миром пророков, выявляя высокое божественное, с одной стороны, и трагическое, с другой – в судьбе Поэта.

Так, в стихотворении «Проклятие» (1822) Кюхельбекер показывает, как тяжела участь поэтов, но при этом подчеркивая их богоизбранность и представляя итог их судьбы – за земные страдания их ждет приобщение миру божественному (участь их в чем-то сродни судьбе Христа): «Берет страдальческий венец / И место меж богов приемлет!» [1, с. 162].

В «Участи поэтов» (1823) путь поэтов описан как тяжелое испытание, которое не каждый способен выдержать, это испытание еще в большей степени подчеркивает героизм и святость поэта-пророка: «Пророков гонит черная судьба; / Их стерегут свирепые печали; / Они влачат по мукам дни свои, / И в их сердца впиваются змии» [1, с. 185].

Оценить деятельность поэта смогут лишь его потомки, осознав и величие, и подлинный духовный подвиг, совершенный поэтом: «Но будет жить в веках певец Петров! / Потомство вспомнит их бессмертную обиду / И призовет на прах их Немезиду» [1, с. 185].

Библейская образность определяет характеристику образа Поэта и в стихотворении «Пророчество» (1822), где показан поэт-пророк, пробуждаемый от «мертвящего сна» словом Господним: «На то ль тебе я пламень дал / И силу воздвигать народы? – / Восстань, певец, пророк Свободы! / Вспрянь, возвести, что я вещал!» [1, с. 158]. Пушкинский «Пророк» во многом своим происхождением связан именно с этим стихотворением Кюхельбекера.

Одним из последних стихотворений Кюхельбекера о трагической, но счастливой судьбе поэта, стала его элегия «Усталость» (1845), в котором выражено сокровенное понимание того, что есть поэзия – высокое ремесло, и кто есть поэт – певец свободы и пророк. Поэт Кюхельбекера, как и сам автор, устремлен в будущее, осознавая несовершенство мира, понимая свою

непонятность современниками, высказывает безусловную надежду, что будущее сумеет оценить его вклад в преобразование и совершенствование мира.

Список использованных источников и литературы:

1. Кюхельбекер В.К. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. М., Л. : Советский писатель, 1967. 674 с.
2. Никольский Е.В. Интерпретация образа вечного жида в творчестве Вильгельма Кюхельбекера сибирского периода // Libri Magistri. 2018. № 5. С. 15-31.
3. Петров А.В. Поэты и история. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. ун-та, 2010. 267 с.
4. Рудакова С.В. Системность художественного мышления Е. А. Боратынского – лирика: дис. ... докт. филол. наук. Екатеринбург, 2014. 555 с.
5. Русская старина. 1899. № 5. С. 278.
6. Федоров В.А. Декабристы и их время. М. : Изд-во МГУ, 1992. 269 с.

Давлатова А.С.
студент группы 021050210,
факультет русской филологии,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе,
Таджикистан

Научный руководитель:
Л.В. Оринина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ТЕМЫ СТРАНСТВИЙ В ЛИРИКЕ НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме изучения и восприятия идейного, философского и психологического характера лирики Гумилева, созданной на основе его путешествий. В статье подробно анализируется и рассматривается мотив познания истины, познания себя и космоцентричность как центральная идея данной лирики. Также в статье исследуется проявление идеала совершенной мужественности, раскрывается философский смысл упомянутых мифических существ, определяется своеобразность идейной целостности «путешественника» и «странствующего человека» в произведениях Н.С. Гумилева.

Ключевые слова: лирика Гумилева, литературные путешествия, тема «дальних странствий», скитаний, образы-маски: воин, путешественник, любовник, викинг.

Annotation. This article is devoted to the problem of studying and perceiving the ideological, philosophical and psychological nature of Gumilyov's lyrics, created on

the basis of his travels. The article analyzes and considers in detail the knowledge of truth, knowledge of oneself and cosmocentricity as the central idea of this lyrics. The article also examines the manifestation of the ideal of perfect masculinity, reveals the philosophical meaning of the mentioned mythical creatures, determines the originality of the ideological integrity of the "traveler" and "wandering man" in the works of N. S. Gumilyov.

Key words: literary travel, Africa, the theme of "distant wanderings", wanderings, three mask images: warrior, traveler, lover, viking.

Путешествие – центральная тема поэзии Гумилёва: в разных жанрах и в разное время она получает в творчестве Гумилёва своё развитие: от географического интереса к дальним странам и экзотическим вещам до духовного путешествия - изменения личности лирического героя и странствия во времени [1, с. 65].

За свою жизнь Н. Гумилев совершил четыре путешествия в Африку: в 1908 году, на стыке 1909 и 1910, зимой 1911 и в 1913 году по заданию Музея антропологии и этнографии Академии наук побывал в последней экспедиции, во время которой собрал редкостные материалы, пополнившие коллекцию Музея.

Результатом поездки в 1908 году в Африку стала книга стихов «Романтические цветы», поражающая читателей многообразием красок, необычностью образов, картинами различных экзотических стран.

8 августа 1921 года Николай Гумилев отправляется в свой последний путь: его арестовывают по подозрению в участии в так называемом «таганцевском заговоре», и через несколько дней русский поэт был расстрелян, муза «дальних странствий» смолкла:

Зачарованный викинг, я шел по земле,
Я в душе согласил жизнь потока и скал,
Я скрывался во мгле на моем корабле,
Ничего не просил, ничего не желал.

Стихотворение «Зачарованный викинг, я шел по земле» является одним из стихотворений, в которых тема странствий находит своё отражение [3, с. 78].

Оно поражает своей трогательностью и утонченностью, а также эйфорией лирического героя от осознания наконец обретенного им счастья. Ключевым приемом в стихотворении становится контраст между «я» и «оно». «Я» лирического героя страдает в мятежном мире, никак не находя покоя, а «оно» является своего рода убежищем и, может быть, даже последним пристанищем героя, в котором он находит и блаженство, и упоение. И этот контраст расширяется до границ общечеловеческого. Это не просто контраст между войной и миром, бурей и штилем, поисками и обретенным раем, но еще и извечное противостояние характерного для гумилевской лирики мужского и женского. В образе странствующего викинга воплотилось представление Гумилева о мужском начале- воинствующем, сильном, буйном, где-то даже агрессивном и безудержном, призванном защищать и отстаивать. Но в образе счастья, которое «и пело, и смеялось», безусловно, воплотилось женское начало, мягкое, податливое, по сути «вместилище самой жизни», материнская энергия, обволакивающая, принимающая, дающая, успокаивающая, плавная и гармоничная. И именно к этой энергии и стремится душа лирического героя, уставшего от противостояния с миром. Этот контраст выражается и в противопоставлении двух стихотворных частей произведения, первая из которых изобилует личным местоимением «я», вторая, полная противоположность и по ритмическому строю, и по стилистике, наполнена несколько отстраненным, но таким притягательным «оно».

В целом стихотворение вызывает разные чувства у читателя: с одной стороны, это некая эйфория от ощущения обретенного счастья:

Я в тревоге пучин встретил остров ундин,

Я летучее счастье, блуждая, нашел.

С другой стороны, это некие интерес и любопытство к происходящему, сопричастность переживаемых лирическим героем чувств, которые дают ему возможность начать жизнь с чистого листа, обретя это счастье -открыть себя

заново, поэтому у читателя возникают чувства раздельности, сопричастности, восхищения, какой-то мистической таинственности, удивления и трепета от того, что в процессе странствий по земле лирический герой наконец -то находит то, что он искал, и, конечно же, читатель чувствует то же самое. Глубина чувств, испытываемых лирическим героем, поражает воображение [2, с. 45].

Лирический герой здесь представлен в образе викинга, вечно странствующего, вечно путешествующего, но, если викинги ещё и сражались, отстаивая рубежи своего Отечества, то лирический герой сражается больше со своим внутренним «Я», то есть, единственная его цель – найти долгожданное счастье, найти наконец своё предназначение на этой земле, понять, в чём оно, и открыть себя заново. Путешествие по миру своей собственной души в образы острова ундин даёт ему ощущение этого счастья после долгих скитаний и поисков. В стихотворении ярко представлена проблема поиска смысла жизни, поиска себя, долгожданного счастья.

Проблема поиска себя в пространстве бытия реализуется через использование анафор, начинающихся с местоимения «я» в первой и второй строфах:

Я в душе согласил жизнь потока и скал,
Я скрывался во мгле на моем корабле...
...Я в тревоге пучин встретил остров ундин,
Я летучее счастье, блуждая, нашёл.

Вторым тропом, центральным для этого стихотворения, является олицетворение: образ счастья становится центральным образом, который накрывает с головой лирического героя, и поэтому это счастье отделяется и начинает жить своей жизнью: оно и жило, и пело, и смеялось, и покрыло, и зажигало. Здесь обращает на себя внимание использование глаголов активного действия, используемых автором:

Да, я знал, оно жило и пело давно,
В дикой буре его сохранилась печать,
И смеялось оно, опускаясь на дно,

Подымаясь к лазури, смеялось опять.

Лирический герой словно обретает долгожданное счастье слияния с этим неизвестным, манящим и далеким образом, которое до этой встречи было отдельной субстанцией, обитающей в недрах дальних стран, и только теперь стало составляющей Его самого, его цельности, самости, результатом его внутренних исканий и устремлений:

Изумрудным покрыло земные пути,
Зажигало лиловым морскую волну...
Я не смел подойти и не мог отойти,
И не в силах был словом порвать тишину.

В этой строфе мы видим разноцветье красок и мотивов: здесь и «лиловое, и изумрудное», рождающее странную тягу к нему лирического героя, который, словно в оцепенении, поддавшись неведомому очарованию этого счастья, меняется в одночасье, боясь нарушить первозданность и трогательность слияния с чем-то большим и важным, с тем, что наполняет вдохновением и дает силы дышать, проживая каждую минуту тихого блаженства. О силе и эмоциональном напряжении этого проживания свидетельствует яркая антонимическая пара «подойти-отойти», которая показывает, как все случившееся парализует волю и все усилия героя совершить какие-то активные действия, направленные на трансформацию. Поэтому идеей стихотворения является мысль героя об отказе от трансформации как таковой, об остановке в своих вечных поисках ради красоты и покоя, которые он находит, пусть даже это блаженство души продлится всего минуту, ведь оно по-настоящему стоит целой вечности!

Тема странствий даёт возможность читателю лучше и обширнее ознакомиться с творчеством Н. Гумилёва не только как поэта, но и человека глубокой эрудиции, а ещё и путешественника, который открыл миру новые континенты и поэзию других стран.

Список использованных источников и литературы:

1. Бронгулеев В.В. Посредине странствия земного: Докм. повесть о жизни и творчестве Николая Гумилёва. Годы:1886-1913. – М., 1955, -351 с.
2. Давидском А. Муза странствий Николая Гумилёва. – М., 1992, - 319 с.
3. Жизнь Николая Гумилёва: Воспоминания современников. – Л., 1991. – 333 с.

Д.В. Дарвина
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.В. Петров
доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СИМВОЛИКА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Аннотация. Статья посвящена изучению понятия символа и его функционирования в художественном тексте на примере железной дороги в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

Ключевые слова: символ, «Анна Каренина», Л.Н. Толстой

Abstract. The article is devoted to the study of the concept of the symbol and its functioning in the artistic text on the example of the railway in the novel by L. N. Tolstoy «Anna Karenina».

Keywords: symbol, «Anna Karenina», L.N. Tolstoy

Символизация в искусстве всегда увеличивает дистанцию между обозначающим и обозначаемым, границы условности расширяются, художественный образ становится более обобщенным, начинает значить больше того, что представляет собой на самом деле, происходит наращение смыслов, которые нуждаются в расшифровке, истолковании. По сравнению с

художественным образом, воспроизводящим практически любые события и явления, символ выражает наиболее общие отношения и связи [6]. Он обладает таким уровнем обобщенности, при котором непосредственно не воспроизводятся конкретные жизненные ситуации и отношения. Символ всегда выходит за пределы чисто художественной стороны произведения, на первый план выходит смысл, который символ концентрированно выражает, тонкости художественной прорисовки для него уже не значимы [4, с. 275-276]. Отличительной особенностью символики художественного творчества является тесная связь с эстетическими идеалами, символы связаны с личностью автора. Каждый символ имеет свою неповторимую художественную форму. Структура символа необычайно гибка и многопланова, ведь один и тот же символический образ может приобретать совершенно различные очертания, преобразовываться в разные сюжеты, что дает простор творческому вдохновению и воображению автора [4, с. 276].

Следует заметить, что каждый элемент художественной системы может стать символом: метафора, сравнение, пейзаж, художественная деталь, заголовок, литературный герой, персонаж и т. д. [1]. Восприятие символов в художественном произведении затруднено тем, что они всегда отражают более сложную реальность, чем та, которую можно втиснуть в рациональные концепты сознания. При анализе творческого процесса главным становится исследование связи между личностными факторами и архетипическим содержанием, т. е. содержанием коллективного бессознательного. Путь восприятия и осознания символа включает в себя два этапа: чувственное, живое восприятие и интеллектуальное наполнение его дополнительными значениями. Если мы можем дополнить исходное значение, значит перед нами символ [2, с. 65-66]. Справедливо замечание И.А. Власевской о том, что «...символ объединяет в себе архетипическое, культурное и личностное начала собственной сущности. Символ представляет модель структуры художественного произведения: охватывает все богатство его содержания. Символ (как «микроструктура») концентрирует и отражает

закономерности содержания произведения («макроструктуры»). Это и делает его мощным инструментом анализа и интерпретации» [2, с. 68].

Для нас как читателей главная ценность символа заключается в том, что он становится ключом к постижению многогранности и целостности художественного произведения. Так как любой художественный текст – это акт творческого сознания, то в нем символ стремится к раскрытию, освобождению, объединению с бытием. Читателю необходимо лишь пристальнее всматриваться в многообразный авторский мир, чтобы глубже постичь замысел поэта или писателя, высветить все смысловые оттенки текста [2, с. 68].

В данной статье мы обратимся к анализу символики, связанной с железной дорогой, в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» (см. также: [3]). Как известно, отношение человека и техники может рассматриваться в трех аспектах: противостояние, сотрудничество и взаимопроникновение. В искусстве актуальным является вопрос – что сильнее: человеческое или техническое? Последнее часто принимает негативную окраску, трактуется как нечто враждебное, сильное и бездушное. Именно под таким углом зрения воспринимается и образ железной дороги с ее пугающе бесконечным пространством и сеткой движущихся поездов. В мифологическом сознании любая дорога всегда являлась местом испытания героя и связывалась с миром мертвых. Как следствие, железная дорога (с появлением ее в России в XIX веке) вызывала негативные ассоциации в сознании человека и для многих действительно стала дорогой смерти; об этом писал, например, Н.А. Некрасов (см.: [12]). Например, многие строители ее погибли, получили увечья. Возникновение нового вида транспорта неизбежно влекло за собой изменения в жизни общества [5, с. 41]. «Для Л.Н. Толстого, с его увлечением Ж.-Ж. Руссо, цивилизация предстает опасной, корежащей человеческую сущность силой», – отмечают исследователи [7, с. 16].

Особенно важную роль железная дорога играет в сюжете отношений Анны и Вронского. Их первая встреча происходит, когда Анна приезжает в Москву к брату Стиве, чтобы помочь ему разрешить конфликт с женой. Автор словно

спешит предупредить героиню – ничего хорошего ей эта встреча не принесет. Сразу после знакомства молодого офицера с очаровательной замужней женщиной происходит трагедия: «Сторож, был ли он пьян или слишком закутан от сильного мороза, не слышал отодвигаемого задом поезда, и его раздавили» [10, с. 99]. Эта случайная смерть оказывает на Анну большое впечатление, она понимает, что гибель этого совершенно чужого ей человека каким-то образом повлияет на ее судьбу: «Дурное предзнаменование, – сказала она» [10, с. 101].

В этом отношении важна последующая встреча героев на станции Бологое, где Вронский объясняется Анне в любви. Анна не знает, что он едет тем же поездом, однако подсознательно ощущает в себе перемены: проваливаясь в забытие, она уже не понимает, «...вперед ли едет вагон, или назад, или вовсе стоит» [10, с. 152]. Ей чудятся пугающие образы, появление которых свидетельствует о том, что смерть, увиденная ею по приезде в Москву, оставила глубокий отпечаток в ее подсознании (ср.: [8]): «Мужик этот с длинною талией принялся грызть что-то в стене, старушка стала протягивать ноги во всю длину вагона и наполнила его черным облаком; потом что-то страшно закрипело и застучало, как будто раздирали кого-то; потом красный огонь ослепил глаза, и потом все закрылось стеной» [10, с. 153]. На улице, где свирепствует вьюга, Вронский сообщает ей о своем намерении следовать за ней всюду, и эту сцену можно считать переломной в сюжете их отношений. Ведь именно после нее Анна ясно понимает, что ее влечет к Вронскому, хотя она все еще не готова признаться себе в этом: «...она чувством поняла, что этот минутный разговор страшно сблизил их; и она была испугана и счастлива этим» [10, с. 155].

После встречи на станции жизнь героев кардинально меняется: они становятся любовниками. Сокрушительная страсть, непреодолимое влечение друг к другу, которое они почувствовали в первую встречу, принимает угрожающие масштабы. Они осознанно кидаются в пропасть: Анна уже не может скрывать своих чувств ни от мужа, ни от других людей, более того, она начинает гордиться своим выбором, ей хочется кричать о своей любви. Опозоренный муж, отлучение от сына, невозможность смотреть людям в глаза без боязни встретить

осуждающий взгляд – все это ужасно тяготило героиню, делало ее жизнь мучительной, однако о том, чтобы отказаться от любви, не могло быть и речи. В худшую сторону изменилась и жизнь Вронского: страдало его честолюбие, мать не одобряла его затянувшейся связи, сделавшейся скандально известной, Анна изматывала его своей ревностью и постоянным желанием увериться в его любви. Они, сами того не ведая, разрушали жизни друг друга, поэтому трагическая смерть героини закономерна, и происходит она на железной дороге.

Интересно, что каждый раз Анна оказывается на железной дороге как бы случайно. В первый раз она едет к брату в Москву, в последний – садится в поезд, чтобы приехать на станцию Обираловка и помириться там с Вронским. В поезде Анна мечется: сначала садится одна в купе, потом пересаживается к противоположному окну в пустом вагоне, видит уродливого мужика, который страшно напоминает ей ее сон, и отходит к противоположной двери. Она явно ощущает себя лишней и в этом вагоне, и в этом поезде. Все люди кажутся ей уродливыми и отвратительными. Она выходит на платформу и понимает, что Вронского на станции нет. Видя подъезжающий товарный поезд, Анна вспоминает раздавленного человека, которого увидела в первый день встречи со Вронским, и понимает, что решение ее проблемы найдено: «Она смотрела на низ вагонов, на винты и цепи и на высокие чугунные колеса медленно катившегося первого вагона...» [11, с. 488]. Под огромной безжалостной машиной гибнет женщина, которая стала жертвой неумолимой стихии страсти. Борьба завершается, и бездушная машина побеждает, подминая под свои колеса маленького хрупкого человека: «Она хотела подняться, откинуться; но что-то огромное, неумолимое толкнуло ее в голову и потащило за спину» [11, с. 489].

Итак, опорный образ сюжета «Анна – Вронский» – железная дорога, символически обозначающая смерть и судьбу, путь, с которого невозможно свернуть [9, с. 322-323].

Подведем итоги:

1. Железная дорога в общественном сознании XIX была связана с мотивами разрушения, смерти и представлялась людям в виде безжалостного, равнодушного к человеческой жизни механизма.

2. Л.Н. Толстой считал железную дорогу не достижением прогресса, а опасной машиной, которая может погубить человеческую душу.

3. В романе «Анна Каренина» наиболее очевидной является символическая связь железной дороги с судьбой Анны и Вронского. Именно станции и вокзалы становятся местами встреч, которые меняют судьбы героев.

4. Железная дорога, преследующая Анну в романе, и ее описание автором резко контрастирует с витальностью героини, ее страстным желанием жить и любить, и потому является антиподом понятию жизнь, одновременно становясь местом смерти главной героини.

5. В символическом плане железная дорога обозначает злую силу рока, которая начинает довлеть над Анной с первой ее встречи с Вронским.

Список использованных источников и литературы:

1. Абрамзон Т. Е. и др. Основы теории литературы: [Электронный ресурс]: учебное пособие. Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2017.

2. Власевская И. А. Роль символа в анализе и интерпретации художественного текста // Вестник ЯГУ. 2009. № 2. С. 64-69.

3. Дарвина Д.В., Петров А.В. Роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в интермедиаальном пространстве кинематографа (анализ эпизода: ч.1, гл. XXIX) // Мировая литература глазами современной молодежи: сб. материалов IV междунар. молодежной научно-практ. конф. / науч. ред. С.В. Рудакова. Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова, 2018. С. 276–283.

4. Карпенко А. В. Символ в художественном творчестве // Культура народов Причерноморья. 2003. № 37. С. 274-278.

5. Комагина С. Образ железной дороги в русской литературе: мифологические истоки // Ежегодник Русско-польского института. Вроцлав, 2011. №1 (1). С. 41-56.
6. Миничкин П.Д. Слово как символ в художественной литературе // Oriental Studies. 2017. № 10. С. 159-164.
7. Мясникова Л.А. Путешествие как путь к себе (по роману Л. Н. Толстого «Анна Каренина») // Теория и практика общественного развития. 2011. № 8. С. 15-19.
8. Петров А.В., Ярина Н.В. «Боже, я испугалась и закричала... проснулась...»: «литературные» сны даиэристки (Е.А. Дьяконова и Л.Н. Толстой) // Вестник гуманитарного образования. 2018. № 3 (11). С. 78–83.
9. Сливицкая О. «Истина в движении»: о человеке в мире Л. Толстого Санкт-Петербург: Амфора, 2009. – 443 с.
10. Толстой Л.Н. Анна Каренина _ : роман. В 2 т. Т. 1. СПб.: Лениздат, 2014. – 640 с.
11. Толстой Л.Н. Анна Каренина _ : роман. В 2 т. Т. 2. СПб.: Лениздат, 2014. – 560 с.
12. Филологический анализ текста (на материале произведений русской литературы II трети XIX века): Учебно-методическое пособие [Электронное издание] / Т.Е. Абрамзон, А.П. Власкин, Т.Б. Зайцева, А.В. Петров, С.В. Рудакова, Т.И. Рожкова. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2016.

А.А. Дудник
Студентка факультета иностранных языков
Ленинградский Государственный Университет им. А.С. Пушкина
г. Санкт-Петербург
Научный руководитель:
Е.А.Денисова
кандидат филологических наук,
доцент
Ленинградский Государственный Университет им. А.С. Пушкина
г. Санкт-Петербург

ФУНКЦИИ «НАУЧНОЙ ДЕТАЛИ» В РОМАНЕ ЭНДИ УИРА «МАРСИАНИН»

Аннотация: Статья посвящена определению и особенностям такого понятия как «научная деталь», разграничению понятия «научная деталь», «художественная деталь» и «научная терминология в художественной литературе», особенностям функционирования «научной детали» в научно-фантастической литературе, а также примеры функционирования «научной детали» в романе Энди Уира «Марсианин».

Ключевые слова: «научная деталь», художественная деталь, научная терминология в художественной литературе, языковые функции, Энди Уир, Марсианин.

Abstract: The article is dedicated to the definition and characteristics of such thing as "scientific detail", the distinction of the concept of "scientific detail", "artistic detail" and "scientific terminology in literature", the peculiarities of the "scientific detail" in science fiction, as well as examples of "scientific details" in the novel of Andy Weir's "the Martian".

Keywords: "scientific detail", artistic detail, scientific terminology in literature, linguistic functions, Andy Weir, the Martian.

Научная терминология, а также её вариации, несомненно, играет очень важную роль в научно-фантастических произведениях. В литературе используется два вида терминологии: уже существующая в языке, и выдуманная автором. Оба вида терминологии используются автором для описания несуществующего, вымышленного мира. Именно поэтому исследования семантики научной терминологии в научной фантастике представляет особый интерес для литературоведов, но и для филологов, лингвистов. Иногда, сочетание выдуманной автором лексики и существующей научной лексики, формирование лексики по определенным моделям, позволяют автору изобразить, просчитать и предсказать развитие мира, научного мира, в придуманном автором будущем. Такая работа автора не является научной: она служит, в первую очередь, эстетике научной фантастики. Зачастую, выдуманная автором лексика представляет очень богатый материал для изучения.

Исследования показывают, что в научно-фантастических произведениях авторы могут неосознанно создавать структуру языка, принципы его развития [1, с. 197]. Так, материалом для исследования послужило произведение Энди Уира «Марсианин» (Weir A. The Martian).

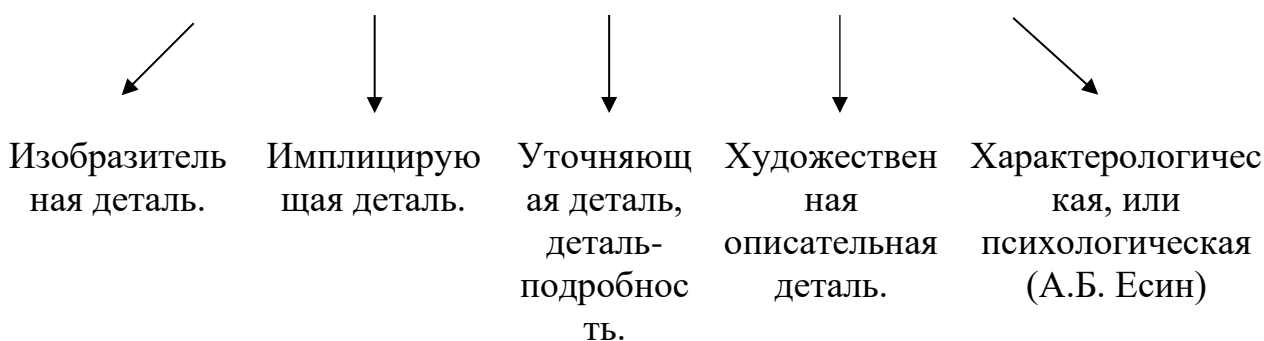
Эстетика фантастического произведения характеризуется созданием детализированного, проработанного мира автором. Этому служит такое понятие как художественная деталь, самая малая единица предметного мира в произведениях. Для полного понимания, что такое «художественная деталь», стоит рассмотреть значение термина «деталь» в принципе. Существует несколько коннотаций данного понятия.

«Деталь (detail)» - «мелкая составная часть чего-либо»; «подробность», «частность» [11, с. 246]. В словаре Уэбстера деталь также определяется как «более пристальное внимание к определенным вещам, более мелкий элемент чего-либо, в т. ч. произведения искусства» [10].

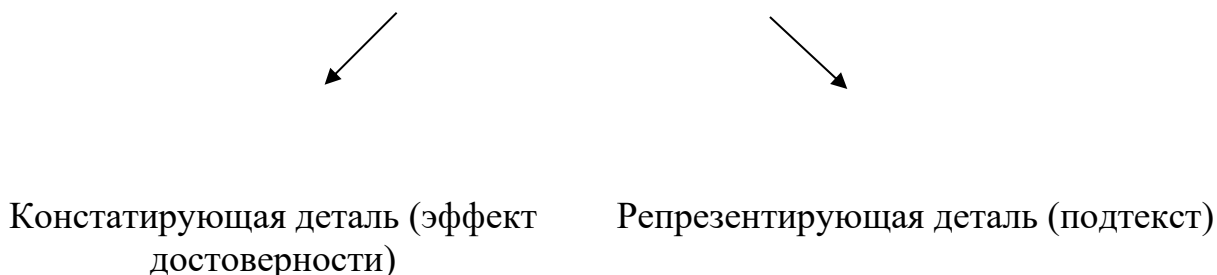
Художественная деталь, в свою очередь—«подробность, которая подчеркивает смысловую достоверность произведения достоверностью вещественной, событийной – конкретизируя тот или иной образ» [5, с. 30].

На основании нескольких классификаций художественной детали [4;7;8;3], стоит привести следующую классификацию:

С точки зрения изобразительности, художественной составляющей произведения:



С лингвистической точки зрения:



С точки зрения структуры произведения:



Стоит сфокусировать свое внимание на таком понятии, как «научная деталь», так как этот термин – новый в современной лингвистике. Научная

деталь - это подробность, включающая в себя специальную (существующая или вымышленная) терминологию, приобретающую косвенное значение, несущая в себе содержательную и эмоциональную нагрузку, подчеркивающая достоверность научно-фантастического произведения и конкретизирующая тот или иной образ.

Термин «научная деталь» на данный момент не имеет четкого понятия в среде анализа художественных научно-фантастических произведений. Однако, понятие «научная деталь» имеет прямое отношение к использованию научной терминологии в художественных произведениях.

Автор считает необходимым разделить понятия «научный термин» и «научная деталь», а также «художественная деталь» и «научная деталь».

«Научный термин - это слово специальные, ограниченное своим особым назначением; слово, стремящееся быть однозначным как точное выражение понятий и название вещей» [6, с. 340].

Стоит отметить, что художественной литературе научный термин претерпевает изменение. Это изменение называется «детерминологизация», или «деспециализация». «Процесс детерминологизации основывается на метафорическом переосмыслении термина, переходе от устойчивого метафорического употребления к особому переносному» [2, с. 458].

Художественная деталь - это подробность, которая включает в себя описание предметов, явлений, несущая в себе содержательную и эмоциональную нагрузку, подчеркивающая достоверность произведения и конкретизирующая тот или иной образ.

Научная лексика в художественной литературе – научный термин, претерпевший с течением времени процесс детерминологизации.

Научная деталь – это подробность, включающая в себя специальную (существующая или вымышленная) терминологию, приобретающую косвенное значение, несущая в себе содержательную и эмоциональную нагрузку, подчеркивающая достоверность научно-фантастического произведения и конкретизирующая тот или иной образ.

Чтобы понять, как функционирует «научная деталь» в художественной литературе, необходимо связать данное понятие с функциями языка, представленными российским и американским лингвистом, педагогом и литературоведом Р. О. Якобсоном. «Язык следует изучать во всем разнообразии его функций. Прежде чем перейти к рассмотрению поэтической функции языка, мы должны определить ее место среди других его функций. Чтобы описать эти функции, следует указать, из каких основных компонентов состоит любое речевое событие, любой акт речевого общения» [9, с. 193].

Р. О. Якобсон выделяет шесть факторов общения, а именно шесть функций языка:

❖ Эмотивная, или экспрессивная, функция, которая сосредотачивается на адресанте, и целью которой является прямое выражение отношения говорящего к тому, о чем он ведет речь;

❖ Ориентация на адресата – конативная функция – грамматически выражается в звательной форме и повелительном наклонении, то есть данная функция связана с тем, чтобы донести содержание сообщения до адресата;

❖ Референтивная (денотативная, или когнитивная) функция, которая буквально означает установку на референта, ориентацию на контекст - является центральной задачей многих сообщений, хотя лингвист-исследователь должен учитывать и побочные проявления прочих функций;

❖ Фатическая функция, которая означает направленность на контакт, (данная функция выведена Романом Осиповичем Якобсоном на основе работы Б. Малиновского [12], а также осуществляется посредством обмена установленными формулами речи или даже полноценными диалогами;

❖ Метаязыковая функция (функция толкования) – функция, устанавливающая значения высказывания с помощью определения единообразия кода языка;

❖ Поэтическая функция – «функция, которая обозначает направленность внимания на сообщение ради самого сообщения, а не ради

других компонентов коммуникации». Р.О. Якобсон выделяет данную функцию как наиболее значимой в художественной литературе [9].

«Научная деталь» в романе Энди Уира «Марсианин» функционирует по-разному. На основании категоризации коммуникативных функций, приведенных Р.О. Якобсоном, рассмотрим, как функционирует «научная деталь» в анализируемом романе.

Научная деталь	Комментарий (категория детали, стилистические средства, смысл, вложенный автором, функции)
<p>I was <i>sick of thinking</i>, so instead of trying to figure out where I'll get 250L of water, I did some <i>manual labor</i>[13, с. 20].</p>	<p>В речи героя используется троп <i>sickofthinking</i>, а также выражение <i>manuallabor</i>, которое обычно не используется в речи, что в очередной раз характеризует его как человека науки. Также такое выражение может использоваться в несколько ироничном ключе. В данном отрывке реализуется <i>эмотивная</i> функция, то есть герой в нем высказывает свое отношение к происходящему.</p>
<p>You may not have guessed this <i>Botanist / Mechanical Engineer</i> was a bit of a nerd in high school, <i>but indeed I was</i>[13, с. 23].</p>	<p>Здесь используется такой стилистический прием как ирония, в том числе с использованием научной лексики. Автор вновь делает акцент на личности главного героя как «человека науки» и не лишённого чувства юмора человека. В данном отрывке реализуется несколько функций: <i>эмотивная</i> и <i>референтивная</i>.</p>
<p>... “Thing is,” Chuck continued, “without the dish, a signal would have to be really strong-“ “Like, melting-the-pigeons strong-“ Morris supplied. “-for him to get it.” Chuck finished. “We considered <i>Martian satellites</i>,” Morris said. “They’re way closer. But the math doesn’t work out. Even <i>SuperSurveyor 3</i>, which has the <i>strongest transmitter</i>, would need to be 14 times more powerful-“</p>	<p>В данном случае автор выражает через «научную деталь» особенности характеров второстепенных персонажей и отношений между ними. Читатель убеждается в правдивости диалога благодаря тому, что в речи персонажей используется неформальная лексика. В данном отрывке реализуется <i>фатическая</i>(так как происходит диалог между персонажами), <i>референтивная</i> и <i>эмотивная</i> функции.</p>

<p>“17 times,” Chuck said. “14 times,” Morris asserted. “No it’s 17. You forgot the amperage minimum for the heaters to keep the-“[13, с. 54].</p>	
<p>The planet’s famous red color is from <i>iron oxide</i> coating everything. So it’s not just a desert. <i>It’s a desert so old it’s literally rusting</i> [13, с. 75].</p>	<p>Здесь герой сообщает информацию научным языком, а впоследствии объясняет её, используя более простую лексику. Таким образом, он словно ведет диалог с читателем. В данном отрывке реализуются <i>конативная</i> и <i>референтивная</i> функции языка.</p>

Таким образом, «научная деталь» реализует следующие функции языка в романе Энди Уира «Марсианин»:

- ❖ Эмотивная, которая реализуется в романе наиболее часто. Данная функция помогает читателю ассоциировать себя с героями произведения;

- ❖ Референтивная, вторая по частоте реализации функция языка. В данном случае автор пытается убедить автора в реальности происходящего в произведении с использованием научной лексики, в данном случае, в «научной детали»;

- ❖ Фатическая, то есть реализация коммуникации как таковой. Данная функция реализуется в диалогах между персонажами. В таком ключе автор применяет «научную деталь» довольно редко, так как основная часть повествования происходит от первого лица;

- ❖ Конативная функция, которая реализуется также в разговорах между персонажами романа, и эта функция реализуется в романе довольно редко.

Роман Энди Уира «Марсианин» - яркий пример того, как функционирует «научная деталь» в научно-фантастических произведениях.

«Научная деталь» в художественной литературе – своего рода нововведение, и ее функционирование в художественной литературе представляют большой интерес для исследования, так как на данный момент немногие ученые включают «научную деталь» в классификацию художественных деталей, что также говорит о том, что художественные

произведения, в которых она присутствует, недостаточно проанализированы с точки зрения функционирования в них «научной детали».

Список использованных источников литературы:

Текстовые источники:

1. Баринаева Е.Е. Научный термин в современной художественной литературе // Критика и семиотика. – Новосибирск, 2011. – Вып. 15: Критика и семиотика. – С. 197–207.

2. Бычкова О.Н. Детерминологизация, как функционально-коммуникативная трансформация термина // Язык. Текст. Дискурс. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2011 – 458-462 с.

3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учебное пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. – 2-е издание, исправленное. – М.: Флинта, Наука, 1999 – 243 с.

4. Кухаренко В.А. Интерпретация художественного текста. – Л., 1978. – С. 41– 44.

5. Пospelов Г. Н. Проблемы литературного стиля. – М., 1970. – С. 30

6. Реформатский, А.А. Введение в языковедение: учеб. для филол. фак. пед. ин-тов / А. А. Реформатский. – 4-е изд-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1967. – 542 с.

7. Семенова Е.В. Идеино-художественный анализ произведения (на примере литературы Англии и США): учеб.–метод. пособие / М.Л. Ростова, Е.В. Семенова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. – 90 с.

8. Тульчинский Г.Л. К упорядочению междисциплинарной терминологии // Психология процессов художественного творчества. – Л., 1980. – С. 241–245.

9. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. // Структурализм "за" и "против". – М., 1975. – С. 193-230

Словари:

10. Merriam-WebsterDictionary / N. Webster – Merriam-WebsterInc., 2020 – [Электронныйресурс]. URL: www.merriam-webster.com (Датаобращения: 30.11.2020).

11. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: В 2 т. – М., 1994. – Т. 1. – С. 246.

Иностранные источники:

12. Malinowski B. The problem of meaning in primitive languages // С. К. Ogden and J. A. Richards, The meaning of meaning, New York. – London, 9-th edition, 1953. – p. 296–336.

13. Weir A. The Martian. – New York, Random House LLC, 2011. – 333 P.

М.С. Жавнерович
студент группы ИФб-18-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Рудакова
доктор филологических наук, профессор кафедры
языкознания и литературоведения,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВОПРОС О «РЕКЛАМНОМ СЧАСТЬЕ» В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «GENERATION “П”»

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу о «рекламном счастье» в романе Пелевина «Generation “П”». В работе рассматривается понятие «счастье» и анализируется значение рекламы в обществе, как показывает это Пелевин. Говорится о рекламных слоганах, анализируются теории, связанные с «рекламным счастьем». Рассматривается буддийская концепция «Жизнь есть страдание. Но есть Путь» в романе Пелевина.

Ключевые слова: «рекламное счастье», Пелевин, роман «Generation “П”», буддийская концепция «Жизнь есть страдание. Но есть Путь», поколение.

Annotation. This article is devoted to the "advertising happiness" in Pelevin's novel "Generation " P"". The paper examines the importance of advertising in society, provides a definition of the concept of "happiness". It talks about advertising slogans, analyzes the theories associated with "advertising happiness". The Buddhist concept "Life is suffering. But there is a Way" in Pelevin's novel.

Keywords: "advertising happiness", Pelevin, the novel "Generation " P'", the Buddhist concept " Life is suffering. But there is a Way, " generation.

Проблема счастья в настоящее время – одна из обсуждаемых. Она оказывается в фокусе научного интереса филологов [1;2;3;6;7;18;19;], философов [13;15], психологов [4;15], а также социологов и представителей бизнес-сообществ [20;21;22]. Что такое счастье, каковы формы его проявления, где истинное счастье, а где лишь его иллюзия? Эти и многие другие вопросы активно обсуждаются. В современном обществе, где значительную роль играет информатизация, большое влияние на человека оказывает реклама. Она становится одним из главных средств социального манипулирования [12]. Почти все рекламные слоганы показывают, что люди, используя рекламируемый товар, могут добиться состояния наибольшей внутренней удовлетворенности условиями своего существования, полноты и осмысленности жизни, реализации собственного предназначения. Все это, согласно философскому энциклопедическому словарю, соответствует понятию «счастье» [17].

О «рекламном счастье» рассуждает и Пелевин в своем романе «Generation “П”», в котором повествуется о поколении россиян, которые сформировались во времена реформ 90-х годов XX века (речь идет о так называемом «поколение «Пепси»»). Главный герой пелевинского произведения – Вавилен Татарский, который случайно оказывается в мире рекламы и создает рекламные слоганы. Стоит отметить, что в этом романе Пелевин часто использует рекламные слоганы. Литературный критик М. Павлов считает, что текст даже перегружен ими [10]. Но именно слоганы позволяют писателю полнее раскрыть тему «рекламного счастья», так как они отражают гармонию, которую можно достичь только в случае употребления определенного продукта. Не случайно Пелевин вводит в произведение образ ламы Ургана Джамбона Тулку Седьмого. По его теории, с точки зрения буддизма сущность рекламы очень проста: использование рекламируемого товара «ведет к перерождению» [11, с. 187]. Значит реклама всегда демонстрирует даже не сами товары, а счастье. При этом писатель

отмечает: им показаны люди, которые обманулись. Ведь в реальности счастье не продается в магазинах. Можно сказать, что для Пелевина «рекламное счастье» – это мнимое счастье. Данную идею автор доносит через слоганы и образ ламы.

Осмеивается в романе и теория Че Гевары. Отметим: идея кубинского революционера скорее экономическая, а концепция Ургана Джамбона Тулку Седьмого буддистская. Поэтому они противопоставляются. По Че Геваре, существуют три вида воздействий, называемых «вау-импульсами». Один из них побуждает человека поглощать деньги, другой заставляет тратить их, а третий нужен, чтобы подавлять все психические процессы, не связанные с материальными средствами [11, с. 122–123]. Стоит отметить, что эти «вау-импульсы» помогают человеку избавиться от конфликта между своим реальным и идеальным образами, а также насладиться при их совпадении, то есть испытать счастье. Именно реклама способствует тому, чтобы люди получали удовольствие от траты денег. Ведь создатели рекламных роликов с помощью монтажа переключают внимание человека с одной детали на другую, манипулируя его сознанием [11, с. 120]. Поэтому люди, приобретая дорогие товары, уверены, что счастливы. Однако «рекламное счастье» ложное.

Вводит Пелевин в свой роман и понятие «инфляция счастья». В экономике инфляцией называют обесценивание денег [5]. Значит «инфляция счастья» – это его обесценивание, происходящее из-за рекламы, что подтверждает иллюзорность «рекламного счастья». Обнаруживается в романе и осмысление идеи «Жизнь есть страдание. Но есть Путь». Так, в буддизме есть учение о четырех благородных истинах. Во-первых, вся жизнь – страдание. Во-вторых, причиной этого страдания являются желания. В-третьих, страдания пресекаются путем устранения желаний. В-четвертых, есть восьмеричный путь, который помогает избавиться от страданий и обрести счастье [16]. «Рекламное счастье» мнимое. Ведь если на людей воздействуют только «вау-импульсы» и реклама, то их жизнь – страдание. Это соответствует первой благородной истине в буддийской концепции. Произведение Пелевина называют пародией на антиутопию [9], в нем, как и в этом жанре, изображен мир, который

представляется автору отталкивающим, как это видно в эпизоде, где Татарский сравнивает свое поколение со спящей собакой, которая, по легенде, может проснуться, после чего в мире наступит хаос [11, с. 346]. Это тоже соответствует идее «Жизнь есть страдание». Причина такого страдания, по роману, – желание людей показаться успешными, а это результат «рекламного счастья».

Можно освободиться от страдания, если у людей не будет желаний. Так, Татарский видит чудовище Сирруфа с головой змеи и лапами птицы [8]. Он рассказывает, как, по преданию, люди решили, что они бусины. А Энкиду, которому дал жизнь бог Энки, «сжигает их, чтобы люди когда-нибудь поняли, что они вовсе не бусины» [11, с. 177]. Здесь под бусинами понимается имидж людей, создаваемый с помощью рекламы материальных благ. В результате человек забывает, что он личность. Именно Энкиду напоминает людям, кем они являются на самом деле, если они осознают это, у них пропадет желание казаться успешными. Данный эпизод связан с третьей благородной истиной. Примечательно, что в произведении обнаруживается иная версия мифа об Энкиду (с эсхатологическими мотивами). По ней жена бога Энки, которая отождествляется с богиней Иштар, уронила в воду четки. После этого бусины на них решили, что они люди. Тогда Энки вдохнул жизнь в Энкиду, который должен нанизывать на нить всех живущих в мире. Когда он соберет их всех, жизнь прекратится, так как они вновь станут бусинами.

Интересно, что в финале романа Вавилен Татарский становится земным мужем богини Иштар. Её настоящий муж, бог Энки, «уснул в святилище» [11, с. 339], и ему снится весь мир вместе с богиней. Поэтому Иштар может существовать только через своего супруга, из-за чего она вынуждена его искать. Но найти настоящего мужа нельзя, поэтому она выбирает себе земного супруга, им и становится Татарский. После этого герой должен появляться во всех рекламных видеороликах. Только так он может слиться с богиней Иштар. Можно предположить, что главный герой становится своеобразным Энкиду. Ведь они оба могут заменять Энки. Так, Энкиду создает сам бог и дает ему имя, созвучное со своим, чтобы люди-бусины легко подчинялись ему, принимая его за Энки.

Татарский же становится земным мужем богини Иштар. Кроме того, Энкиду и главный герой романа могут управлять людьми: один нанизывает их на золотую нить, другой получает возможность манипулировать их сознанием с помощью рекламных клипов. Получается, судьба мира теперь зависит от Татарского. Не случайно в конце произведения Пелевин описывает рекламный видеоролик со слоганом «Остановись, путник!», где главный герой идет по тропинке. Писатель здесь намекает на четвертую благородную истину, но роман имеет открытый финал. Ведь теперь все зависит от Татарского. Если сопоставлять главного героя с Энкиду, то персонаж может выбрать разные пути, так как Татарский знает две версии мифа о нем. Именно поэтому герой может либо привести мир к концу света, либо донести до людей, что они являются личностями, а не бусинами, что «рекламное счастье» в реальности – это страдание.

Таким образом, тема «рекламного счастья» в романе Пелевина «Generation “П”» раскрывается в нескольких дискурсах: в рекламном, в научном, в мифологическом [14]. Учение о четырех благородных истинах помогает читателю понять идею данного произведения: «рекламное счастье» является мнимым, а настоящее можно обрести, когда люди поймут, что они личности, а не образы из рекламных видеороликов.

Список использованных источников и литературы:

1. Абрамзон, Т. Е. «Блажен, кто...» в русской поэзии XVIII-XIX вв.: из истории формулы // Проблемы истории, филологии, культуры. 2015. № 3 (49). С. 368–377.
2. Абрамзон, Т. Е. К вопросу о русском счастье (поэзия XVIII века) // Libri Magistri. 2015. Вып. 1. С. 117–125.
3. Абрамзон, Т. Е., Рудакова, С. В. Концепция счастья в лирике Е. А. Боратынского // Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2018. № 4 (16). С. 1–5.

4. Аргайл, М. Психология счастья. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2003. 271 с.
5. Горшенина, Е. В. Инфляция. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inflyatsiya> (дата доступа: 29.01.2021).
6. Еськова, А. С., Петров А. В. «Часто здесь в юдоли мрачной слезы льются из очей»: лирический «метатекст (не)счастья» в письмах Н. М. Карамзина И. И. Дмитриеву // *Мировая литература глазами современной молодежи: сб. материалов III междунар. студ. науч.-практ. конф.* Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т, 2017. С. 196–203.
7. Жусупова, А. Р., Зайцева Т. Б. Концепт «счастье» в эпистолярном наследии А. П. Чехова // *Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов IV междунар. молодеж. науч.-практ. конф.* Магнитогорск: Магнитогорск. гос. тех. ун-т им. Г. И. Носова, 2018. С. 127–131.
8. Каптереева, Т. П., Стародуб Т. Х. Традиционное искусство Востока: терминологический словарь. Москва: Эллис Лак, 1997. - С. 230.
9. Кузнецов, К. В. Рефлексия как «уход» и «уход» как возможность «другого» в постмодернистской прозе (на материале романа Виктора Пелевина «Generation “П”»). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-uhod-i-uhod-kak-vozmozhnost-drugogo-v-postmodernistskoj-proze-na-materiale-romana-viktora-pelevina-generation-p> (дата доступа: 30.01.2021).
10. Павлов, М. Generation П или П forever? // *Знамя.* – 1999. – № 12. – С. 204-207.
11. Пелевин, В. *Generation П.* – М.: Эксмо, 2019. – 352 с.
12. Свекла, Т. П. Слоган как основной компонент рекламного сообщения и его влияние на массовое сознание. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slogan-kak-osnovnoy-komponent-reklamnogo-soobscheniya-i-ego-vliyanie-na-massovoe-soznanie/viewer> (дата доступа: 28.01.2021).
13. Сидоренко, И. В. Антропология счастья. М.: МАКС Пресс, 2006. 297 с.

14. Силантьев, И. В. Дискурс откровения в романе В. Пелевина «Generation “П”». [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-otkroveniya-v-romane-v-pelevina-generation-p/viewer> (дата доступа: 30.01.2021).
15. Татаркевич, В. О счастье и совершенстве человека. Сост. и пер. с польск. Л. В. Коноваловой. – М.: Прогресс, 1981. – 368 с.
16. Урбанаева, И. С. Три уровня презентации Буддой учения о Четырех Благородных Истинах. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tri-urovnyua-prezentatsii-buddoy-ucheniya-o-chetyreh-blagorodnyh-istinah/viewer> (дата доступа: 29.01.2021).
17. Философский энциклопедический словарь/ Счастье, 1983. [Электронный ресурс]. URL: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophical/fc/slovar-209-5.htm#zag-2182> (дата доступа: 28.01.2021).
18. Цуркан, В.В. Миф о счастье в русской литературе 1930-х гг. // Libri Magistri. – 2020. – № 4 (14). – С. 119–127.
19. Цуркан, В.В., Зайцева, Т.Б. Концепт счастье в поэзии К. Бальмонта и В. Брюсова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13. – № 10. – С. 70–74.
20. «World Happiness Report» The Earth Institute Columbia University. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.earth.columbia.edu/articles/view/2960> (дата обращения: 27.05.2020).
21. Social Indicators Research [Сайт]. URL: <https://www.springer.com/journal/11205> (дата обращения: 10.05.2020).
22. Veenhoven R. The Cross-National Pattern of Happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness // Social Indicators Research. – 1995. – Vol. 34. – Pp 33–68.

Е.В. Калимуллина
аспирант,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОЛЬКЛОРНАЯ ДЕМОНОЛОГИЯ В РУССКОЙ ПРОЗЕ XXI ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена анализу демонических образов в отечественной прозе молодых авторов XXI века: Евгения ЧеширКо, Иды Мартин, Наталии Алексеевой, Александра Горбова, Марины Ясинской. В современной русской литературе образы фольклорной нежити изменяются, «очеловечиваются», наделяются людскими качествами – помыслами, поступками.

Ключевые слова: русская проза XXI века, фольклор, демонология, образная система, мифопоэтика.

Abstract. The article is devoted to analysis of demonic images of Russian prose of young authors of the XXI century (Evgeny CheshirKo, Ida Martin, Natalia Alekseeva, Alexander Gorbov, Marina Yasinskaya). The folkloric demonic images of modern Russian literature change, “humanize” and are endowed with human qualities: thoughts, actions.

Keywords: Russian prose of the XXI century, folklore, demonology, image system, mythopoetics.

Тема «демонического» популярна в мировой культуре – народной и элитарной. В русской культурной традиции понятие «демоническое» персонифицировалось, как правило, в образах нечистой силы или же конкретизировалось в образе чёрта. Если фольклор переполнен различными демоническими персонажами, составляющими демонологию, то элитарная культура под «демоническим» образом изначально понимала лишь Демона или Антихриста, Сатану. Однако другие персонажи народной демонологии постепенно проникли в художественную культуру и прочно в ней обосновались.

Исследователи отмечают повышенный интерес к демоническим образам, который приходится на переломные моменты национальной истории, общественной жизни, сопровождающиеся политическим и нравственным кризисом: «Вступление России в третье тысячелетие, в котором жизнь будет «жестче, откровенней, без всякой там человеколюбивой риторики» (В. Распутин), требует «опор» укрепления национального бытия и сознания» [1, с. 89]. Уходят в никуда прежние морально-этические основы, формируются новые системы ценностей, сменяются «парадигмы», а религиозные догматы предков перестают отвечать запросам времени. Поэтому, по словам Н. В. Ковтун, очевидно: только «одна из составляющих кризисного сознания уже на протяжении двух тысячелетий остается неизменной. Это – феномен «сатанизма» – учения, поставившего в центр своего внимания проблему Мирового Зла во всех его проявлениях» [2, с. 300].

В данной статье мы ставим своей целью рассмотреть малую прозу молодого поколения отечественных авторов XXI века, в произведениях которых главным действующим лицом является тот или иной представитель фольклорной демонологии: леший, оборотень, ведьма, призрак (покойник), упырь и др. Это неслучайно, ибо в наши дни, как и сто с лишним лет назад, в обществе нарастают эсхатологические настроения.

Произведения молодого писателя Евгения ЧеширКо (р. 1988 г.) появились в сети в 2014 году и почти сразу стали популярными (первые части его «Дневника домового» прочли более 2 млн. человек Рунете). Приключения

нахального, но очаровательного домового приглянулись читателям, и вскоре увидели свет книги Евгения ЧеширКо. Помимо знаменитого «Дневника домового» писатель выпустил также сборники малой прозы – коротких рассказов, лирических историй об обитателях потустороннего мира. В этих рассказах можно выделить две группы демонических персонажей.

Первая группа – представители фольклорной демонологии: упырь, домовый, ведьма, оборотень, вурдалак, болотная тварь, или болотница, леший, призрак, полтергейст, вампир, серая нежить. Вторая – порожденная собственно воображением писателя нечистая сила: Лесной Головогрыз, Степной Руколом, Чуланная Тьма, Подвальный Паутильник, Чердачный Осинник, Тот-Кто-Зовет. Персонажи первой группы представлены автором внешне достаточно традиционно: ведьмы – нестареющие красавицы, летающие на метлах, вампиры – с неутолимой жаждой крови, бестелесные призраки, отстаивающие свои владения завываниями из темных углов. У авторской нежити – говорящие имена.

Чуланная тьма представляет собой нечто расплывчатое, бесформенное, и, в зависимости от состояния, может то чернеть, то становиться прозрачной, не исчезают только ее огромные желтые глаза.

Подвальный Паутильник похож на гигантского тарантула, только с человеческими руками, которыми он плетет свою Сонную Паутину. Этот образ, скорее всего, сформировался под влиянием жанра хоррор современного кинематографа, где подобный образ человекообразного паука встречается часто.

Чердачный осинник получил свое имя от осинных гнезд, которыми облеплено со всех сторон его тщедушное длинное тело, а поскольку он обитает на чердаке, где слоями лежит вековая пыль, то постоянно чихает.

Очевидно влияние компьютерных игр. Скорее всего, вдохновившись знаменитой игрой «Total War: WARHAMMER II», где одного из персонажей зовут Головогрыз, автор создает собственного Лесного Головогрыза, который упоминается в рассказе четырнадцатилетних подростков: живёт в лесу, отгрызает головы и оставляет свою отметину – процарапанную длинным страшным когтем букву «Г» на лбу жертвы. На связь с компьютерной игрой

указывает не только имя демонического персонажа и его функции, но и общее название рассказа – «Закон Тринадцати»: в игре с таким названием действует целое объединение кланов монстров.

Несмотря на жуткий вид, упыри Евгения ЧеширКо призваны не столько пугать людей, сколько помогать им, наставлять на путь истинный, побуждать к свершениям разного рода и степени важности.

Так, в рассказе «Зов» положительную функцию (обращение человека на истинный путь) выполняет необычный персонаж. Некое странное, завернутое в грязное тряпье, трехметровое существо в полночь зовет маленького мальчика в лес, но не для расправы над ним, а для своего рода инициации: «Я зову людей и отправляю их в путешествия, полные опасностей и тайн. Эти люди становятся Героями, Воинами, Исследователями. О них слагают легенды и сказания. Я – Тот-Кто-Зовет. С моего Зова начинаются все истории о Великих. Каждый из них когда-то начал свой путь именно с него» [3, с. 27-28]. Тот-Кто-Зовет раззадорил мальчика отсутствием подходящих для него соперников (а значит, и невозможностью совершить «Что-то Великое» и «стать Великим»), тем самым незаметно заронил в сознание ребенка его жизненную цель, к которой мальчик шел всю свою жизнь и реализовал ее в апреле: махнув рукой всему миру, воскликнул: «Поехали!», и, поднявшись к звездам, стал настоящим героем.

Герой рассказа «Случай на кладбище» – Геннадий Павлович – очень любил перед сном прогуляться по городскому кладбищу, на котором однажды и повстречал девушку, решившую свести счеты с жизнью. Геннадий Павлович завел разговор о друге-самоубийце, являвшемся ему во сне, и о всех «прелестях» загробной жизни самоубийц, после чего девушка напрочь оставила мысли о смерти, опрометью сбежав с кладбища. Довольный собой, тем, что в очередной раз спас заблудшую душу, Геннадий Павлович отправился домой... в могилу, потирая дырку в виске от пули. Так покойник спас живого человека от смерти.

Чеширская нежить вообще очень «человечна». Автор наделяет нежитей человеческими именами: вурдалак Елисей, болотная тварь Авдотья, оборотень Семен, злыдни Степан и Федор. И ведут нежити себя в жизненных ситуациях

«интеллигентней» некоторых людей. Оборотень Семен, видя, что его любимое место в лесу занято незнакомой девушкой, обернулся не волком (и съел ее), а ежиком: «Так они и просидели вместе до рассвета <...> Девушка и еж» [3, с. 60]. Лесной Головогрыз исполняет заветное желание. Вурдалак Елисей, перешагнув сорокалетний рубеж, отказывается пить человеческую кровь. Для грибника Кирилла становится откровением, что вурдалаки питаются не плотью человека, а его чувствами, причем их лакомство – это любовь, которую Кирилл ни разу «не пробовал», не испытывал даже к своей жене, в отличие от вурдалака, который нежно любит свою жену и заботится о ней.

Автор настолько гиперболизирует эту упырю «человечность», их реальность, что у читателя складывается впечатление, что реальные герои и реальный мир – это мир демонических существ, а потусторонний мир – мир людей. В рассказе «Призраки Темного Леса» брат пугает перед сном маленькую сестренку рассказами про людей, а их мама выговаривает: «Никаких людей не существует! Это все выдумки!» [3, с. 71]. Нежить лесная сама боится людей, считает их карликами-уродцами с пронзительным писком и старается не попадаться им на глаза (рассказ «Древние страхи»).

Показательно в этом свете и по-новому осмысливается название одного из рассказов Евгения ЧеширКо «Люди и Нелюди»: достойно ли современное общество, лишённое нравственно-этических установок и жизненной цели, позабывшее истинные человеческие чувства, называться человеческим?

Судьбоносные вопросы поднимается и другими писателями. В небольшом рассказе «Сделка» Иды Мартин (Наталья Сергеевна Платонова, р. 1974 г., автор литературы для подростков) парочка молодых людей творит зло: закрывают в подвале купленного ими дома прежнего его владельца – совершенно безжалостно, только с целью получения денег, – им нужны приведения «с гарантией», для проведения хоррор-квестов. Из несчастного владельца «наверняка выйдет отличный гаденький призрак» [3, с. 88]. Молодая российская писательница Марина Ясинская (р. 1980 г.) в рассказе «Дед Митяй, дыра и черти» обращается к популярному в мировой литературе сюжетному мотиву:

человек продаёт душу черту, подписывая взаимовыгодное соглашение. Случай представлен как неприглядная реальность российской действительности. И лишь дед Митяй пытался найти управу на чертей, но это не получилось и у него – сам в черта превратился.

Нежить в произведениях современных авторов способна испытывать подлинно человеческие чувства, жертвовать многим ради этого. Так, вампир Витя, влюбившись, навсегда преодолел свою жажду крови с помощью любимой девушки и ее божественного борща (Александр Горбов «Путь к сердцу вампира»). Такова и ведьма Олеся из рассказа «Ведьмин поцелуй» Наталии Алексеевой, выбравшая настоящую любовь, а не законы ведьмовской жизни.

Произведения молодых писателей об обитателях потустороннего мира не ставят целью напугать читателя, а напротив, призваны подчеркнуть, насколько современный человек отделился от своего духовного естества, погряз в пороках. Таким образом, потусторонний мир есть отражение мира реального, но лучше, чем он есть.

Список использованных источников и литературы

1. Бедрикова, М.Л. Русская литература и музыка на рубеже XX-XXI вв.: к вопросу о национальной идентичности // Libri Magistri. 2018. Вып.5. – С. 87-94.
2. Ковтун, Н.В. Смыслы мифа: мифология в истории и культуре // Сборник в честь 90-летия профессора М.И. Шахновича. Серия «Мыслители». 2001. Выпуск №8. – С. 300.
3. Хроники домового. 2019. Сборник. М.: Издательство АСТ, 2018. –317 с.

М.Г. Кашуба
студент группы ИФм-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Б. Зайцева
доктор филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СПЕЦИФИКА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интернет-коммуникации в молодежной среде. Автор делает упор на том, что молодежная интернет-коммуникация более подвижна и событийна. Именно поэтому молодежи более комфортно общение в Интернете.

Abstract. The article deals with the emotive aspect of communication in the Internet space. the author emphasizes that internet communication among young people has its own specifics: it is more mobile and eventful. That is why young people are more comfortable communicating on the Internet.

Ключевые слова: коммуникация, интернет, эмотивность, молодежь

Keywords: communication, internet, emotivity, youth

На сегодняшний день одним из наиболее развивающихся сегментов массовой коммуникации является интернет-коммуникация [5, с. 120]. События 2020 года убедительно показали, что население, в основном, уходит в блогговую сферу – ту самую сферу интернет-коммуникации, где существует возможность

объединения людей в виртуальные сообщества. Следует отметить, что развитие интернет-коммуникации в целом вписывается в общее развитие научно-технических знаний, которые на сегодняшний день имеются в арсенале человечества [3].

Более того, в России данный аспект имеет свою специфику, потому что СМИ в нашей стране развиваются по особенному пути [2]. Так, например, политическая элита, органы власти предпочитают традиционные каналы распространения информации. Это явное противоречие обостряет интерес к интернет-коммуникациям, потому что именно интернет-коммуникации способствуют тому, что человек может в них выражать эмоции, может претендовать на уникальность и индивидуальность. Более того, интернет-коммуникации создают ощущение, что мнение человека, высказанное в пространстве Интернета, окажется услышанным, что сам человеку важен и нужен. Особенно этот аспект актуален для молодежи, которая представляет собой группу, активно социализирующуюся и использующую для этого весь набор агентов социализации, включая интернет-пространство [1, с. 4].

Актуальность заявленной темы не вызывает сомнения по нескольким причинам. Во-первых, молодежная интернет-коммуникация сегодня развивается не просто активно, но и более активно, чем другие виды коммуникации – молодая аудитория настроена на интенсивное общение. Молодежная интернет-коммуникация также обладает своей спецификой не только потому, что развивается в пространстве интернета, но и потому, что принадлежит именно молодежной группе как особой группе, с точки зрения социологов, политологов, психологов, лингвистов и представителей многих других наук. Эта группа населения активно социализируется, ищет возможность проявить себя именно в коммуникациях, а интернет-коммуникации подходит здесь как нельзя лучше.

На эту тему рассуждают исследователи, которые говорят, что «интернет как средство межкультурного общения в современном обществе и, прежде всего, в российской молодежной среде очень актуален, потому что он является средством межкультурной коммуникации, оказывает положительное влияние на

мировое сообщество, позволяет передавать информацию в любую точку мира, способствует укреплению связей между людьми и странами, изменяет стиль отношений в современном обществе. Но с другой стороны, отношение к Интернету должно быть объективным, поскольку информация, содержащаяся в нем, может оказывать и негативное влияние на личность, особенно на молодежь» [6].

Молодежь как социальную группу в интернет-среде привлекает само информационное пространство, где можно испытывать самую разнообразную гамму чувств: сопереживание чужим эмоциям и событиям, подражание кому-либо, предпочтения. Интернет-среда характеризуется теми же признаками, что сама молодежная группа, а именно: динамизмом, событийностью, активной деятельностью, поиском развлекательного контента. В интернет-реальности молодежь привлекает то, что деятельность переносится в виртуальное пространство, которое во многом анонимно, а значит, часто снимается ответственность за свои действия в Интернете.

Вне всякого сомнения, местом бытования молодежи в Интернете являются социальные сети: они позволяют вести культурную коммуникацию быстро и на достаточно высоком уровне. Молодежь в интернет-пространстве переживает событийную сторону гораздо в большем объеме, нежели в реальном, не тратя эмоции и время на личные контакты. Однако не только социальные сети привлекают молодежь в интернет-пространстве. Это могут быть различные блоги и каналы. В последнее время набирает популярность среди молодежи политический контент.

Более того, именно молодежь во многом является сегодня для муниципальной власти той группой, которая способна при правильном подходе властных структур стать проводником властных интересов в рамках нового типа освоения пространства городов. Именно поэтому молодежи присуща инновационность, и она может быть новым субъектом управления муниципальной а, возможно, и региональной и федеральной властью в будущем.

Во-вторых, интерес вызывает сам эмотивный аспект коммуникации. В последние два десятилетия XX века когнитивная теория эмоций (или эмотиология) начала формироваться очень активно и соединила в себе когнитивную психологию, лингвистику и данные иных наук. На сегодняшний день эмотиология – это передовая сфера традиционного языкознания, и без корректной атрибуции признаков эмоций, конечно, невозможна успешная коммуникация. Таким образом, решение вопроса, какие именно эмотивные аспекты коммуникаций разворачиваются у молодежи в интернет-среде, представляется важной и перспективной задачей.

Список использованных источников и литературы:

1. Балынская Н.Р. Политико-медийный процесс в Российской Федерации: современное состояние // Экономика и политика. 2015. № 1 (4). С. 5-7.
2. Балынская Н.Р. Роль средств массовой информации в процессе развития культуры молодежи (на примере СМИ города Магнитогорска) // Научный вестник Уральской академии государственной службы: политология, экономика, социология, право. 2008. № 1 (2). С. 90-92.
3. Балынская Н.Р., Канаева Е.И. Основные периоды в истории развития технических знаний // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2013. № 1 (5). С. 4-7.
4. Балынская Н.Р., Коптякова С.В., Зиновьева Е.Г. Анализ использования информационно-коммуникационных технологий в органах муниципального управления // Муниципалитет: экономика и управление. 2019. – № 1 (26). С. 16-24.
5. Колесникова О. Ю., Федина Ю. А. Жанровая специфика сайтов образовательных организаций (на материале сайта Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова) / О. Ю. Колесникова, Ю. А. Федина // Libri Magistri. 2019. № 4 (10). С. 120-128.
6. Целепидис Н.В. Особенности Интернета как средства межкультурной коммуникации в молодежной среде: канд. диссертация. М., 2009.

А.А. Кондратьева
студентка группы ИФб-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В.Харитонова
кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена истории заимствований слов в немецком языке из других языков.

Ключевые слова: заимствования, немецкий язык, этапы, русский язык.

Abstract. The article is devoted to the history of borrowing words in German from other languages.

Keywords: Borrowing, the German language, stages, Russian language.

В своем становлении немецкий язык прошел несколько фаз, в результате чего словарный запас значительно изменился под внешним воздействием и из-за внутренних фонетических и морфологических процессов, преобразовавших заимствованную лексику в онемеченную. В ходе этого процесса часть словаря, взятого из латыни, была онемечена, а последующий переход от одного типа гласного к другому в племенных диалектах южной Германии завершил появление заимствованных лексем в их языке [2. с. 73].

Первые коммуникации германских племен способствовали к проникновению кельтских заимствований в речь старых германцев (нем. Amt,

др.-в.-нем. *ambahti*, готск. *andbahti* происходит из кельтск.-лат. *ambactus*; нем. *Reich*, др.-в.-нем. *rīhhi*, готск. *reiki* произошло от кельтск. *rīg*; и т. д.). Более поздние отношения с Римской империей стали причиной появления большого количества заимствованных слов из латинского языка. Это наглядно проявляется в немецкой лексике: некоторые слова связаны с военным ремеслом (например, *Pfahl* от *pālus*, *Wall* от лат. *vallum*), отдельные - только с областями, касающимися обычной жизни (*Sichel* от *secula*, *Kohl* от *caulis*). В средние века и в Новое время немецкий язык формировался не быстро, в связи с тем, что местные диалекты, повсеместно, твёрдо стояли на своих позициях. Ключевым основанием явилось деление государства на территории. За этот период немецкий язык преодолевает среднюю фазу.

В 15-18-м начала своё развитие светская литература, а вместе с ней началось и формирование немецкого литературного языка. Весомым фактором воздействия на рыцарскую лирику (миннезанг) и придворный этикет стал французский язык, который способствовал появлению великого множества французских слов, имеющих отношение к военному ремеслу, моде и светской жизни. Эти слова были включены в речь высшего класса немецкого общества. Экспансия международной торговли стала причиной распространения итальянских слов, которые были связаны с финансами, банковским делом и коммерцией [3, с. 332].

I этап - рубеж XIX и XX веков, в Германии произошла промышленная революция. Когда была изобретена паровая машина, в немецком языке возникло новое слово *die Dampfmaschine*, которое являлось следствием английской паровой машины. Изобретение автомобиля Генри Фордом стало одним из главных событий в истории и явилось причиной возникновения в немецком языке новых слов: *tanken* (заправка), *der Tank*. (бак), *die Tankstelle* (заправка), *parken* (парковаться), *der Parkplatz* (парковка) и т.п.

II этап начинается с середины двадцатого века, после Второй мировой войны, до наших дней. По окончании войны, когда ГДР едва ли не в полной мере находилась под давлением англичан, англо-американская лексика в ФРГ

усилилась из-за политической и экономической зависимости от США. СМИ также заимствовали очень много ярких, интересных и необычных слов: die CD, Comics (комикс), die Headline (название), der Hit (хит), live (live), News (новости), das Playback (воспроизведение), die Show (шоу), der Single (сингл), der Spot (клип, ролик), der Trailer (трейлер).

Во второй половине 20 века, в немецкую речь вошло весьма большое количество слов, взятых из советского времени. К примеру: команда, группа на работе, в Германской демократической республике называлась Kollektiv (обычное латинское слово, которое определённо взято из русского языка), но в Германии - Team (на английском языке). Когда произошло воссоединение Германии, восточные немцы вынуждены безоговорочно перейти в Bundesdeutsch, и восточногерманский словарь почти сошёл на нет.

Но в немецкой речи есть заимствования из русского языка, характеризующие предметы и явления, отсутствующие в культуре немецкого народа (многие слова не нуждаются в переводе), например, der Borschtsch, die Blini, der Bolschewik, der Kwass, der Kreml, der Kulitsch, der Wodka, die Soljanka, Perestroika, der Pope (поп, священнослужитель русской православной церкви) и тому подобные [1. с. 18].

Ранее из русского языка были взяты «экзотические слова» типа самовар, водка, балалайка, тройка и т.д. После Октябрьской революции из русского языка пришли такие слова, как Sowjet - советский, Bolschewik - большевик, Kulak - кулак, Arbeiter- und Soldatenrat - совет рабочих и солдатских депутатов, Räterepublik - советская республика. За время существования ГДР было создано множество переводческих и лексических заимствований, соответствующих новым социальным отношениям: Fünfjahrplan - пятилетний план, Planerfüllung - выполнение плана, Wanderfahne - подвижное знамя, Brigade der sozialistischen Arbeit - бригада социалистического труда, Хельд дер Арбедит - герой труда - заслуженный педагог, Wandzeitung - стенгазета, Bestarbeiter - вождь.

Список использованных источников и литературы:

1. Дубских А.И., Севастьянова В.С., Харитонова С.В. German Easy. Part II. Учебное пособие. Магнитогорск. – 2013. - 108 с.
2. Москальская О.И. История немецкого языка. Deutsche Sprachgeschichte. – М.: Академия, 2006. – 288 с.
3. Растягаев А.В, Сложеникина Ю.В. «Опыт немецкого словаря» Г.-В. Рабенера: от перевода А.А. Нартова до публикации переделки в «Трудолюбивой пчеле» А.П. Сумарокова. – Libri Magistri. - № 6. – 2018. – С. 45-61.
4. Харитонова С.В. Важность культурологического компонента при изучении иностранного языка в университете // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: материалы V Международной научной конференции. 2010. – С. 332-334.
5. Харитонова, С.В. Культурологический аспект во взаимодействии языка и культуры // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность: материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова. 2014. – С. 256-259.

*Каримова Д. З.,
студенты группы 021050210,
факультет русской филологии,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе,
республика Таджикистан,
Научный руководитель:
Л.В. Оринина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКИ А.А.АХМАТОВОЙ

Аннотация: В данной статье нами рассмотрена любовная лирика А.А. Ахматовой. В статье приводится анализ одного из стихотворений А. Ахматовой.

Ключевые слова: Анна Ахматова, женщина, творец, поэзия, любовная лирика, лирическая героиня, идейно-художественный анализ.

Abstract. In this article, we have examined the love lyrics of A.A. Akhmatova. The article analyzes one of the poems by A. Akhmatova.

Key words: Anna Akhmatova, woman, creator, poetry, love lyrics, lyrical heroine, ideological and artistic analysis.

Любовная лирика А.А. Ахматовой занимает центральное место. Это самая яркая краска её творчество. Любовь была для А. Ахматовой и для её лирической героини, главным вдохновляющим мотивом в её жизни, который находил отклик в её биографии, в её отношении, в её истории любовных взаимоотношений с Николаем Гумилёвым и с другими мужчинами. И каждый из этих мужчин дарил

ей новое понимание себя как женщины и поэтому в образах лирической героини, любовь она тоже разная, от ненависти и отчаяния до глубокого всеобъемливающегося чувства. Для А. Ахматовой любовь не просто чувство, это жизненный путь ставящий высоту личности каждого человека. Сама Ахматова называла любовь «пятым временем года». В своих стихотворениях она изображает волнения и переживания женщин, их широкое, чувственное понимание мира, способность нести и передавать любовь. В лирике Ахматовой любовь представлена в полной гамме и разнообразии красок. Она чутко описывает все волнение, настроение, переживание, беспокойство и эмоциональное напряжение женского сердца. Любовная лирика Ахматовой носит определение- «энциклопедия любви». Можно сказать, что любовь у Ахматовой почти никогда не появляется в тихой пребываний, она всегда в предельном кризисном выражении – взлете или падении, первой встречи и совершившегося разрыва, смертельной опасности и смертельной тоске.

Лаврентьев считает, что любовная лирика А. Ахматовой отличается трагизмом повествования, это всегда любовь обреченная на неудачу, это всегда любовь которая проходит через страдания лирической героини. Обращаясь к поэзии Анны Андреевны, посвященной любви к противоположному полу, мы не можем не обратить внимание на то, что любовь никогда не казалось ей чем-то легким, безмятежным, благодушным несущим исключительно радость и счастье. Стихотворения Ахматовой о любви это чаще всего стихотворения о разрыве. В них и напряженная тишина, и крик боли, и муки разбитого сердца, и переживания покинутой женщины. Однако в ее стихотворениях нет слабости и надломленности, напротив, лирическая героиня проявляет невероятную силу духа. Она и женственная, и мужественная одновременно [4].

Рузанов считает, что любовь в творчестве А. Ахматовой осложняется такой проблематикой как:

1. проблема невысказанности чувств,
2. проблема несвоевременности отношений, который себя изжили,
3. проблема неумение оценить чувство другого человека

4. проблема утраченной любви и невозможности вернуть то что была, то есть проблема утрата своевременности этого чувства.

Особенность ахматовской любовной лирики, полной недоговоренностей, намеков, уходящей в далекую глубину подтекста, придает ей истинную своеобразность. Часто они представлены историей о любви, где не найти ни конца, ни начала истории. Это эмоциональный взрыв, отражающий настроение лирической героини. По мнению современного критика И. Гурвича «лирическая героиня Ахматовой – это чаще всего героиня любви несбывшейся, безнадежной» [5].

Проанализируем, как любовная тема лирики А.Ахматовой реализуется в стихотворении «Вечер», которое было написано в 1913 году и в полной мере, с привычными для ахматовской лирики экзистенциальными мотивами, отражает и всю наполненность, и вместе с тем весь трагизм этой вечной темы.

Стихотворение начинается в характерной для этого цикла преамбулы, в которой полнота звуков, запахов, бликов как сопровождение к эмоциональному фону героев, словно воплощение глубины переживаемого ими, что вызывает и ответное сопереживание читателя:

Звенела музыка в саду
Таким невыразимым горем,
Свежо и остро пахли морем
На блюде устрицы во льду...

В этих строках уже прослеживается противоречие: чувства героев еще «свежи и остры», но то, что музыка звучит «таким невыразимым горем» уже намекает читателю на обреченность любви на страдание.. И эта метонимия становится ключевым тропом стихотворения, который предваряет разворачивающийся в дальнейшем любовный трагизм:

Ты мне сказал: «Я верный друг»

И моего коснулся платья,

Так непохожи на объятия

Прикосновенья этих рук!

В этой фразе будто заключен весь мир лирической героини, недоумевающей по поводу того, как любовь может превратиться в дань просто дружескому участию, в формуллу этикета, в протокол, ведь дружба-главный враг любви: после любви не может быть дружбы: она или продолжается, или испепеляется глубоким эмоциональным страданием. Легкое прикосновение героя к платью своей некогда возлюбленной воспринимается ею как насмешка над ее сильным чувством, как обесценивание его глубины и значимости, о чем она, негодуя, открыто признается в следующей строке:

Так глядят кошек или птиц,

Так на наездниц смотрят стройных...

Лишь смех в глазах его спокойных

Под легким золотом ресниц.

Символическая анафора в первой и второй строках строфы буквально пронизана иронией и даже сарказмом лирической героини, которая не может принять этой утраты. Для нее в этой потере чувства со стороны возлюбленного-крушение всех планов и надежд, потеря себя и оазмывание границ собственной идентичности, хотя ее внутренняя душевная сила не потеряна! Героиня-женщина сильной воли и твердого характера, ее просто так не сломать, но за легкой издевкой скрываются душевные рыдания, которые уже, увы, неведомы избраннику ее сердца, и этот контраст между ее терзаниями и его внешним спокойствием тоже глубоко пронзает ее сердце:

Лишь смех в глазах его спокойных

Под легким золотом ресниц....

В последней строфе мы вновь видим использование авторской метонимии:

А скорбных скрипок голоса

Поют за стелющимся дымом:

«Благослови же небеса –
Ты в первый раз одна с любимым».

В данном контексте особо обращает на себя внимание эпитет «скорбные», который словно заключает трагические реалии этой любовной истории в поэтическое кольцо, в котором летняя музыка в начале, предвещающая беду, проливается скорбью и страданием в конце стихотворения. И вновь мы слышим голом этой музыки, но остроты и свежести уже нет, она утрачена за неповторимостью момента, за отсутствием любовного объяснения и проливается банальным уходом героя и из этого летнего сада, и из судьбы героинии. И на сердце вновь-глубовая тоска и опустошение, которым вторят последние слова оживающих на мгновение скрипок, которые пророчат, что именно эта встреча окажется последней.. А за ней и после нее уже не будет ничего. Просто ничего. Просто вечер, каких было много, но уже без него и без любви, которая так грела сердце и заставляла жить и дышать!

Своеобразие ахматовских стихов о любви, оригинальность поэтического голоса, передающего самые сокровенные мысли и чувства лирической героини, наполненность стихов глубочайшим психологизмом не могут не вызывать восхищения. Как никто другой, Ахматова умела раскрывать самые потаенные глубины внутреннего мира человека, его переживания и настроение.

А.И. Павловский в своей книге «Анна Ахматова - жизнь и творчество» говорил, что Ахматова действительно самая характерная героиня своего времени, явленная в бесконечном разнообразии женских судеб: любовницы и жены, вдовы и матери, изменявшей и оставляемой. По выражению А. Коллонтай, Ахматова дала "целую книгу женской души". Ахматова "вылила в искусстве" сложную историю женского характера переломной эпохи, его истоков, ломки, нового становления [5].

Таким представляется поэтический мир Ахматовой. Она внесла свое понимание в такие темы, как любовь, творчество, женская душа, патриотизм. Любовь у Ахматовой – грозное повелительное чувство, заставляющее вспомнить библейскую строку: «Сильна, как смерть, любовь – и стрелы её – стрелы

огненные». Ее лирика – ярчайший пример поэзии настоящего мастера и действительно великого человека.

Список использованных источников и литературы:

1. Ахматова А.А. Избранное. М.: Дом славянской книги, 2016. 320 с.
2. Черных, В. А. Летопись жизни и творчества Анны Ахматовой. – М.: Индрик, 2008. – 768 с.
3. Источник: <https://www.kritika24.ru/page.php?id=25234>
4. Источник: <http://www.philology.ru/literature2/gurvich-97.htm>
5. Павловский А.И. «Анна Ахматова: Жизнь и творчество». Просвещение, 1991.

У.Е. Коробейникова
студентка группы ИФб-18-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
К.Н. Савельев
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЗАСТОЛЬНЫЕ ПЕСНИ ВАГАНТОВ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ АНТИЧНОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация. В статье, на примере застольной тематики, предпринимается попытка выяснить точки соприкосновения между средневековой поэзией вагантов и античными авторами.

Abstract. In the article, on the example of the table theme, an attempt is made to find out the points of contact between the medieval poetry of the Vagants and the ancient authors.

Ключевые слова: ваганты, застольные песни, Средневековье, античная поэзия, Овидий, Анакреонт

Keywords: vagants, drinking songs, the Middle Ages, ancient poetry, Ovid, Anacreon

Средневековье в нашем сознании зачастую предстает как регресс в духовной сфере. Эта точка зрения довольно долго была определяющей среди ученых. Однако стоит отметить, что подобная оценка является в корне ошибочной, поскольку уму средневекового человека не были чужды ни

гуманизм, ни культура, ни развитие. Средневековье строило свою модель мира, в которой человек занимал своё скромное, но ни менее значимое место, он всё ещё способен созерцать и познавать окружающую его действительность. Конечно, гуманистические представления различных эпох отличаются друг от друга, но суть при этом у них общая: человек заслуживает уважения и своего места в мире. Средневековый гуманизм в полной мере раскрыл себя в литературе, а особенно в лирике вагантов.

«Ваганты - (от лат. *vagari* – странствовать, бродяжничать) – собственно «перехожие люди», а в специальном значении «странствующие студенты» (*vagi scholares*), составлявшие, с XI века, вплоть до Революции, как бы особое подвижное сословие или братство во Франции, Германии, Англии и, отчасти, в Италии» [5].

Ваганты изначально являлись представителями низов, которых постоянно осуждали и критиковали за бродяжничество. Однако в последствие культурного переворота ваганты стали верхами духовенства. Молодые ученики обучались в соборных школах при кафедральных соборах. Они изучали сначала «семь благородных искусств», а затем философию, богословие и прочие науки. К XI веку разные города получили свою узкую специализацию, что подтолкнуло многих кочевать из одного учреждения в другое для расширения и углубления своих знаний, таким и стало новое вагантство после переворота.

Однако из-за возрастающей конкуренции далеко не всем удавалось в конечном итоге найти себе приют, поэтому многие молодые люди после окончания соборной школы отправлялись скитаться. Полученное образование не сделало их более благонравными по сравнению с прошлыми представителями. Гелинанд из Фруамона пишет: «Школяры учатся благородным искусствам – в Париже, древним классикам – в Орлеане, судебным кодексам – в Болонье, медицинским припаркам – в Салерно, демонологии – в Толедо, а добрым нравам – нигде». Мало того, что их образ жизни подрывал авторитет духовенства у обычного люда, так они иной раз не чурались участвовать в общественных беспорядках. «Каждый из них в отдельности бунтовал против существующих

канонов, табу, общественной морали» [3, с. 8]. Но, даже не смотря на свой разгульный образ жизни, они по-прежнему оставались людьми образованными, которые знали латынь и сочиняли на ней стихи.

Латинская средневековая поэзия имела два корня – античный и христианский. Из этого произрастают и две основные тематики лирических произведений вагантов: обличительная тема имела источники в виде книг ветхозаветных пророков, яростно осуждающих человеческие пороки; любовная же тематика восходила к античному поэту Овидию и к книге «Песнь песней», в которой ваганты разглядели эротический подтекст. Важно отметить, что синтез античной и христианской традиций происходит на двух разных уровнях: с одной стороны развивается ученая панегирическая поэзия, а с другой – вагантская поэзия [1]. Именно особенностям переосмысления античного наследия в эпоху Средневековья и посвящена данная статья.

Тематика поэзии вагантов очень многогранна и обширна. К удивлению многих, она не ограничивается лишь воспеванием женщин, вина и игр, наоборот, в литературном творчестве школяров представлены и пародии, и серьезная любовная лирика, и политические призывы.

Застольной тематике уделяют гораздо меньше внимания, однако это не делает её менее интересной для изучения: «Прежде всего, воспевание «вина» и прелестей разгульной жизни занимает в общей совокупности вагантской поэзии гораздо меньше места, чем можно было бы ожидать. В Буранском сборнике раздел "застольных и разгульных песен" отодвинут на самое последнее место и из всех трех разделов он самый небольшой» [1].

Застольные песни вагантов восходят к античной традиции, где ни одно пиршество не обходилось без поэтов и музыкантов. «В античной лирике обнаруживаются дионисийский экстаз и музыкальность. Лирическая поэзия очаровывает своей независимостью, отсутствием трагичной вины, характерной для драматического искусства. Наслаждение пирами, чувственностью, конкретизация характеров пьющих персонажей свидетельствуют об ослаблении интереса к этнической проблематике. Сердце лирического героя веселит не

ожидание битвы, и не осознание безысходности повергает его в томление. Любовь и вино умерщвляют и оживляют человека» [6, с. 9]. Такое же отношение к пиршеству мы можем наблюдать и в лирике вагантов, так в известной песне «Орден вагантов» есть обращение к Господу относительно большой любви школяров к хмельным напиткам: «Не прогневайся, господь! Это справедливо, чтобы немощную плоть укрепляло пиво» [2, с. 136]. Будучи средневековыми гедонистами, они «стали рассматривать природу только в качестве сырьевого придатка искусства, поставщика материала для воображения творца» [4, с. 26].

Большой вклад в развитие этой темы внес Анакреонт, хотя его поэзия и уступает по глубине и силе произведениям других античных поэтов, но именно его именем ознаменуют целый жанр, прославляющий прелести беззаботной жизни, простоту её восприятия и наслаждение вином. Одно из самых известных стихотворений Анакреонта «Что же сухо в чаше дно?» как раз отображает особое отношение к вину и опьянению. Хмельные напитки должны успокаивать нрав человека, способствовать плавной и добродушной беседе, но ни в коем случае не дебошу и «бесчинному пьянству». Вино играло роль своего рода меры и формы её нарушения.

В лирике же вагантов беззаботное отношение к жизни сохраняется, однако легкое опьянение сменяется повальным пьянством из-за желания забыться в объятиях с бутылкой: «Наша родина - трактир. Нам пивная - Божий храм. Ночь проведши за стаканом, не грешно упиться в дым» [2, с. 243]. Именно хмель способен и заглушить страх перед смертью, и развлечь уставший люд, не нашедший себе другого приюта, кроме кабака: «Всё пропьем мы без остатка. Горек хмель, а пьется сладко. Сладко горькое питье! Горько постное житье...» [2, с. 213].

Во времена Античности «вино не принято было пить неразбавленным; потребление напитков становилось критерием отличия культуры от дикости. «Пьешь как варвар» - упрекали человека, не способного оценить прелесть тихой застольной беседы и чрезмерно предающегося страсти к алкоголю» [6, с. 9]. В Средневековье же отношение к разбавленному вину разительно отличается, что

можно пронаблюдать в песне «Про воду и про вино», в финале которой звучат строки: «Но тут явился трактирщик вдруг и для умноженья дохода смешал и вино и воду». Следовательно, можно сделать вывод, что вино пили неразбавленным, а трактирщик обманным путем пытается нажиться на посетителях.

Продолжая анализировать творчество как Анакреонта, так и других античных поэтов, можно отметить, что нередко тема винопития объединяется с любовной темой. В «Что делать с любовью?» Асклепиада вино способно решить все конфликты, особенно касающиеся душевных терзаний: «Зачем в землю ложиться живым? Чистого выпьем вина Дионисова!» Цикл стихотворений Каллимаха о душевных терзаниях влюбленных пестрит обилием вино-винных метафор. Например, изменница уподобляется ручью, из которого воду черпают все. А в «Приметах любви» влюбленного можно распознать по жажде, с которой он пьет вино [6, с. 10]. Лирический герой Анакреонта в «Пирожком я позавтракал» испивает вино перед встречей с милой девушкой, которой будет петь свои песни. Функции вина в поэзии античных авторов многообразны и важны. Однако эта традиция синтеза двух тем любовной и застольной не находит отклика в творчестве вагантов. Как отмечает М. Гаспаров, «...любовная и вакхическая тема у вагантов никогда не смешивается – никогда, например, лирический герой не ищет забвения в вине от несчастной любви, как это станет обычным в позднейшей европейской поэзии: это две совершенно изолированные темы, потому что восходят они к двум отдельным литературным традициям» [1].

Конечно, ваганты не могли в застольных песнях обойти Овидия. Так, «Спор между Вакхом и пивом» можно считать вариантом жанра «прения человека со смертью». Вакх как символ винопития ассоциируется с самой жизнью, с плодами человеческого разума: искусством и наукой. «Апология божества осуществляется благодаря обращению к авторитету Овидия, утверждавшего, что «для опьянённых умов становится мир многоцветней» [6, с. 9]. Таким образом, вино становится в один ряд со всем прекрасным и ценным,

что создавало человечество, оно есть спутник не столько праздных дней, сколько жизни самой во всем её многообразии.

Интересным образом звучит бражная проповедь, которая по своей структуре выстроена подобно церковному обряду, но при этом тема и аргументация заимствованы из школярского диспута. Подобный синтез вырисовывает интересную и полярную картину, в которой возвышенное смешивается с телесным, торжественное с ничтожной страстью: «Без возлюбленной бутылки тяжесть чувствую в затылке...» [2, с. 148].

Тематика винопития проникает во множество жанров, в том числе и, в так называемую, «молитву о времени». Наиболее ярко тема скоротечности жизни и всего сущего нашла отражение в творчестве Примаса Гуго Орлеанского. В «Стареющем ваганте» главным тропом является антитеза: богатству противостоит нищета, молодости – брэнность тела, любви – старческая хилость. Печальным выводом представляется причитание: «Ах, куда вы скрылись, где вы, добродетельные девы?».

Застольная песня как жанр уходит своими корнями глубоко во времена античности, однако даже с распространением христианства наследие древних поэтов не забывается. В Средневековье мотивы винопития, пиршества и опьянения проникают во множество поэтических жанров, в которых прочно укореняются и используются как дань уважения застольным традициям античных поэтов.

Список использованных источников и литературы:

1. Гаспаров, М.Л. Поэзия вагантов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.philology.ru/literature3/gasparov-75.htm#6> (дата обращения 26.01.2021).

2. Дынник, В., Гинзбург, Л. Поэзия трубадуров. Поэзия миннезингеров. Поэзия вагантов. М.: Худ. Лит., 1974. – 576 с.

3. Савельев, К. Н. Оскар Уайльд и французская литература второй половины XIX века: автореф. ... канд. филол. наук: 10.01.03. Москва, 1995. – 16 с.

4. Савельев, К. Н. «Сотворенная природа» (Natura Naturata) как эмблема французских писателей-декадентов // Libri Magistri. 2019. № 2 (8). С. 21-28.

5. Энциклопедический Словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vhi.net/brokgauz/> (дата обращения 26.01.2021).

6. Ястребов, А. Праздник безумства: Дионис и Мельпомена. М.: Арграф, 2000. – 544 с.

М. К. Костенков
студент группы ИФб-17-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Рудакова
доктор филологических наук, заведующий
кафедрой языкознания и литературоведения
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ
«451 ГРАДУС ПО ФАРЕНГЕЙТУ» Р. БРЭДБЕРИ

Аннотация. Статья посвящена диалоговой составляющей в романе Рэя Бредбери. Подробно проработаны коммуникативные особенности героев на фоне их взглядов и убеждений.

Ключевые слова: Бредбери, «451 градус по Фаренгейту», коммуникация, отношение к книгам, политика.

Abstract. The article is devoted to the dialogue component in the novel by Ray Bradbury. The communicative features of the heroes have been worked out in detail against the background of their views and beliefs.

Keywords: Bradbury, Fahrenheit 451, communication, attitudes towards books, politics.

Рэй Бредбери – американский писатель, родившийся в 1920, умерший в 2012 году. Автор, переживший Вторую мировую войну, написал произведение, которое стало его главной работой. Это роман-антиутопия «451 градус по

Фаренгейту», создававшийся как метафоричное описание ближайшего американского будущего, того будущего, которое Брэдбери считал разрушающим [1;2;6]. Американская мечта стала слишком идеализирована и как будто отобрала возможность критически мыслить, а впоследствии – мыслить вообще. В романе мы наблюдаем это в жизни главного героя – Гая Монтага, у которого есть работа, дом, жена, которая ждёт его дома, к ним приходят гости, вроде бы всё хорошо. Но утопия разрушается, когда главный герой сталкивается с маленькой девочкой (ставшая в произведении символом чистоты и независимости). Своими словами она заставляет Монтага пересмотреть свои приоритеты в жизни.

В истории антиутопии, к жанру которой обратился Р Бредбери, сложилась определенная традиция, которую, безусловно, он учитывал. Касается это прежде всего тех вопросов, которые обычно рассматриваются в произведениях этого жанра: среди них можно выделить проблемы социального общежития, поиск общих идеалов, соизмерение частного и государственного, вопросы массовой культуры, в том числе осмысление различных вариаций постапокалипсиса [10, с. 1], глобализм, радикальные угрозы, утрата способности к коммуникации и т. д. (см. подробнее: [4;5;7;8;9]).

Проблему коммуникации в пространстве антиутопий в своей работе рассматривает Д. А. Кондратьева, говоря о том, что персонажи в антиутопии запрограммированы на определенные алгоритмы [5, с. 158], обращаются к этому вопросу А.И. Теплов и Т.Б. Зайцева [10].

Коммуникация – это определенного рода общение между двумя и более живыми существами; читая произведение Р. Брэдбери, мы можем увидеть односторонность этого явления в жизни героев писателя. В начале Монтаг, персонаж, который понимает и осознаёт, для чего он работает «пожарным», сжигает книги, беседует с Клариссой: «Вы, так надо полагать... пожарный?» [3, с. 12], на что Монтаг отвечает: «Как странно вы это сказали» [3, с. 12]. Главный герой не понимает, почему маленькая девочка так удивленно и со страхом перед эмблемами произносит это слово «пожарный». Монтаг насмешливо говорит, что

керосин для него все равно, что духи. Кларисса удивляется от этого ещё сильнее. Уже эти примеры дают возможность увидеть и понять особенности коммуникации героев романа Брэдбери. Человек, который ещё сохранил возможность критически мыслить и может полноправно называться личностью, не порицает Монтага за его профессию и открыто заявляет, что не боится его: «Ведь вы просто-напросто обыкновенный человек, в конце-то концов» [3, с. 14]. В процессе знакомства с миром героев романа мы начинаем понимать, что происходит общение живого существа с неживым. И именно девочка, гуляющая по ночам до самого заката, любящая природу, да и всех людей, даже тех, которые совершают бессмысленные поступки, представляет мир по-настоящему живых. В ходе диалога Кларисса удивляется тому, как Гай Монтаг реагирует на её вопросы, по сути отражая суть общества, к которому можно его отнести: «Почему вы смеетесь? Вы смеетесь, хоть я не говорю ничего смешного, и отвечаете на все мои вопросы мгновенно. Ни разу даже не задумались над тем, что я спрашиваю» [3, с. 16]. Кларисса как бы намекает на то, что её собеседник робот, потому что в нём, кажется, уже заложены все ответы на вопросы, потому вопросы Клариссы кажутся ему смешными: ему кажется, что она, ребёнок, спрашивает его о чём-то абсурдном, не вписывающемся в привычную систему. Люди в романе совсем разучились общаться между собой, они способны лишь воспринимать ту информацию, которую им дают, попытки же осмыслить её не предпринимают.

Брэдбери показывает нам целый город, который живёт именно так. Общество, изображенное писателем, управлялось правительством, получало какие-то данные исключительно из телевизора, радио и других источников государственной пропаганды. В недалёком прошлом, как мы узнаем из романа, правительство приняло закон, который запрещал книги, а те люди, у которых они были, подвергались санкциям, сами же книги по приказу правительства должны были сжигаться.

Книги стали основной «заботой» пожарных. Если откуда-то шёл сигнал о нахождении книги, они тут же ехали на место и сжигали произведения без каких-

либо вопросов и сожалений. Отсюда и название произведения «451 градус по Фаренгейту», в эпиграфе к роману автор поясняет, что 451 градус – это та температура, при которой воспламеняется и горит бумага. Впоследствии сюжет знакомит читателя с главным идейным вдохновителем решения сжигать книги – с Битти, известным своим высказыванием «Хранить книги – не преступление. Преступление – читать их» [3, с. 115]. Этот персонаж показан очень умным и красноречивым человеком, глубина его мысли в совокупности с продвижением собственных идей пугают. Он является главным антагонистом героя. После того, как Монтаг проявляет интерес к книгам, Битти первый, кто начинает подозревать его в иновении. Их диалоги находятся в центре сюжета, когда Битти объясняет Монтагу, что книги не несут в себе ничего хорошо, что если в стране нет войны, то всё и так хорошо.

Проблема коммуникации в произведении связана и с женой главного героя – Милдред, абсолютно бездушной, безэмоциональной женщиной, которая целыми днями смотрит теле-шоу и беседует со своими подругами, которые мало чем отличаются от неё. Когда Монтаг интересуется их мнением на тему начала войны и отсутствия мужей, одна из дам отвечает ему: «О, они приходят и уходят, приходят и уходят, туда-сюда, сюда-туда, а потом все снова, снова здорово». У этих людей не осталось никаких моральных ценностей. Но чем дальше мы продвигаемся в романном пространстве, тем больше встречаем внутренних монологов главного героя, выясняется, что он научается думать, всё чаще не соглашается с чьим-то мнением, уже не отвечает на вопросы мгновенно, в его словах появляется ненависть ко всем его окружающим людям, он уже не верит, что когда-то даже любил свою жену. Когда Милдред беседует со своим мужем наедине, она делает это холодно и без особого энтузиазма. На вопрос Монтага о том, знает ли его жена девочку из соседнего дома – Клариссу, Милдред отвечает: «Я хотела сказать тебе. Забыла... Совсем забыла... её сбила машина, четыре дня назад» [3, с. 84]. Главный герой реагирует на это очень вспыльчиво, он совсем не понимает, почему его жена не сказала об этом и так холодно отнеслась к такой трагичной новости. По диалогам с участием Милдред мы понимаем, что она

является жертвой того режима, который сформировал этих героев, если Монтаг – человек, который понимает и видит больше многих, а Битти – довольный всем пропагандист и сторонник нынешнего режима, то Милдред – обычная жительница города, она была воспитана такими же людьми, как и она сама. После падения бомбы на город, Монтаг испытывает чувства сострадания, горечь утраты из-за смерти жены, хотя он не помнит почти ничего, что было бы связано с ней (вспоминает лишь то, где они познакомились), но тем не менее, он не обделен чувствами, в отличие от неё или Битти.

Системы коммуникаций играют важную роль в жизни людей. Именно благодаря общению и взаимопониманию появляется связь между людьми. В антиутопических произведениях особо остро звучит именно проблема коммуникации. Так, в романе Рэя Брэдбери «451 градус по Фаренгейту», где показано общество, которое строится, казалось бы, для того, чтобы объединить людей и сделать их счастливыми, но по итогу все получается по-иному. И лучше всего несостоятельность этого мира раскрывается через описание коммуникации в обществе, утратившей полноценность, следствием чего становится исчезновение духовной и эмоциональной близости между людьми нарушается. Диалоги и монологи героев демонстрируют их неспособность общаться друг с другом, слышать и понимать, обнажают скудность мышления одних персонажей, которые этого даже не понимают, трагедию других, которые это начинают осознавать, и особенность небольшой группы героев, сохранивших способность самостоятельно думать, выражать свои мысли и чувства, противостоящих манипулятивному воздействию СМИ.

Р. Брэдбери, опасаясь за будущее людей, уже в 1953 году написал книгу с надеждой на то, что общество, в котором исчезнет живой диалог между людьми, никогда не появится в реальности. Потому в конце его произведения антиутопический мир разрушается, и у людей появляется шанс начать всё заново.

Список используемых источников и литературы:

1. «451 градус по Фаренгейту». История создания романа. ReadRate. URL: <https://readrate.com/rus/news/451-gradus-po-farengeytu-istoriya-sozdaniya-romana> (дата обращения: 06.11.2019).
2. 451 градус по Фаренгейту [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/fiction/451-gradus-po-farengejtu/> (дата обращения: 24.01.2021).
3. 451 градусов по Фаренгейту / Рэй Брэдбери ; [пер. с англ. В. Бабенко]. М. : Издательство «Э», 2016. 320 с.
4. Козлова, Н.К. Мотив апокалипсиса в романе О. Славниковой «2017» // Мировая литература глазами современной молодежи: сб. материалов III междунар. студ. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т, 2018. С. 152-156.
5. Кондратьева, Д.А. В. Пелевин об искусственном интеллекте в жизни человека в романе «Iphuck 10» // Мировая литература глазами современной молодежи: сб. материалов III междунар. студ. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т, 2018. С. 156-160.
6. Маркина, Н.В. Художественный мир Рэя Брэдбери: традиции и новаторство: дисс. канд. филол. наук. Самара, 2006. 222 с.
7. Маркова, Т.Н. Трансформация антиутопии в прозе рубежа XX-XXI веков // Русский проект исправления мира и художественное творчество XIX-XX веков. Коллективная монография / отв. ред. Н.В. Ковтун. М.: Флинта, 2014. С. 312.
8. Рудакова, С.В. Антиутопические мотивы в лирике Е.А. Боратынского // Национальные коды европейской литературы в контексте исторической эпохи. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2017. С. 22-27.
9. Семенова, А.Л. Антиутопия как невозможность будущего: к будущему от прошлого без настоящего // Будущее как сюжет: материалы междунар. науч. конф. Тверь: Изд-во Марины Батасовой, 2014. С. 98-106.
10. Теплов, А.И., Зайцева, Т.Б. Проблемы коммуникации в романе Д. Глуховского «Метро 2033» // Мировая литература глазами современной молодежи: сб. материалов III междунар. студ. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т, 2019. С. 230-236.

А.П. Костромина
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
А.В. Петров
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СКАЗОЧНАЯ СЮЖЕТНАЯ СИСТЕМА В АНИМЕ «УНЕСЕННЫЕ ПРИЗРАКАМИ» Х. МИЯДЗАКИ (ПО В.Я. ПРОППУ)

Аннотация. В статье рассмотрена специфика построения сказочного сюжета на примере аниме Хаяо Миядзаки «Унесенные призраками» с опорой на теоретические положения В.Я. Проппа, в частности, выделенные им в «Морфологии сказки» 32 сказочные сюжетные функции. В аниме «Унесенные призраками» обнаружено 15 функций; в новом медийном жанре возникают и новые мотивы, не вписывающиеся в теорию В.Я. Проппа.

Ключевые слова: Хаяо Миядзаки, В.Я. Пропп, сказочные сюжетные функции, аниме «Унесенные призраками».

Abstract. This article examines the specifics of constructing a fairy tale plot using the example of Hayao Miyazaki's anime «Spirited Away» based on Propp's scientific work «The Morphology of a Fairy Tale». V.Ya. Propp identified 32 plot functions in his work. 15 functions are discovered in the anime «Spirited Away». New motives arise that do not fit into the theory of V.Ya. Propp.

Keywords: Hayao Miyazaki, V.Ya. Propp, fairy tale plot functions, anime «Spirited Away».

Известнейшая научная работа Владимира Яковлевича Проппа «Морфологии сказки» увидела свет в 1928 году. До этого никто ранее не пытался упорядочить знания, выделить особую систему, к которую можно было бы приложить ко многим сказочным произведениям одновременно. В.Я. Пропп предлагает рассматривать «формы сказки с такой же точностью, как и морфологию органических образований» [11, с. 85]. Исследователь утверждает, что волшебные сказки по своему строению однотипны. Он выделяет «морфологический закон» сказок: «Сказки обладают одной особенностью: составные части одной сказки без всяких изменений могут быть перенесены в другую» [10, с. 13]. Функций в сказке, по его мнению, мало, однако персонажей, напротив, много. Основные наблюдения, сделанные В.Я. Проппом в отношении сказки, таковы:

1. Постоянными, устойчивыми элементами сказки служат функции действующих лиц независимо от того, кем и как они выполняются. Они образуют основные составные части сказки.

2. Число функций, известных волшебной сказке, ограничено.

3. Последовательность функций всегда одинакова.

4. Все волшебные сказки однотипны по своему строению [10, с. 25].

Рассмотрим далее сюжет аниме «Унесенные призраками» Х. Миядзаки (см. о нем наши работы: [2;3]), опираясь на идеи В.Я. Проппа [10] и на работы по сюжетологии преподавателей и учащихся кафедры языкознания и литературоведения МГТУ им. Г.И. Носова [5;6;7;8;9].

Хаяо Миядзаки – всемирно известный японский режиссер-аниматор. Ужасы военного времени, пережитые им в детстве, сформировали его мировоззрение, в частности его пацифистские убеждения [4]. «В мультфильмах Миядзаки можно выделить узкий круг проблем, к которым он возвращается снова и снова. Прежде всего, это тема семьи и все те проблемы, с которыми люди сталкиваются на протяжении жизни: болезни, смерти, внутрисемейные конфликты, неполные семьи, чувство одиночества, несправедливости и того, что тебя никто не понимает. Не менее важной для него является экология,

взаимоотношение человека и природы и то губительное действие, которое мы оказываем на окружающий нас мир» [1, с. 107].

«Унесенные призраками» – одна из тех работ, которая пронизана мифологическими и фольклорными образами и представлениями. Главная героиня Тихиро (яп. 千尋), девочка десяти лет, переезжает с родителями в новый дом. Герои выходят из машины, видя перед собой огромную арку, словно указывающую на переход в иной мир. Они входят туда. С развитием сюжета родители девочки превращаются в свиней. Тихиро остается одна в новом и поначалу очень страшном мире. На протяжении всего сюжета ей придется переступить через себя, взрослеть, проходить испытания, чтобы вернуть своим родителям человеческий облик.

1. Исходная ситуация (перечисление героев).

Исходная ситуация по В.Я. Проппу – представление читателям/зрителям главных действующих лиц. В первых кадрах аниме мы видим семью: папу, маму и дочь. Из их разговора становится ясно, что они переезжают в новый дом, из-за чего Тихиро придется поменять круг общения в новой школе. Таким образом, зрителю представили трех героев: Тихиро Огино (дочь), Юко Огино (мать), Акио Огино (отец).

2. Один из членов семьи отлучается из дома.

В нашем случае как такового «дома» в аниме нет. Есть точка отчета, которая начинается с того момента, когда семья Огино покидает машину; функционально «машину» можно считать «домом». Затем Тихиро вместе с мамой и папой проходит через арку и оказывается в потустороннем мире. У В.Я. Проппа «отлучка» описывается с помощью некоторых критериев; в нашем случае «усиленную форму отлучки представляет собой смерть родителей». Родители Тихиро теряют свой прежний облик, превращаясь в свиней. Это перевоплощение можно приравнять к смерти, ибо на протяжении всего фильма они не появляются, превращаясь в людей («возрождаясь») в конце аниме.

3. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб.

Чары Юбабы превращают родителей Тихиро в свиней.

4. К герою обращаются с запретом.

Тихиро осталась одна в ином мире. Она выходит на мост, где навстречу ей движется мальчик (Хаку). Он в панике подбегает к ней, просит уходить домой, ибо человеку нельзя оставаться в потустороннем мире.

5. Запрет нарушается.

Героиня возвращается на то место, где в последний раз была с родителями. Однако от него мало что осталось. Появляются духи, пугающие своим видом маленькую Тихиро. Девочка не уходит домой – запрет нарушается. Она спускается к реке, где замечает, что ее тело начинает пропадать, становится прозрачным. В этот момент появляется Хаку с волшебной едой. Своим даром он спасает Тихиро от исчезновения.

6. Антагонист пытается произвести разведку.

Как мы выяснили ранее, в роли антагониста выступает Юбаба. В первый раз она появляется внезапно в образе птицы, пролетающей над Тихиро и Хаку. При помощи такой маскировки ведьма хотела выведать как можно больше информации о новоприбывшем существе – человеке.

7. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу.

Второе появление антагониста на экране полностью соответствует теории В.Я. Проппа. К ведьме приходит сама Тихиро. Юбабе не пришлось ее искать. Девочка желает заключить договор с колдуньей, не зная, насколько это опасно. Договор подписан. Тихиро потеряла свое имя, а вместе с ним и память. Теперь она Сен.

8. Искатель соглашается или решается на противодействие.

Тихиро решается на договор с Юбабой, желая вернуть своим родителям человеческий вид. Теперь девочка должна упорно работать в банях ведьмы, выполнять малоприятную работу.

9. В распоряжение героя попадает волшебное средство.

Тихиро выпала участь принять необычного гостя. В баню прибыло речное божество, облеченное в горы мусора. Тихиро за прекрасно выполненную работу получает в подарок волшебный пирожок специфичного вкуса. Примечателен тот факт, что героиня окунулась в воду два раза, что можно сравнить с очищением. Третий раз будет по пути к сестре Юбабы – Дзенибы.

10. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков.

После некоторых происшествий (буйство Безликого, пограничное состояние Хаку) Тихиро отправляется на поезде к сестре Юбабы, где отдает похищенный предмет Хаку. Обрато в бани Юбабы героиня возвращается, восседая на драконе (ср.: [10, с. 49]).

11. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу.

По возвращении Тихиро ведьма предлагает героине выбрать из стада свиной своих родителей. Если отгадает – вернется домой с родителями, если нет – останется навеки в потустороннем мире.

12. Антагонист побеждается.

Тихиро понимает, что ее родителей нет в стойле. Тем самым она побеждает ведьму, освобождается от договора и получает возможность вернуться домой вместе с родителями.

13. Начальная беда или недостача ликвидируется.

Родителям Тихиро возвращается человеческий облик.

14. Герой возвращается.

Тихиро идет домой под руку со своими родителями.

15. Герою дается новый облик.

За время, проведенное в потустороннем мире, Тихиро стала совершенно иным человеком. Более она не избалованная маленькая девочка, которая ничего не может сделать самостоятельно. Пройдя тяжелые испытания, Тихиро взрослеет, становится сформировавшейся личностью.

В.Я. Проппом было выделено 32 сюжетных функций действующих лиц народной сказки. 15 из них обнаруживаются в аниме «Унесенные призраками».

Некоторые мотивы не вписываются в теорию В.Я. Проппа. Например, хаос, который устроил Безликий, когда ворвался в бани Юбабы, или момент, когда за Хаку гнались бумажные человечки и зритель мог опознать истинного героя (помощник ведьмы). Новый вид медиа (аниме), вобрав в себя некоторые сказочные функции, выработал новые.

Список использованных источников и литературы:

1. Данилевская Д. О., Лапшина, А. Ю. Об особенностях творчества Хаяо Миядзаки. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2015. С. 100-108.

2. Костромина А.П. Образ «Безликого» в аниме «Унесенные призраками» Хаяо Миядзаки // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2019: мат-лы междунар. студ. научно-практич. конф. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. С. 651-655.

3. Костромина А.П. Юбаба как архетип ведьмы // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха. Сб. мат-лов V междунар. молодежной научно-практич. конф. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. С. 128-131.

4. Нейпир С. Волшебные миры Хаяо Миядзаки. М.: Эксмо, 2019. - 400 с.

5. Петров А.В. Историческая традиция русской литературы XIX века и драма Д.С. Мережковского «Павел I» (проблема власти): Дисс. ... канд. филол. наук. М.: МПГУ, 1999. - 257 с.

6. Петров А.В., Абрамзон Т.Е., Цуркан В.В. Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М.В. Ломоносова «На новый 1764 год») // Перспективы науки и образования. 2019. № 1. С. 161-179.

7. Петров А.В., Ганиева М.Н. Два «Павла» // Libri Magistri. 2020. № 2 (12). С. 124-136.

8. Петров А.В., Скворцова М.Л. Забытая пьеса эпохи модерна о XVIII веке («В век Екатерины» В.П. Буренина и Ф.Е. Зарина) // Русская литература. 2019. № 3. С. 154-171.
9. Петров А.В., Ярина Н.В. «У меня теперь точно глаза открылись...», или «Остраннение» опыта чужой любви (Е. Дьяконова resp. В. Шкловский resp. В. Бутусов) // Libri Magistri. 2018. Вып. VI. С. 109-120.
10. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Наука, 1969. - 168 с.
11. Трифонова Л.Л. Мифопоэтический аспект творчества Х. Миядзаки. Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2013. С. 82-97.

Д. А. Литвинович
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А. В. Петров
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ЛЮБОВЬ КАК ФЕНОМЕН В ЦИКЛЕ «ВСЁ НАЧИНАЕТСЯ С
ЛЮБВИ» Р. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: МОТИВНЫЙ И
МЕТАТЕКСТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Аннотация. В статье рассматриваются четыре стихотворения Роберта Рождественского из цикла «Всё начинается с любви». Посредством метатекстуального метода стихотворения анализируются как единый текст. Выявлена основная тема цикла – вечная любовь. Обнаружены специфические особенности стиля поэта: сюжетность, использование рефренов, антитезы, риторические вопросы, «перевоплощение» поэта в своего героя.

Ключевые слова: Роберт Рождественский, цикл «Всё начинается с любви», метатекст, любовная лирика.

Abstract. The article examines four poems by Robert Rozhdestvensky from the series "Everything Begins with Love". Through the metatextual method, poems are analyzed as a single text. The main theme of the cycle – sublime love-is revealed. The specific features of the poet's style are revealed: the plot, the use of refrains, antitheses, rhetorical questions, the "reincarnation" of the poet in his hero.

Keywords: Robert Rozhdestvensky, the cycle "Everything begins with Love", metatext, love lyrics.

Роберт Рождественский – советский поэт, автор песен, один из ярких представителей эпохи «шестидесятников». В своей работе мы рассмотрим цикл «Все начинается с любви...». Большинство стихотворений Рождественского относятся к любовной лирике. Новаторство стихотворений на тему любви определяется тем, что они не просто автобиографичны, но предстают в виде «дневника» чувств поэта [10, с. 80]. Актуальность нашего исследования заключается в том, что оно позволяет описать цикл Р. Рождественского как особый тип текста – метатекст. Метатекст – это вторичный текст, который создается по поводу исходного текста и на его основе и представляет собой целостный и связанный вербальный комплекс. В анализе лирического метатекста, созданного Р. Рождественским, мы опираемся на исследования современных российских ученых, посвященные авторским и неавторским циклам, любовным и иным метатекстам (см.: [1;2;3;5;6;7;8]).

С современных научных позиций цикл – это один из основных видов метатекста. По мнению современных ученых, «в циклической художественной форме важна <...> не столько подчиненность части целому <...> сколько сама связь частей» [3, с. 7]. Ряд произведений из «Всё начинается с любви...» можно считать центральными для цикла, в центре которого – тема вечной любви. Выбранные нами стихотворения мы будем рассматривать как художественное единство (см.: [4]).

Обратимся к стихотворению «Восемьдесят восемь» и рассмотрим символическое значение его названия. Цифра восемь является визуальным изображением циклического обновления и бесконечности [11]. Автор рассказывает возлюбленной историю радиста: тот сторонился любви, и, когда она пришла, не смог объясниться с девушкой-радисткой. В один момент он зашифровал восьмерками поцелуй и дальнейший разговор был таков:

«Восемьдесят восемь!»

Как слышно меня?

«Восемьдесят восемь!»

Проверка [9].

Далее и проявляются символические смыслы названия. Автор рассказывает о том, что радист «выстукивал восьмерки» зимой и осенью, днем и ночью до тех пор, пока не получил ответа. Второй смысл названия обнаруживается в конце стихотворения. Лирический герой посылает, подобно радисту, «восемьдесят восемь» своей возлюбленной, признаваясь ей в вечной любви. Герой *«выстукивает» ее сердцем.*

Следующее анализируемое нами стихотворение – «За тобой через года» также включает в себя мотив вечной любви. Здесь лирический герой проводит аналогию: она – троллейбус, он – провода. Он говорит возлюбленной о том, что будет жить ее токами *«всегда-всегда»*. В данном стихотворении появляются недруги – люди, которые призывают героя отказаться от любимой. Лирический герой решает так:

С ними я

на пять минут,

с тобой –

вечно! [9]

Возлюбленная является для лирического героя всем, она способна заменить все окружающее: она и ветер, и море, и дорога. Это, действительно, любовь навеки.

Обратимся к стихотворению «Я уехал от весны...». Лирический герой повествует о том, что отправился *«на другой конец страны»* от всего весеннего. Оказывается, что он уехал не от весны, а от возлюбленной. Рождественский в данном стихотворении использует рефрен «я уехал» пять раз. Между ним и ею, очевидно, произошла ссора, и он решил уехать, показать свой характер:

Покажу характер свой.

Хоть на время

убегу...

Я ведь сильный,

я –

Смогу... [9]

В стихотворении появляется портрет героини. В первую очередь внимание уделяется ее глазам:

Я уехал в первый раз

от твоих огромных глаз,

от твоих горячих рук, <...>

от твоих горячих слез

самолет меня

унес. [9]

Впервые вводится прямая речь лирической героини. Она сообщает герою стихотворения, что он не сумеет убежать:

Знаешь что?

Можешь не убежать!

Все равно у тебя из этого

ничего не получится... [9]

Их любовь сильнее всех ссор и невзгод, и убежать от нее невозможно.

В следующем стихотворении «Наверно, ученый меня б опроверг...» появляется мотив не только вечной, но и бессмертной любви. Лирический герой отвергает науку, он убежден в том, что после смерти человека «от него продолжают идти биотоки». Изначально мысль заключается в том, что та, кого он любил, почувствует это и «вздрагнет». Но это о людях вообще. Что же говорится о самом лирическом герое и его возлюбленной? Биотоки летят над реками (Обь, Волга), и от них вспыхивают деревья. Герой просит свою женщину не спать, потому что что-то случилось. В последних строках заключена основная мысль стихотворения:

И если значат они:

«Не люблю...» -

ты вздрогнешь.

И на часы помотришь [9].

Итак, если есть любовь между людьми, то они чувствуют друг друга, даже если их разлучила смерть. Возлюбленная не уснет, потому что ощущение тревоги будет в ее душе. Но если человек не любит, то он будет спать спокойно.

На основе проведенного исследования мы определили, что выбранные нами четыре стихотворения Р. Рождественского складываются в единый связный текст, для которого характерны следующие признаки.

Во-первых, главенствующая тема цикла – вечная любовь. Данное чувство для Рождественского – творящее начало мира, которое определяет дальнейшую жизнь человека. С любви начинаются озарение, труд, ненависть, мечта и страх, вино и порох, трагедия, тоска и подвиг. Жизнь человека немислима, невозможна без этого чувства.

Во-вторых, все входящие в цикл стихотворения объединяет мотив нескончаемой привязанности между двумя людьми.

В-третьих, в ходе исследования мы обнаружили характерные для всего творчества поэта особенности. Это и сюжетность; и употребление рефренов; и «перевоплощение» поэта в своего героя.

Список использованных источников и литературы:

1. Абрамзон Т.Е., Петров А.В. Женский метатекст в журнале А.П. Сумарокова «Трудолюбивая Пчела» (1759) (К 300-летию со дня рождения писателя) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 160. № 1. С. 29–41.

2. Драма Д. С. Мережковского «Павел I»: контексты, интертексты, метатексты: коллективная монография / под ред. А.В. Петрова. Магнитогорск, ООО «ВГ Катран», 2017. – 182 с.

3. Киселёв В.С. Статьи по теории и истории метатекста (на материале русской прозы конца XVIII – первой трети XIX века). Томск: ТГУ, 2004. № 23. С. 6-78.

4. Литвинович Д.А. Метатекстуальный анализ стихотворений Р. Рождественского, посвященных Алле Киреевой // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов V международ. молодежной научно-практ. конференции. Магнитогорск: МГТУ им. Г.И. Носова, 2019. С. 204-207.
5. Петров А.В. Брачно-свадебная поэзия в русской литературной культуре XVIII – начала XIX веков: Монография. Магнитогорск: МаГУ, 2013. - 238 с.
6. Петров А.В. Новогодние стихи Ф.И. Тютчева // Libri Magistri. 2019. Вып. 9. С. 11–20.
7. Петров А.В. Поэтика эпиталамических циклов Г.Р. Державина 1790-х годов // Libri Magistri. 2015. Вып. 1. С. 25–41.
8. Петров А.В., Абрамзон Т.Е., Цуркан В.В. Анализ лирического сюжета на занятиях по теории и истории литературы в вузе (на материале оды М. В. Ломоносова «На новый 1764 год») // Перспективы науки и образования. 2019. № 1. С. 161–179.
9. Рождественский Р.И. Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе. М.: Эксмо, 2019. – 1088 с.
10. Сипкина Н.Я. Любовная лирика Р. И. Рождественского 1950-1960 годов // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7 (19). С. 80-84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lyubovnaya-lirika-r-i-rozhdestvenskogo-1950-1960-godov> (дата обращения: 05.12.2020).
11. Словарь символов онлайн. – URL: https://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim/ (дата обращения: 05.01.2021).

А.А. Логинова
студент группы ИФб-17-2,
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Б. Зайцева
доктор филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

МАНГА МАСАСИ КИСИМОТО «НАРУТО»: СЁНЭН ИЛИ СЭЙНЭН

Аннотация. В статье рассматриваются особенности жанра манги Масаси Кисимото «Наруто», нетрадиционное сочетание в манге таких традиционных жанров, как сёнэн и сэйнэн. Автор статьи приходит к выводу, что хоть на первый взгляд «Наруто» кажется «детской» мангой, в ней заключен глубокий психологизм, присущий жанру сэйнэна.

Ключевые слова: «Наруто», манга, сэйнэн, сёнэн

Abstract. The article discusses the features of the manga genre Masashi Kishimoto "Naruto", an unconventional combination in the manga of such traditional genres as senen and seinen. The author of the article comes to the conclusion that although at first glance "Naruto" seems to be a "children's" manga, it contains a deep psychologism inherent in the genre of seinen.

Keywords: «Naruto», manga, seinen, senen

Поклонников манги в России становится больше с каждым годом, японский феномен не перестает привлекать к себе внимание молодых исследователей [1, 2, 7].

Ряд жанров и жанровых форм манги направлены на определенного адресата: например, «joursei – жанр для женщин от 18 лет; идолы – жанр, изображающий звезд музыкального бизнеса; surokop – спорт» [7, с. 144]. Сёнэн – жанр манги, целевая аудитория которой обычно варьируется от 12 до 18 лет. Ключевыми чертами жанра являются главный герой мужского пола и динамичный сюжет с множеством драк. Произведения в жанре сёнэн, как правило, содержат больше юмористических сцен, концентрируются на темах мужской дружбы, товарищества, соперничества в жизни, или на боевых действиях. Главные герои, по большей части, всегда уверены в себе, и заботятся о друзьях. Не опускают руки, даже когда ситуация кажется совершенно безвыходной [5, с. 187].

Этот жанр призван нести в себе обучающую функцию. Сёнэн-манга учит подростков добиваться поставленной цели и брать на себя ответственность.

Относительно редко встречающийся на Западе из-за акцента на мужской подростковый рынок, сейнэн является демографическим показателем для аниме и манги, ориентированным на молодую взрослую мужскую аудиторию (студенческого возраста). Таким образом, этот вид аниме и манги представляется более сложным, чем жанр сёнэн. Притягательность такой жанровой разновидности манги «для подростков, юношей и молодежи заключается также и в том, что в ней практически нет запретных тем» [7, 144]. Жанры, нацеленные на более зрелую аудиторию, более психологичны, сатиричны, жестоки, сексуальны и т. д.

Сэйнэн характеризуется более сложными сюжетами и «взрослыми» темами, чем работы для мальчиков (сёнэн). Он может содержать сатиру, эротические или кровавые сцены. Сюжетно они похожи. Большое внимание уделяется развитию сюжета, развитию образов персонажей, меньше – битвам и действию [4, с. 184].

В целом, сэйнэн-манга, как правило, сильнее укоренена в реальности, со многими второстепенными деталями, добавленными для усиления чувства

реализма, и даже ее фантастические элементы подчиняются «реалистической» логике.

Манга «Наруто», во многих источниках интерпретируется как сёнэн, что отчасти является правдой. Но, на наш взгляд, ее в равной степени можно отнести и к жанру сэйнэн.

Персонажам жанра сёнэн присущи большие глаза, а их прически будто состоят из иголок. Они довольно наивны и верят в лучшее. Под эти параметры идеально подходит наш главный герой – Наруто. Он целеустремлён, твердо верит в свои идеалы и никогда не сдаётся, какие бы трудности не поджидали его на пути. В начале манги у него практически нет друзей, лишь одного человека он может назвать другом, того, с кем будет соперничать на протяжении всей истории [6]. Но это не мешает ему продолжать верить в дружбу. К тому же, вся манга наполнена красочными битвами за правое дело, будь то спасение учителя, или предотвращения масштабной катастрофы.

Персонажам жанра сэйнэн присущи тяжелые брови и мрачное прошлое. Ближе к середине, когда Наруто становится подростком, его большие глаза становятся не так заметны на фоне повзрослевшего лица. Он все также верит в свою цель, но противники, встречающиеся ему на пути, стараются показать всю жестокость этого мира. Реального мира. Пусть даже действие происходит в «выдуманной» стране, в манге поднимаются глубокие философские темы: поиск смысла жизни, место человека в мире, одиночество среди людей, наконец тема жизни и смерти. Все эти темы так или иначе раскрываются через борьбу героя с противниками. Причем битва, чаще всего, происходит на духовном уровне. Наш герой стремится показать и, самое главное, доказать антигерою, что тот не прав, и помочь ему исправиться.

Таким образом, манга «Наруто» содержит в себе черты обоих жанров. Можно даже сказать, что гнетущая атмосфера безнадежности граничит в этой манге с абсолютно позитивным и даже немного наивным взглядом на мир.

Список использованных источников и литературы:

1. Давыденко М. С. Особенности символики манги Осаму Тэдзуки «Преступление и наказание» // *Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов IV междунар. молодежной науч.-практ. конф.* – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, 2018. – С. 271–276.
2. Давыденко М. С. Способы создания персонажа Николай Гоголь в манге «Великий из бродячих псов» // *Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов V междунар. молодежной научно-практической конференции, 16-17 октября 2019 г.* – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019. – С. 274–279.
3. Давыденко М. С. Способы создания персонажа Фёдор Достоевский в манге «Великий из бродячих псов» // *Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2019: материалы междунар. студ. науч.-практ. конф.* – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2019. – С. 625–629.
4. Иванов Б. А. Введение в японскую анимацию. – 2-е изд. – Москва : Всероссийский Фонд развития кинематографии : РОФ «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры, 2002. – 336 с.
5. Иванов Б. А. Введение в японскую анимацию. – 2-е изд. – Москва : Всероссийский Фонд развития кинематографии : РОФ «Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры, 2002. – 336 с.
6. Кисимото М. Наруто. [В 72 томах.] Т. 56. – Москва : Эксмо, 2012. - 180 с.
7. Пономарева Э.В. Русская манга: полемика с классикой и новый вид художественного произведения // *Русская литература глазами современной молодежи: сборник материалов междунар. студенческой научно-практической очно-заочной конференции.* – Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2018. – С. 142-147.

М.В. Лучкина
студентка группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А. В. Петров
доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЛИТЕРАТУРНАЯ БАЛЛАДА И РОК-БАЛЛАДА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается развитие литературной баллады, а также появление жанра рок-баллады, описываются основные черты рок-баллад и производится сравнение их с литературной балладой.

Ключевые слова: жанра баллады, рок-баллада, субкультура.

Annotation. This article examines the development of the literary ballad, as well as the emergence of the rock ballad genre. It also describes the main features of rock ballads and compares them with a literary ballad.

Keywords: ballad, rock ballad, subculture.

Одним из актуальных и интересных читателю литературных жанров до сих пор остается баллада, несмотря на то, что появилась она в XII веке в Европе как один из последних жанров Средневековья и один из первых – Нового времени. Во время устного бытования баллады (XI-XVI вв.) формируется ее сюжетный комплекс, основные архетипы [9].

Термин ballate происходит от латинского ballare, что означает «плясать». Поэтому в Провансе песню, сопровождавшую танец, называли ballada. Из Франции баллада переходит в Италию (balata), где она теряет связь с народной плясовой песней под воздействием канцоны, а затем в германские княжества [1]. Баллада существовала не обособленно, а «внутри» всех остальных жанров, она вбирала в себя различные образы, мотивы и сюжеты, откликаясь на изменения в обществе. В России баллада появляется в конце XVIII в. как «гибридный» жанр [5, с. 115-133], вобравший на этапе своего становления черты романа [6], былины и народных исторических песен [7], оды и гимна [4].

Баллада изначально зародилась как музыкальный жанр, со временем переросла в литературный жанр, но несмотря на это многие баллады продолжали исполнять под музыку. Во второй половине XX века на Западе возникает новая субкультура, которая отрицает ценности «общества всеобщего процветания». Движение американских битников и хиппи подготовило почву для самого радикального художественного явления новой эпохи – рок-культуры, ее поэзии и музыки. Именно в рок-музыкальной субкультуре переход из классическо-модернистской парадигмы в постмодернистскую осуществлялся наиболее бурно и драматично. Западная рок-музыка, параллельно с кино, начала прорывать границы национальных и идеологических традиций и формировать единый мировой рецептивно-эстетический горизонт художественных ценностей и поэтических средств [3].

Разделенные в классической эстетике со времен эпохи Возрождения художественные виды и формы (словесность, музыка и театрально-сценическое действие) заново объединились в новом жанре искусства XX века – рок-концерте (шоу), возродившем некоторые архаические и даже пра-культурные формы эстетико-художественной коммуникации. Рок-музыканты обратились также и к такому жанру, как баллада. Расцвет жанра рок-баллады приходится на начало 1970-х годов. Одним из самых известных авторов баллад был американский поэт и рок-музыкант Джим Моррисон, основатель и лидер группы «Doors» [3].

В начале XX века романтическая фантастика в балладе сменяется социально-политической и сатирической тематикой. Однако мистицизм и таинственность сохраняются и в балладах рок-музыки. Рок-баллада опирается на предыдущий опыт народных и литературных баллад, она «обогащает исходную жанровую основу достижениями современного искусства, при этом происходит не трансформация, а обновление жанра» [2, с. 22]. При описании жанра рок-баллады И.В. Кумичев выделил следующие характерные его черты [2]:

- в балладе присутствует особая роль музыкально-ритмического начала;
- баллада – продукт пограничного мироощущения;
- баллада трагедийна.

Действительно, в английских и шотландских народных балладах сильна трагедийность: главные герои умирают, теряют своих близких и т. д. В народной балладе мы сталкиваемся с неразрешимым конфликтом, который обычно заканчивается для героя трагично. Хотя в более поздних народных и литературных балладах встречается и счастливый финал [8].

Таким образом, рок-баллада основывается на перечисленных чертах, хотя и имеет определенные отличия, как например, «высокую частотность употребления ... форм первого и второго лица» или «построение повествования при помощи глаголов повелительного наклонения» [2, с. 26], замену «мы» (что характерно для народных баллад) на «я» и преобладание лирического начала над эпическим и драматическим.

Список использованных источников и литературы:

1. Борецкая У.А. Возникновение и эволюция жанра английской баллады // Вестник Череповецкого государственного университета, 2013. № 4. Т. 1. С. 65 – 67.
2. Кумичёв И.В. Возрождение баллады в «декадентстве XX века»: к генезису и специфике рок-баллады 60–70-х годов // Жанр. Стиль. Образ: Актуальные вопросы теории и истории литературы: межвузовский сборник статей / науч. ред. Д. Н. Черниговский. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. С. 21–31.

3. Лашкевич А.В. Герменевтика музыкально-поэтического жанра: экзистенциальная мифопоэтика американских рок-баллад (Джим Моррисон и группа «Doors») // Павермановские чтения. Литература. Музыка. Театр: сборник научных трудов. Вып. 2 / под ред. О.Н. Турышевой. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014. С. 76-92. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22715673> (дата обращения: 14.01.2021).

4. Петров А. В. «Гимн лиро-эпический на прогнание французов из отечества» (1813) Г. Р. Державина (материалы к словарной статье «Историческое сознание Державина» для «Державинской энциклопедии») // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2. С. 796–801.

5. Петров А.В. Из истории маргинальных жанров в русской поэзии XVIII века (эонические стихи, эпиталама, баллада): Учеб. пособие к спец. курсу для магистрантов. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2012. – 138 с.

6. Петров А.В. Поэтика эпиталамических циклов Г. Р. Державина 1790-х годов // Libri Magistri. 2015. Вып. 1. С. 25–41.

7. Петров А.В., Колесникова О.Ю. Баллады И.И. Дмитриева: жанровые стратегии и тактики // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2021. Т. 43, № 1. С. 89–96.

8. Разницына Н.С. Жанр баллады в русском фолк-роке (на примере альбома «Дорога сна» группы «Мельница»). // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Екатеринбург: УрГПУ, 2018. № 18. С. 178–184. - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35296048> (дата обращения: 14.01.2021).

9. Шумахер А.Е. Русская литературная баллада конца XVIII – начала XIX века: сюжетно-мотивный репертуар и жанровые границы: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Новосибирск, 2015. – 170 с.

*К.М. Мусаямов,
студент группы 021050210,
факультет русской филологии,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе,
Таджикистан*

*Научный руководитель:
Л.В. Оринина*

*кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В ЦИКЛЕ «СТИХОВ О ПРЕКРАСНОЙ ДАМЕ» А. БЛОКА

Аннотация. В статье представлена феноменология творчества А. Блока в аспекте изучения образа Прекрасной Дамы применительно к анализу стихотворений одноименного цикла поэта. Кроме того, в статье изучаются особенности любовной лирики Блока, её основные мотивы и образы, а также образ Прекрасной Дамы как коллективное воплощение отношения поэта к женщине.

Ключевые слова: творчество А.А. Блока, любовная лирика, проблематика, мотивы, образ Прекрасной Дамы.

Abstract. the article presents the phenomenology of A. Blok's creativity in the aspect studying the image of the Beautiful Lady in relation to the analysis of poems of the poets cycle of the same name. Besides, in article examines the features Blok's love lyrics, its main motives and images, as well as the image of the Beautiful Ladies as a collective the embodiment of the poets relationship to women.

Key words: creativity of A.A. Blok, love lyrics, problems, motives, the image of the Beautiful Lady.

Образ женщины является центральным для поэзии серебряного века в целом и для творчества А.А. Блока – в частности. В этом образе воплотилась поэты серебряного века пытались найти идеал красоты, культ женского совершенства и очарования, вечную идею Мудрости и утонченности, духовности и гармонии бытия. Александр Блок вкладывал в образ женщины не только коллективные черты всего вышеперечисленного, но и свое личное отношение к Женщине как возлюбленной, жене, матери, вечной невесте, богине, мистической, притягательной, чарующей и неземной, нереальной, словно спустившейся на грешную землю, как прекраснейшая Афродита. Конечно, на трансформацию образа Прекрасной Дамы наложила отпечаток и личная история взаимоотношений Александра Блока с Софьей Менделеевой, наполненная и романтическими мотивами, и трагизмом одновременно.

А. Блок с первым циклом стихов, так и называвшихся «Стихи о Прекрасной Даме» вошел в литературу. И в этой теме, то есть образ Прекрасной Дамы, изначально такой хрупкий, романтичный, а день за днём ставший всё более реальным, он пронес через всё своё произведение. И если образы ранних стихов Блока живут только в божественно-романтическом мире то пройдут годы, и жизнь наложит на всё свои следы.

Ты из шепота слов родилась,
В вечеряющий сад забралась
И осыпала вишневый цвет,
Прозвенел твой весенний привет.
С той поры, что ни ночь, что ни день,
Надо мной твоя легкая тень,

Проанализируем, как воплотились черты Прекрасной Дамы в стихотворении «Небесное умом не измеримо». Стихотворение было написано в 1901 году и относится к раннему творчеству поэта. И, созданное в духе раннего символизма, оно наполнено и характерной для символистов той поры тональностью: глубокой, призрачной, полубожественной-полумирской, таинственной, непознанной, сокрытой от людских глаз и пропитанной каким-то мистическим духом. Уже с

первых строк замечается противостояние между мирским и небесным, «лазурным и обиденным». И появляющийся уже в первой строфе образ серафимов усиливает божественные мотивы стихотворения, дополненные и соответствующими стилистически окрашенными эпитетами: «небесное», «священный», придающими стихотворению торжественное и высокое звучание. Читатель словно находится в чудесном, эйфорическом ожидании чего-то неземного, какого-то чуда, как из какой-нибудь библейской легенды:

Небесное умом не измеримо,
Лазурное сокрыто от умов.
Лишь изредка приносят серафимы
Священный сон избранникам миров.

И действительно, Прекрасная дама сходит на землю, как героиня древнеримских мифов, даже одетая в соответствующее убранство-прекрасная, величественная, поражающая воображение силой и мощью своего образа, такого, с одной стороны, утонченного, с другой стороны, волевого и фундаментального.

И мнилась мне Российская Венера,
Тяжёлою туникой повита,
Бесстрастна в чистоте, нерадостна без меры,
В чертах лица – спокойная мечта.

Словосочетание «Российская Венера» наполнено глубоким смыслом: в этом образе, по сути, для Блока воплощается вся Россия, страна с великой историей и не менее великим, по мысли поэта, будущим. Она и мать, и жена, и провидица, и защитница, она знает больше, чем кто-либо, и видит дальше, чем земные, она способна без сомнения указать правильный путь в будущее, светлое будущее, потому в ее глазах - «спокойная мечта»:

Она сошла на землю не впервые,
Но вокруг неё толпятся в первый раз
Богатыри не те, и витязи иные...
И странен блеск её глубоких глаз...

Тема сошествия тоже является не новой в русской литературе и напрямую резонирует с мотивами второго пришествия Христа . И Венера не первый раз на земле, но в образе «не тех богатырей» Блок рассматривает всех случайных правителей и дворянских прислужников, которые окружали Великую Россию- Венеру в прошлом и продолжают это делать в настоящем. По мысли поэта, это так называемые псевдобогатыри, которые не делают державу сильнее и мощнее, не способствуют ее процветанию и развитию, но наводят на ложный путь лицемерия. Отсюда и характерное умолчание в третьей и четвертой строках, которые завершают стихотворение. Обращает на себя внимание использование в строфе контекстуальных антонимов: сошла-толпятся, первый раз-не впервые. Стоит отметить и эпитет «глубоких» глаз, подчеркивающих мудрость вечно юной девы, ее прозорливость и устремленность в будущее.

Таким образом, в данном стихотворении тема Женщины пересекается в темой Родины, расширяя и углубляя блоковскую проблематику. В данном случае проблема поиска правильного пути для России с учетом ее исторического прошлого и непростого настоящего нашла свое отражение в полной мере.

Список использованных источников и литературы:

1. Блок, А. Собрание сочинений в шести томах. Т. 1-6/ А. Блок. – Л.: ЛО Художественная литература, 1980.
2. Блок, А. Избранное/А.Блок. – М.: Олимп: АСТ, 1996. – 528 с. – (Школа классики).
3. Блок, А.А. Избранные сочинения/А.А. Блок. – М.: Художественная литература, 1988. – 687 с.: ил. – (Библиотека классики. Советская литература).
4. Источник: <https://www.kritika24.ru/page.php?id=25234>
5. Источник: <http://www.philology.ru/literature2/gurvich-97.htm>

*А.-Н. Назирова,
студент группы 021050210,
факультет русской филологии,
Таджикский национальный университет,
г. Душанбе,
Таджикистан*

Научный руководитель:

*Л.В. Оринина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОТРАЖЕНИЕ МОТИВА ГРУСТИ В ЛИРИКЕ И. АННЕНСКОГО

Аннотация. В данной статье нами рассмотрены основные мотивы лирики Анненского, в частности, проводится феноменологический анализ мотива грусти как ведущего мотива творчества поэта. Кроме того, в статье приводится идейно-художественный анализ одного из стихотворений И.Анненского с позиций изучения мотива грусти и сопутствующей ему проблематики.

Ключевые слова: Иннокентий Анненский, мотивы творчества, мотив грусти, идейно-художественный анализ, проблематика.

Abstract. In this article, we consider the main motives of Annensky's lyrics, in particular, a phenomenological analysis of the motive of sadness as the leading motive of the poet's work is carried out. In addition, the article provides an ideological and artistic analysis of one of the poems of I. Annensky from the standpoint of studying the motive of sadness and its attendant problems.

Keywords: Innokenty Annensky, motives of creativity, motive of sadness, ideological and artistic analysis, problems.

Имя Иннокентия Анненского является незаслуженно забытым в истории серебряного века. Вместе с тем он является поэтом, который привнёс в поэзию серебряного века много уникальных тем и мотивов, обладающих повышенным художественным своеобразием. Именно Анненский в своих стихотворениях раскрывает проблематику русской поэзии в целом и поэзии серебряного века в частности такую, например, как вопрос о месте поэта и поэзии, проблему неразделенной любви, обреченную на страдания, и многие другие. Подтверждением актуальности поэзии Иннокентий Анненского служат многочисленные высказывания классиков и современников русской литературы о своеобразии и художественной ценности его стихотворений таких, как Максим Горький, Михаил Левин, Валерий Брюсов, Вячеслав Иванов и многие другие. Так, например Максим Горький, называл Анненского одним из первопроходцев русской поэзии нового типа. Михаил Левин отмечает, что художественное своеобразие поэзии Анненского определяется, прежде всего, неповторимостью мотивов, используемых в его лирике. Брюсов в своей короткой рецензии писал о том, что Анненский мыслил странными аналогиями, определившими художественное своеобразие всей его поэзии. Вячеслав Иванов считал, что поэзия Анненского является интересным органичным сочетанием мифа и реальности. Исследователь, доктор филологических наук Гашева Л.П. видит идейно-художественное своеобразие Анненского в том, что он явился прародителем нового реализма, реализма русской литературы нового типа.

Действительно, все слова вышеприведённых исследователей имеют место быть, потому что поэзия Анненского буквально пестрит различными мотивами такими, как мотив страдания, мотив грусти, разделенности, мотив принятия, ожидания грядущих перемен, мотив грусти, рожденной ожиданием этих перемен. Так, одним из ключевых мотивов творчества Иннокентия Анненского является мотив грусти или тоски, на анализе которого мы остановимся более подробно. Тема тоски для поэта является одной из ведущих: это и мотив, и тема одновременно. Словоформа «тоска» используется в поэтических творениях Анненского достаточно часто и является одной из наиболее любимых автором, а

потому и вынесенных в название многих стихотворений: «Трилистник тоски», «Тоска возврата», «Тоска», «Тоска миража», «Тоска синевы» и т.д.

Тоска в представлении Анненского - это некое однообразие жизни, воспоминание прожитых лет, все ушедшее. Даже в любовной лирике мотив тоски прослеживается достаточно ярко. К примеру, стихотворение «Смычок и струны», в котором любовь-музыка кажется автору мукой, испытываемой главными действующими лицами: скрипкой и смычком:

...И было мукою для них,

Что людям музыкой казалось.[1, с. 88]

Более подробно мы раскроем данный мотив на примере стихотворения «Я думал, что сердце из камня». Однако, прежде чем перейти к анализу этого мотива в вышеприведённом стихотворении, обратимся к трактовкам понятия «грусть», используемым в различных словарях современного русского языка. Так, «Толковый словарь» С.И. Ожегова определяет понятие «грусть» как чувство печали, уныния. Если обратиться к «Психологическому словарю» Немова Р.С, то грусть в нем определяется как эмоциональное психологическое состояние, возникающее, когда человек о чем-то сожалеет, ему недостает чего-либо значимого (общения с близким ему человеком, ценной для него вещи и т.п.). «Толковый словарь русского языка» Д. Ушакова определяют понятие грусть как чувство легкого уныния, тоскливой печали. А как же понимает грусть сам поэт? Мотив грусти для Анненского имеет глубоко философский подтекст: это не просто грусть одного конкретного человека относительно какого -то события или ухода, а то, что выходит на общечеловеческий уровень, на уровень коллективного бессознательного, переходя от размера базовой эмоции одного человека до размера вселенской грусти. Эта эмоция связана не с какими-то конкретными событиями человека, а с нравственными, духовными моральными ценностями человечества. Для поэта грусть- это когда его душа страдает, когда любовь всего мира уходит за пределы бытия, растворяется в мирской суете, когда светлые, теплые, чистые эмоции не могут найти выхода для своей утилизации и умирают где-то в глубине души, так и не родившись. Когда

читаешь стихотворение «Я думал, что сердце из камня», невольно проникаешься сочувствием и состраданием к эмоциям и чувствам, испытываемым лирическим героем. Темой стихотворения является тема страдания, душевной пустоты, умирания, а также мучения от того, что даже страдания для лирического героя – это неподъемная задача:

Я думал, что сердце из камня,
Что пусто оно и мертво:
Пусть в сердце огонь языками
Проходит – ему ничего.[1, с. 258]

Основная проблема этого стихотворения – это проблема очерстевшего сердца лирического героя его эмоциональной бесчувственности. Он разучился чувствовать нежный трепет окружающего мира, который способен трогать человеческое сердце, так как не давал себе возможности проживать любые эмоции, как положительные, так и отрицательные. И на данный момент времени лирический герой мучается от того, что не может даже страдать:

И точно: мне было не больно,
А больно, так разве чуть-чуть.
И все-таки лучше довольно,
Задуй, пока можно задуть...[1, с. 258]

Лирический герой большинства стихотворений Анненского – отчаявшийся человек, все пережитое которого вызывает лишь грусть и тоску и, как следствие, его тотальное одиночество. Когда человек ставит себе запрет на проживание сильных эмоций, это приводит не только к глубоким душевным страданиям, но и к нравственной смерти, душевной деградации. Даная проблематика реализуется в стихотворении посредством использования следующих изобразительно-выразительных средств: например, в стихотворении используются ёмкие метафоры, контрастно противопоставленные друг другу. Метафора «сердце из камня» используется, для того что показать всю степень очерствения эмоций лирического героя, а также силу непрожитых эмоций и запрета на их проживание. Лирический герой разучился даже страдать, и «сердце

его очерствело. Но, с другой стороны, в стихотворении используется метафора «огонь языками», для того чтобы показать, что жизнь вокруг лирического героя существует, более того, она бьет ключом. Она может дарить счастье, любовь, но может и испепелять, поэтому это жизнь во всех красках и проявлениях. Эти метафоры являются антиподами по отношению друг к другу: одна метафора свидетельствует о том, что эта жизнь влияет на других людей, дает им возможность проживать, но для сердца лирического героя даже эти «языки пламени» оказываются несущественными, чтобы тронуть его окаменевшее сердце. На реализацию этой же проблемы направлено и использование лексического повтора «Задуй, пока можно задуть...», которое свидетельствует о чувстве угасания внутреннего пламени в сердце героя. Пламени как жажды жизни в его душе. Эту мысль словно доводит до апофеоза сравнение «На сердце темно, как в могиле», которое показывает, что лирический герой существует только физически, номинально, а внутренне он давно уже умер. Финальным мотивом всего этого является использование гиперболы:

Ну вот... и огонь потушили,
А я умираю в дыму.[1, с. 258]

Гипербола «умираю в дыму» показывает, что факт физической смерти лирического героя - это только вопрос времени, что внутреннее очерствение и омертвление уже произошло. Идея стихотворения заключается в том, что, по мысли поэта, человек должен проживать любые эмоции, которые ему даются свыше: как любовь, так и страдание. Ведь проживание этих эмоций является самой жизнью - здесь и сейчас.

Таким образом, мотив грусти в стихотворении проходит сквозным мотивом через все произведение, включаясь то в структуру темы нравственной пустоты, то проходя через проблему душевных страданий лирического героя, И, пожалуй, именно в этом стихотворении данный мотив проявляется в превосходной степени как невозможность преодоления неотвратимого рока судьбы и внутреннего запрета на проживание сильных эмоций.

Список использованных источников и литературы:

1. Анненский И.Ф. Великие поэты мира: Иннокентий Анненский / Вступ. ст. и примеч. В. Смирнов. – М.: Эксмо. 2014. – 352 с.: ил.
2. Брюсов В.Я. И. Анненский. Кипарисовый ларец./ В.Я. Брюсов // Среди стихов: сб.ст.-М.: Современник, 1990. С. 702
3. Гашева Л.П. Эстетические и образно-изобразительные принципы И.Ф. Анненского как поэта серебряного века // Вестник ЧГПУ. - 2011. -№ 3. – С.217-226
4. Козубовская Г.П. Лирический мир И. Анненского: Поэтика отражений и сцеплений // Русская литература. 1995. № 2. С. 72 86.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: 2000. – С. 940
6. Тростников М.В. Сквозные мотивы лирики И.Анненского // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1991. Т.50. № 4. С.328 337.
7. Черняева Н.В. Жанровое своеобразие «Кипарисового ларца» Иннокентия Анненского // Русская поэзия 18 19 вв.: Жанровые особенности. Мотивы. Образы. Язык. Межвуз. сб. трудов. Куйбышев, 1986. С. 128- 137.

*Г.О. Паремузян
студентка группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
К.Н Савельев
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ИГРОВОЙ ЭЛЕМЕНТ В РОМАНЕ У. ЭКО «ИМЯ РОЗЫ»

Аннотация. В данной статье рассматривается принцип организации игрового пространства в романе итальянского писателя У. Эко «Имя розы». Предпринимается попытка осмыслить основные составляющие игрового элемента романа с точки зрения постмодернистской эстетики.

Ключевые слова: Умберто Эко, постмодернизм, детектив, рубеж веков, аллюзия, игра.

Abstract. This article examines the principle of organizing the play space in the novel by the Italian writer U. Eco "The Name of the Rose". An attempt is made to comprehend the main components of the play element of the novel from the point of view of postmodern aesthetics.

Keywords: Umberto Eco, postmodernism, detective, turn of the century, allusion, game.

Проблема игрового пространства представляется одной из самых важных с точки зрения постмодернистской эстетики. Наиболее показательным в этом отношении является роман классика итальянской литературы У. Эко «Имя

розы» (1980), который сам автор сравнивал со «слоеным пирогом». Прославленный мастер, будучи сам одним из главных теоретиков постмодернизма, в своем дебютном романе предложил читателям различные варианты игрового дискурса. Стоит напомнить, что «постмодернистская эстетика – особая грань сегодняшнего лингвокультурного пространства, отражение кризисных процессов в обществе и сознании человека, поэтому игра в современных текстах может восприниматься не только как новая стратегия, но и как своеобразный способ преодоления внутреннего кризиса» [1]. Именно в это время «возникает недоверие к общепризнанным ценностям, когда человек начинает ощущать себя свободным от всевозможных догм, от наивного деления на белое и черное» [3, с. 8]. «Отвергнув принцип «мимезиса», приверженцы «нового искусства» выдвинули идею «сверхприродности» и стали рассматривать природу только в качестве сырьевого придатка искусства, поставщика материала для воображения творца» [4].

Во второй половине XX века постмодернизм стал громким и значимым литературным направлением, стали изменяться художественные принципы. Изменения затронули, как и отношение автора к произведению, так и взаимодействие писателя с читателем. Во время модернизма читатель приравнивался к объекту, к которому были направлены идеи драматурга.

В период постмодернизма читатель принимает роль соавтора, становится равноправным субъектом, без которого не было бы ни писателя, ни его произведения. «Имя розы» нельзя воспринимать лишь как детективный роман, поскольку это постмодернистское произведение. Но автор предусматривал такой вариант прочтения, так как особенностью данной литературы является вариативность авторских смыслов. А множество аллюзий и ассоциаций помогают направить читателя к раскрытию всех идей, вложенных писателем в текст произведения.

Так, например, само название романа побуждает читателя вспомнить все возможные значения, связанные с образом розы. Вопросы о связи названия с самим текстом остаются до той поры, пока не обратишься к самому пояснению

автора романа. Дело в том, что название произведения – это своеобразная аллюзия к поэме Бернарда Клунийского, монаха и французского поэта первой половины XII века. По словам У. Эко, в оригинальной поэме изначально использовалось не слово «Роза», а слово «Рим». Но истории неизвестно когда, и в каких обстоятельствах был утерян правильный вариант перевода, в результате которого «Роза» заменила «Рим». Совершенно понятно то, что перевод с использованием «Рима» меньше подходит к контексту произведения, нежели последующие переводы, поскольку они менее точны и не отражают сути о различных интерпретациях грядущими поколениями событий давно минувших лет. Именно об этой интерпретации читателем текста многократно говорил сам У.Эко. Такие загадки были в самом стиле автора.

Данный роман – это своего рода, воплощение на практике теоретических идей писателя о постмодернистском произведении. В него входят несколько смысловых рядов, относящихся к разной читательской аудитории. Для широкой аудитории данный роман, – как отмечает А. Корнеев, – это сложно написанный детектив в исторических декорациях, для достаточно узкой аудитории – это, изначально, исторический роман охватывающий уникальные сведения об эпохе, а в малой степени, детективным и декоративным сюжетом [2, с. 108].

Спектр аллюзий, содержащихся в романе, очень широк. Вильгельм Баскервильский, главный герой романа, с одной стороны схож с Уильямом Оккамом, францисканским монахом 14 века, с другой – определённо отсылает читателя к Шерлоку Холмсу, поскольку также как и знаменитый детектив пользуется тем же методом. Его главный соперник – Хорхе, слепой монастырский библиотекарь. Этот герой является сложно устроенной пародией на образ Хорхе Луиса Борхеса – классика постмодернистской литературы, ослепшего к старости.

У каждого читателя роман рождает свои ассоциации, не только те, на которые подталкивает текст, но и ассоциации, связанные с избытком литературного опыта. Тем самым, читатель находится в своеобразной игре с автором, перенимает роль соавтора писателя, без которого жизнь произведения

не имеет смысла. Получается, что текст создается, как и в момент авторского написания, так и в момент его прочтения читателем. У. Эко говорил о том, что в произведении могут существовать такие непредсказуемые связи, способные удивить самого автора.

Постмодернистский роман оборачивается в игру. Автор с читателем подобно мячу перебрасывают друг другу идеи и ассоциации. «Имя розы» можно назвать своеобразным лабиринтом, он составлен по принципу «текст в тексте». С первого предложения введения: «16 августа 1968 года я приобрёл книгу под названием «Записки отца Адсона из Мелька, переведенные на французский язык по изданию отца Ж. Мабийона» «издатель» безуспешно блуждает в поисках первоначального источника. В библиографии зашифрована пространственная авторская игра. Записки Адсона – средневекового монаха, написаны по переводу, сделанному в XIX веке аббатом Валле, который в свою очередь был переведён в XVIII веке отцом Мабийоном.

В таком условии книга является имитацией, копия копии. На данное условие сам Умберто Эко реагирует такими словами: «...моя история могла начинаться только с найденной рукописи - что, безусловно, является цитатой. Я срочно написал предисловие и засунул свою повесть в четырехслойный конверт, защитив ее тремя другими повестями: я говорю, что Валле говорит, что Мабийон говорил, что Адсон сказал... Так я избавился от страха» [5, С. 351].

Также, писатель подчёркивает важность Адсона, как комментатора окружающих происшествий. У. Эко рисует события через «слова того, кто не понимает ничего», тем самым, играет с читающим, отгораживая себя и его. Автор нацелен запутать читателя, настраивая его на роман-детектив. Сыщик всегда появляется поздно и желания разгадать тайны монастыря остаются тщетны. Вильгельму не удастся прекратить последующие преступления, а загадочная рукопись, которой он отдал уйму сил, погибает в последний момент. В конце концов детективная линия перекрывается другими сюжетами, читателя начинают интересовать совершенно другие события и он начинает понимать, что автор предложил нам поиграть в одну игру, а сам играет в совершенно другую.

Умберто Эко считал, что литература должна приносить эстетическое удовольствие, другими словами, быть определённым «развлечением». Но степень развлечения разная, кого-то могут заинтересовать философские сочинения, а другому будет достаточно и бульварного романа. Следовательно, существует два типа читателей. Те, кто относится к книге пассивно, без всякого энтузиазма и жажды глубокого познания, и те, кто воспринимают произведения серьезно, стараются постичь замысел автора, прикладывая свои усилия. По мнению Умберто Эко, книга должна сама формировать своего читателя. Роман должен каждый раз побуждать читателя к действию, к открытию в нем чего-то нового. Таким и является неповторимый, многозначный и сложно структурированный роман «Имя розы». Хотя и произведение завершено, но оно открыто для безграничного количества новых значений, оно завязывает с читателем интеллектуальную игру.

Роман «Имя розы» сочетает в себе основные принципы, характерные для эстетики постмодернизма: обращаясь к такому жанру массовой литературы, как детектив в средневековых декорациях, автор вступает в литературную игру, в «игру» с читателем и обманом его ожиданий. Иронически переосмысливается детектив, в котором «сыщик терпит поражение», а разгадка истины заключается в природе смеха и в «смехе над истиной».

Список использованных источников и литературы:

1. Блинова, М. П., Пономаренко И. Н. Языковая игра в постмодернистском дискурсе. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-igra-v-postmodernistskom-diskurse/viewer> (дата обращения 20.01.21)
2. Корнеев, А. Умберто Эко в контексте постмодернизма // У. Эко. Имя Розы. Санкт-Петербург: Симпозиум, 1997. - 395 с.

3. Савельев, К.Н. Литература английского декаданса: истоки, становление, саморефлексия: автореф. дисс.... д-ра филол. наук: 10.01.03 / К. Н. Савельев. – М., 2008. – 35 с.

4. Савельев К. Н. «Сотворенная природа» (Natura Naturata) как эмблема французских писателей-декадентов // Libri Magistri. 2019. № 2 (8). С. 21-28.

5. Эко, У. Имя розы . – Санкт-Петербург: Симпозиум, 2001. – 677 с.

К.В. Попова
студентка группы ИФБ 19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
К.Н Савельев
доктор филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВЗГЛЯД НА РОМАН Д. СЕТТЕРФИЛД «ТРИНАДЦАТАЯ СКАЗКА» СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье, на примере романа Д. Сеттерфилд «Тринадцатая сказка», рассматривается проблема перевода литературного текста на язык кинематографа.

Ключевые слова: сказка, Сеттерфилд, экранизация, язык кинематографа.

Abstract. In the article, on the example of the novel by D. Setterfield "The Thirteenth Fairy Tale", the problem of translating a literary text into the language of cinema is considered.

Keywords: fairy tale, Setterfield, film adaptation, the language of cinema.

Сегодня мы все в равной степени являемся потребителями медийной культуры. И проблема экранизации литературного текста как способа постижения художественной действительности в настоящее время выходит на первый план. «И поскольку, как считает Н. А. Симбирцева, существует само явление экранизации, которое востребовано современной культурой, то следует признать и необходимость его оценки»[3]. Результат существующего в наше

время союза между литературой и кинематографом стал предметом настоящего спора среди критиков. Еще В. Шкловский в свое время писал о том, что «при переводе произведения из материала одного языка, в материал другого уже возникают почти непреодолимые трудности» [5]. Кинематограф «не только утвердил свое представление о творческих приоритетах, но и сделал попытку перестроить всю цепь традиций и заново провел черту, отделяющее современное искусство от наследия прошлого» [1, с. 56].

В данной статье речь пойдет о готическом романе Дианы Сеттерфилд «Тринадцатая сказка» (2006) и о проблеме перевода его на язык кинематографа.

Знаменитый роман «Тринадцатая сказка», который в жанровом отношении был обозначен как сказка для взрослых, явился дебютным произведением для Д. Сеттерфилд. Благодаря этому произведению она была прозвана новой «Джейн Эйр». И сразу же роман по версии *New York Times* возглавил список бестселлеров. Читатели, истосковавшиеся по готическим романам, с восторгом приняли это произведение. Нельзя сказать, что успех, который пришел к молодому автору был случаен.

Сама Д. Сеттерфилд пришла в большую литературу из вузовской аудитории. Окончив Бристольский университет и защитив диссертацию по творчеству Андре Жида, она в течение нескольких лет преподавала французскую литературу в различных университетах Англии и Франции.

В настоящее время библиография писательницы насчитывает несколько романов и все они в той или иной мере связаны с литературой и с книгой. Д. Сеттерфилд, будучи запойным читателем, полагала, что и ее герои должны быть «особенными людьми». И здесь, как потом будут говорить Диана, вновь на помощь придет А. Жид, «подсказав» ей идею сделать главным героем – литератора.

Завязка романа «Тринадцатая сказка» строится вокруг малоизвестной писательницы Маргарет Ли, которая трудится в букинистическом магазине. Ей приходит заманчивое предложение, суть которого состоит в том, чтобы написать биографию прославленной романистки Виды Винтер. После некоторых

колебаний она соглашается на эту работу. Попутно она выясняет, что ее отец владеет редким экземпляром первой книги Винтер, где содержатся двенадцать сказочных историй. Сама книга потрясет читателей не только необычным языком повествования и нехронологической последовательностью, но и совершенно неожиданным финалом. Рассказ, который девушка записывала со слов знаменитой писательницы Виды Винтер, постоянно дополнялся новыми персонажами, менял свою тональность и ход действий. Так, например, при прочтении данного романа, далеко не сразу становится понятно, что две сестры, которые являются близнецами, видят в саду вовсе не призрака, а еще одну живую девочку, свою третью сестру. «Во время прочтения романа, пишет А. Червова, проглядывается и авторское отношение к данной теме. Основной идеей «Тринадцатой сказки» Диана Сеттерфилд решила показать важность наличия у человека такой родственной души, некого «двойника», неотделимого от него самого» [4].

Спустя семь лет после публикации этот роман был экранизирован. Этим проектом занялась телесеть BBC Two, а съёмки взяла на себя кинокомпания «Heyday Films». Режиссером данной экранизации выступил Джеймс Кент, а сценарий был написан Кристофером Хэмптоном.

Сценарий этого фильма отличается от оригинального текста только незначительными деталями. К примеру, в самом романе у Маргарет Ли при рождении есть сиамская сестра-близнец, которая умирает после операции по их разделению, но в экранизации все иначе – у Маргарет есть свой скелет в шкафу. Ее сестра близнец погибла в подростковом возрасте под колесами машины, поэтому вся эта история ей очень близка. Кроме того, в книге довольно много личных переживаний Маргарет, связанных с ее книжным магазином.

Если рассматривать данную экранизацию как зеркальное отражение романа, то отражение получается более ярким, чем оригинал. В «Тринадцатой сказке» очень много излишних подробностей, которые, безусловно, важны для художественного текста, но не играют значимой роли в сценарии к экранизации. Что касается фильма, то здесь все довольно лаконично: есть завязка истории

(встреча Маргарет Ли и Виды Винтер), есть ее кульминация – найденный труп Чарли, и развязка – пожар, после которого безымянная третья сестра берет имя Аделины.

Стоит отметить и тот факт, что данная экранизация отличается своей мрачной, леденящей кровь готической эстетикой и великолепным подбором актеров. Довольно темная цветовая гамма фильма (часто пасмурно и идет дождь) гармонирует с английскими зелеными лугами, роскошными садами и старыми особняками, а рыжеволосые актрисы идеально вписались в эту готическую атмосферу. Ванесса Редгрейв, сыгравшая известную писательницу Виду Винтер уже в пожилом возрасте, смогла передать характер героини, которая за свою жизнь испытала такие трудности и потеряла своих сестер. Женщина, находившаяся на пороге смерти от рака, успела поведать Маргарит Ли (Оливии Колман) необыкновенную историю своей жизни, от рождения до того момента, когда она не взяла себе имя Виды Винтер и не посвятила свою жизнь писательству.

А совсем еще юной на тот момент Мадлен Пуэр удивительным образом удалось передать характер как спокойной и кроткой Эммелины, так и агрессивной, психически нездоровой Аделины. Мало кто знает, но всех троих девочек, включая безымянную сестру, сыграла эта маленькая талантливая актриса.

Софи Тернер, исполнившая роль повзрослевшей третьей сестры, сыграла свою роль вполне прилично. В кадре она смотрится гармонично, особенно в тех эпизодах с экономкой и садовником, когда создатели фильма все еще держали интригу с количеством сестер.

В самом романе, в отличие от экранизации, присутствуют множество метафор, в которых довольно непросто разобраться с первого раза. Даже сама Диана Сеттерфилд говорит о своем произведении метафорически: «Мы приходим в эту жизнь, словно опоздавшие в театр. И тогда нам приходится додумывать то, что мы уже успели пропустить в первом действии». Эта идея, идея повествования не в хронологической последовательности о жизни третьей

сестры, стала как основой оригинального текста, так и, вследствие, основой сценарий для фильма.

Для многих, кто не читал сам роман, его экранизация может показаться несколько запутанной и даже мистической в некоторых местах (хотя, как известно, жанр данной экранизации – это детектив с элементами драмы, и ничего мистического там нет). Этот роман, также, как и его экранизация, не о призраках старого дома Анджелфилд, а про человеческое безумие, агрессию, про потери и страх. Это не та сказка, какие мы себе представляем, это не история о фантастических существах и прекрасных принцах, вовсе нет – это темная история в духе готических английских романов, сказка Виды Винтер о близнеце, которым она никогда не была; сказка о потерянных родителях и их потерянных детях.

Экранизацию «Тринадцатой сказки» стоит смотреть дважды: в первый раз – чтобы просто быть в курсе самой истории, чтобы познакомиться с жителями дома Анджелфилд и почувствовать непонятную тревогу, а второй – чтобы осознать, что в доме нет и никогда не было никаких приведений, чтобы понять весь ужас болезненного разума дядюшки Чарли и его сестры Изабель, чтобы проникнуться сочувствием к Эмеллине, которая могла вырасти вполне нормальным ребенком, чтобы, как биограф Маргарет Ли, до конца разобраться с запутанным повествованием Виды Винтер и призрачными воспоминаниями Анджелфилда.

И еще раз хочется напомнить, что экранизация литературного произведения – это не его пересказ, отраженный в фильме. Это визуализация художественного текста с учетом всех его отличительных особенностей – атмосферы, характеров персонажей, исторической эпохи, географии происходящих в тексте событий. «Жизненным кредо этого процесса становится «искусственность», которая доминирует над всем остальным»[2, с. 21]. И экранизация «Тринадцатой сказки» наглядное тому подтверждение.

Список использованных источников и литературы:

1. Савельев, К. Н. Декаданс в системе художественных ценностей XIX века: опыт культурологического осмысления // Вестник Оренбургского университета. 2005. №9. С.51 – 56.
2. Савельев, К. Н. «Сотворенная природа» (Natura Naturata) как эмблема французских писателей-декадентов // Libri Magistri. 2019. № 2 (8). С. 21-28.
3. Симбирцева, Н. А. Экранизация как визуализированный текст: к постановке проблемы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/21684/1/iurp-2013-116-22.pdf> (дата обращения 20.01.21)
4. Червова, А. Н. Роман Дианы Сеттерфилд «Тринадцатая сказка» и особенности описания его героев / А. Н. Червова, М. С. Павлова. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2020. – № 5 (35). – С. 22-26. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/35/2037/> (дата обращения 20.01.21)
5. Шкловский, В. Литература и кинематограф. [Электронный ресурс]. http://bookatruck.net/book_153_glava_7_Kinematograf.html (дата обращения 20.01.21)

С.А. Предеина
студент группы ИФб-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
С.В. Рудакова
доктор филологических наук, заведующий кафедрой
языкознания и литературоведения
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР СТИХОТВОРЕНИЯ Б. ПАСТЕРНАКА «РОЖЕСТВЕНСКАЯ ЗВЕЗДА»

Аннотация. В статье рассматривается интерпретация евангельского сюжета о рождении Иисуса Христа в стихотворении Б. Пастернака «Рождественская звезда». Показано, как художественный мир стихотворения приобретает новые оттенки значений в зависимости от соотношения его с библейским контекстом или с русской национальной традицией.

Ключевые слова: Рождество, художественный мир, Библия, земное пространство, Пастернак.

Abstract. The article deals with the interpretation of the gospel story about the birth of Jesus Christ and the star of Bethlehem in the poem "The Christmas Star" by B. Pasternak. It is shown how the artistic world of the poem acquires new shades of meaning depending on its immersion in the biblical text, as well as in the Russian national tradition.

Keywords: Christmas, art world, Bible, earth space, Pasternak.

Мир Рождества обладает особой притягательностью для верующих, теологов, живописцев, музыкантов, писателей и особенно поэтов. Испытал на себе магнетизм Рождества и Б. Пастернак, посвятив ему много произведений, одно из самых известных – «Рождественская звезда», написанное в 1947 году, вскользь упомянутое многими [1;2;3], но так и не ставшее предметом монографического изучения.

Б. Пастернак описывает в нём рождественскую ночь как нечто умиротворенное, как явление, ниспосланное свыше. Опираясь на библейский текст, Пастернак, с одной стороны, создает созвучное классической истории Рождества описание появления младенца. Но библейская география и климатические обстоятельства появления на свет божественного младенца оказываются у поэта странным образом слиянны с пейзажными деталями, характерными скорее для Центральной России.

Так, в лирический рассказ о рождении Христа Пастернак вводит образ ольхи, мимо которой проходит толпа, чтобы увидеть младенца. Упоминание этого дерева неслучайно, ведь его принято считать своеобразным покровителем семьи. Появление потомков в семье – одно из условий возрастающей защитной силы ольхи для всех её членов. Это древо сплачивает семью, укрепляет родственные узы, делает род сильнее. Если обратиться к тексту стихотворения «Рождественская звезда», то можно увидеть, что звездочёты, пастухи и даже сами ангелы становятся равными между собой перед новорождённым. Они словно соединяются в большой род, и уже не видно разницы между представителями мира людей и неба. В мифологии ольха – древо, способное соединить мир подземный и наземное царство, потому с этим деревом связан дар не только защиты, но и предвидения, прорицания. Ольха оказывается благословлена самим богом за то, что, как рассказывают библейские легенды, во время истязания Христом её ветки, будто пытаясь защитить его, ломались. Связь с Христом у ольхи проявляется и другом: свежесрубленная она постепенно окрашивается в кроваво-красный цвет, потому и называют её «кровоточащим»

деревом. В этом видят связь с распятым Иисусом, чьи кровоточащие раны сопоставляются с «кровоавой» древесиной ольхи.

Значим для понимания авторской концепции стихотворения и образ гнёзд грачей. Грач – птица из семейства вороновых, а ворон считается символом и предвестником смерти [3, с. 165]. Однако самих птиц (грачей) поэт не описывает. Создается ассоциативная цепочка: в гнезде птицы откладываются яйца, из которых впоследствии вылупляются птенцы, а значит сами гнёзда грачей – это символ бесконечности жизни. Не обязательно видеть самих птиц, достаточно лишь знать, что они прилетели, а с ними пришла весна (которая и является возрождением живой природы после «смерти»).

Интересна динамика изменений поведения пастухов: сначала показан их страх, ожидание бедствия, страшных последствий появления на небе странной звезды, а потом понимание того, что увиденное ими – чудесное знамение, это становится причиной их успокоения и последующего обращения внимания на необычную процессию волхвов: «как шли вдоль запруды ослы и верблюды могли хорошо разглядеть пастухи» [7, с. 243].

В Евангелие от Матфея указывается, что волхвы, идущие с востока, заведомо знают, что родился Царь Иудейский, и они идут поклониться ему. В изображении Пастернака нет прямого указания на то, что они знают о том, что родился именно Царь Иудейский. Они идут поклониться некоему чуду.

Описывая пастухов, показывая их неразрывную связь с земным миром, Пастернак для их характеристики использует прозаизмы: «доху отряхнув от постельной трухи и зернышек проса» [7, с. 244], «спросонья», «запахнув кожухи» [7, с. 244]. Поэт вводит в их описания детали костюма, явно не характерные для палестинского мира, но свойственные русской крестьянской жизни: кожух – верхняя одежда из кожи, овчинный тулуп [6, с. 258], доха – шуба с мехом внутрь и наружу [6, с. 163]. Пастухи присоединяются к волхвам, и именно они ощущают присутствие чего-то/кого-то иного среди них – ангелов, интуитивно воспринимая присутствие чего-то/кого-то особенного. Пастернак использует оксюморон: «от шарканья по снегу сделалось жарко», парадоксально

совмеща «снег» и «жар». Так, поэт показывает: от тепла большой толпы снег под ногами начинает таять, и людям уже проще идти навстречу чуду, при этом рядом с собой они видят удивительные «босые следы». Так, через людское восприятие в стихотворении представлен образ ангелов: становится понятным, что снег тает и оттого, что по нему идут небесные создания.

Пастухи, относящиеся ко всему окружающему с пристальным вниманием и неразрывно связанные с природой, замечают странное поведение собак – следы, оставленные на снегу босыми ногами,стораживают их и заставляют «ворчать» [7, с. 244] и «оглядываться с опаской» [7, с. 244]. Ведь собаки лают только на чужаков, которыми для них, несомненно, являются ангелы. Сравнение «на эти следы, как на пламя огарка» [7, с. 244] показывает, что животные боятся ангелов, как огня. Примечательно, что автор употребил именно слово «огарок» [7, с. 244], намекая таким образом, что пламя это не опасно, его можно не бояться, но всё же оно заставляет относиться к себе с трепетом и осторожностью. К тому же ангелы ещё и невидимы (собаки, как и люди, не видят этих существ), что прибавляет картине загадочность, кроме того, то, что неведомо, всегда пугает и заставляет насторожиться. Пастухи не могут сообразить, что происходит. И тогда сам автор поясняет, кто присутствует среди них, – ангелы.

После того, как пастухи и ангелы присоединяются к звездочётам, Пастернак даёт определение этому собранию людей: сначала это «толпа («шло несколько ангелов в гуще толпы» [7, с. 245]), потом «орава народу» [7, с. 245], а затем «сброд» («Средь серой, как пепел, предутренней мглы топтались погонщики и овцеводы, ругались со всадниками пешеходы...») и «из несметного сброда» [7, с. 245]). Все эти просторечия, которыми описывается процессия идущих к Младенцу, создают ощущение хаоса и неприятной суматохи, что порождает контраст с Божественным миром, где царит гармония, спокойствие, и Космическим началом. На первый взгляд кажется, что люди больше не обращают внимания на свет путеводной звезды, не следуют за ней, чтобы узреть чудо из чудес, а стараются снова «успеть первыми», как в обычной земной жизни. Однако именно среди «несметного сброда» людей, ставивших

личностные интересы превыше всеобщих, среди людей, вновь зараженных грехом, находятся ангелы, которые не только не отстраняются от «оравы», но примыкают к ней, потому что Бог-Сын, рождённый в этом грешном мире, призван нести свет и любовь именно людям, прощая их грехи. Этот неоднозначный двойственный мир, который связан с рождением Иисуса, соединяет в себе несовместимые, на первый взгляд, начала: вечное и конечное, предметное и эфемерное, земное и небесное, божественное и бытовое. Величайшее в мире чудо явлено среди приземленных образов вертепа и стада овец. Пастернак словно показывает, что Бог преображает толпу и делает ее частью великого момента; он не пренебрегает обыденностью, а целиком погружается в неё, преображая людей в нравственном смысле. Поэтому несовместимость здесь – только кажущаяся, а значит любое высокое чувство, любая великая мысль могут родиться в непривлекательном земном пространстве.

Когда начало светать, «означились кедров стволы» [Пастернак 2019: 245]. Пастернак неслучайно изобразил кедр, образ этого дерева имеет прямое отношение к Библии. У евреев кедр – «Древо Господне» [Нюстрем 1995: 223], символ благоволения Иеговы к своему народу. Иудеи используют слово «кедр» при характеристике наиболее значимых людей своего племени. Знаменитые Кедры Ливанские, срубленные для Храма Соломона, символизировали собой посвященных мудрецов. Пророк Иезекииль сравнил Мессию с кедром. В христианстве кедр символизирует величие, достоинство, красоту; это дерево – один из символов Христа. Под кедром все жители земли найдут как пищу (плоды дерева), так и защиту (под его ветвями).

Неожиданно в процессе развертывания Пастернаком картины, связанной с рождением Иисуса, возникает образ матери – Девы Марии. Причём появляется она не с описания и представления её автором, а сразу тогда, когда она задаёт вопрос толпе, пришедшей на поклон младенцу. Пастухи и волхвы говорят ей о том, что «пришли вознести вам обоим хвалы», однако она не пускает их всех сразу и просит подождать снаружи. В строчке «...Ревели верблюды, лягались

ослы» [7, с. 244] поэт сопоставляет поведение людей и животных в этот великий момент. Для животных «реветь» и «лягаться» вполне естественно, это дано им природой. Они не осознают всю важность данного события – рождение Спасителя, поэтому и поведение их остаётся привычным для животного мира, но для людей, прекрасно все осознающих, казалось бы, нет оправдания за такое поведение. Однако поэт создает другую парадигму, заставляя читателя понять, что «топтаться» и «ругаться» для человека так же привычно и естественно, как «лягаться» и «реветь» для животного. Это состояние передает ощущение напряженности и ожидания.

Войдя в пещеру по приглашению Марии, волхвы – важный образ в контексте пастернаковского стихотворения – видят «сияющего» младенца. Сияние это было свидетельством уникальности младенца, подтверждением того, что свершилось настоящее чудо. Возможно, это сияние было и отблеском звезды, которая будто приглядывала за ребёнком; так поэт обращает внимание на явную связь Отца и Сына Божьего. Губы и ноздри животных подчеркивают осязаемую телесность. Таким образом, Пастернак выводит на первый план материальность образа, подчеркивает превосходство вещественного над духовным, создавая контраст грубой физиологичности с лексемой «сияющий». Губы и ноздри животных, из которых выходил пар, обогревал новорождённого, оберегая его от холода. Они, по сути, заменяли ему тепло матери, которое она дарит своему ребёнку.

Одним из самых значимых образов в стихотворении Пастернака становится образ яркой звезды (порождающий в поэзии множество трактовок (см. подробнее: [8;9;10;11]), которая является символом Божественного ока и всего Мироздания в целом. В христианской традиции звезда символизирует новую эру, приход в мир людей Сына Божьего, который примет на себя все грехи человечества. Поэт четко следует толкованию Евангелия, где Иисус становится центральной фигурой: в художественном мире Пастернака вокруг Младенца разворачивается все действие, и даже Вифлеемская звезда приходит к Спасителю как «гостья» [7, с. 245]. Именно это сравнение становится основополагающим

для всего стихотворения. Пастернак делает Младенца центром мира земного, в то время как звезда, представительница мира небесного, наравне с остальными «подданными» идёт на поклон своему Царю. Гость считается объектом почитания, а также представителем чужого, иного мира. Звезда в последней строчке олицетворяется глаголом «смотрела», так как смотреть может явно кто-то живой. Не сложно догадаться, что сама звезда – это и есть воплощение Бога, который и является этим самым «гостем» другого – высшего небесного – мира.

Список использованных источников и литературы:

1. Баевский В.С. Лирика Пастернака в историко-культурном контексте //Изв. АН СССР Сер. литер. и яз. 1988. С.130-141.
2. Власов А.С. «Стихотворения Юрия Живаго Б. Л. Пастернака» (Сюжетная динамика поэтического цикла и «прозаический» контекст). Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2008. 207 с.
3. Левина Т. «Страдательное богатство». Пастернак и русская живопись 1910-х - начала 1940-х гг. // Литературное обозрение. 1990. № 2. С.84-89.
4. Мифологический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. 672 с.
5. Нюстрем Э. Библейский словарь. Пер. Свенсон Иоанн С. М. :Библия для всех, 1995. 562 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Шведовой Н.Ю. М. : Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. 846 с.
7. Пастернак Б.Л. Стихотворения М. : Эскмо, 2019. С. 241-246
8. Предеина С.А. Концепт «Звезда» в лирике Н. Заболоцкого // Мировая литература глазами современной молодежи : сб. материалов VI междунар. студенч. науч.-практ. конф., 14-15 октября 2020 г. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. С. 176–180.
9. Рудакова С.В. Мотив огня в лирике М. Ю. Лермонтова // Libri Magistri. 2017. №3. С. 56-64.

10. Рудакова С.В., Абрамзон Т.Е., Зайцева Т.Б. Образ звезды в лирике Е.А. Боратынского // Современные достижения университетских научных школ. Сб. докладов национальной научной школы-конференции. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. С. 217–220.

11. Ушакова О.Н. Семантика образа звезды в эмигрантском сборнике Г.В. Иванова «Розы» // Мировая литература глазами современной молодежи : сб. материалов III междунар. студенч. науч.-практ. конф., 22 ноября 2017 г. Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2017. С. 279-284.

А.Н. Скалаух
студент группы ИФм-20-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**КОНЦЕПЦИЯ ГУМАНИЗМА А. ШВЕЙЦЕРА «БЛАГОГОВЕНИЕ
ПЕРЕД ЖИЗНЬЮ»: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена осмыслению концепции гуманизма Нобелевского лауреата, врача и философа Альберта Швейцера – «благоговение перед жизнью». Автор статьи подчеркивает роль филологии в реализации гуманистических идеалов – применительно к прикладным областям филологии в благотворительной деятельности.

Ключевые слова: гуманизм, «благоговение перед жизнью», благотворительность, прикладная филология.

Abstract. The article is devoted to understanding the concept of humanism of the Nobel laureate, doctor and philosopher Albert Schweitzer – "reverence for life". The author of the article notes the role of philology in the realization of humanistic ideals- in relation to the applied fields of philology in charitable activities.

Keywords: humanism, «reverence for life», charity, applied philology.

Гуманизация общества – проблема, которая особенно остро встает перед человечеством в переломные эпохи. Развитие техники, международные конфликты, социальные сдвиги во все времена ставили перед социумом сложные вопросы, в том числе о сохранении души [1] Сейчас в эпоху информационного

общества, так называемого «открытого мира» [5, с. 3] [4] человечеству необходимо осознать, что несёт прогресс миру, возможно ли всеобщее экономическое процветание различных национальностей и сословий, произойдёт ли переориентация в сторону духовных ценностей, не будет ли вытеснен человек «искусственной жизнью» и «искусственным интеллектом».

Ежегодно людям, которые пытаются найти ответы на эти вопросы, присуждается Нобелевская премия мира. Согласно завещанию Нобеля, это должны быть те, «кто внесет весомый вклад в сплочение народов, ликвидацию или сокращение численности постоянных армий или в развитие мирных инициатив». Одним из таких гуманистов был Альберт Швейцер.

Нобелевский лауреат А. Швейцер, философ, теолог, музыкант и врач, в 1913 году на собственные средства создал в Африке (Ламбарене) клинику для прокажённых, где работал более 50 лет. Благотворительная деятельность в колонизованных странах в конце XIX – начале XX века не являлась такой уж редкостью. Почему же тогда именно А. Швейцер удостоился такого признания? Почетный член Прусской Академии наук, Французской Академии моральных и политических наук, Королевского медицинского общества в Англии и Королевского общества тропической медицины, почетный доктор Цюрихского, Пражского (1926), Эдинбургского (1931), Оксфордского и Сент-Андрусского (1932), Чикагского (1949), Марбургского (1952), Кембриджского (1955), Тюбингенского (1957), Мюнстерского (1959), Берлинского (1960) университетов, награждённый орденом Республики Габон «Экваториальная звезда» (1960), именем которого названа главная улица в Ламбарене, А.Швейцер путём долгих поисков сформировал и изложил в своих научных трудах, но самое главное – продемонстрировал своей деятельностью гуманистическое учение «благоговения перед жизнью».

Сопоставляя реалии, в которых зарождалась философская концепция А. Швейцера, мы найдём много сходства с ситуацией начала XXI века. По словам самого учёного, он «родился в период духовного упадка человечества». Ощущение слома веков и смены парадигмы общественного сознания пришло

ещё в раннем детстве, когда Эльзас, родина философа, из состава Франции был аннексирован Германской империей. Сын пастора, живущий в относительно благополучной обстановке, еще ребёнком болезненно ощущал социальную несправедливость, отказываясь, например, надевать новое пальто, чтобы не выделяться среди дворовых мальчишек.

П.Г. Фрайер в своей книге об Альберте Швейцере пытается найти доказательства некоего «предназначения» будущего Нобелевского лауреата. Автор пишет: «одна из примечательных особенностей жизненного пути Альберта Швейцера восходит не столько к его индивидуальным задаткам, побудившим его воздействовать на окружающий мир, сколько к его социальному окружению, сформировавшему эти задатки» [7, с. ...]. Фрайер отмечает в качестве факторов, определивших будущий путь «героя страдания», рассказы отца-пастора о деятельности миссионеров в Африке, семейные установки, что зарабатывать на хлеб нужно путём служения обществу, любовь мальчика к природе и музыке, а в школьные годы – пример свободолюбивых педагогов, которые учили не путём морализаторства, а личным примером.

Именно годы обучения в Страсбургском университете можно считать важнейшими для формирования философии А. Швейцера. В преддверии XX века, в период становления империализма в Германии, общественные науки находились в самом расцвете. Ещё в детстве столкнувшийся с социальными проблемами, Швейцер уже в годы студенчества увидел внутреннюю пустоту и кризис современной западной культуры с приземлёнными запросами буржуазии – идеи, которые он почерпнул из трудов Ф. Ницше и И. Канта. Большое влияние в этот период на молодого человека оказали произведения И.В. Гёте с его формулой «В начале было дело», которую позднее он воплотит в жизнь. Важную роль сыграло и творчество Л.Н. Толстого, которого А.Швейцер называл «одним из великих воспитателей человечества» и о котором писал: «Во все века люди будут воодушевляться тем духовным побуждением, которое составляет их силу, – стремлением сделаться человечнее, чем ты есть». [2]. Именно в студенческие годы у молодого человека возникают мысли о том, что не удастся «добиться полного

духовного «выздоровления» (возрождения) до тех пор, пока человеческое «Я» не осознает себя и не начнет повсюду и во всем действовать как «жизнь, желающая жить среди жизни» [1].

Так сложилась концепция одного из великих гуманистов, которую он назвал «благоговение перед жизнью». Основным произведением А. Швейцера является «Философия культуры» (1923). В нем он предельно ясно излагает, что такое благоговение перед жизнью: «добро есть то, что утверждает жизнь, зло есть то, что разрушает её» [2]. Ранее в своих проповедях пастор Швейцер возлагал большие надежды именно на человеческое знание в решении гуманистических вопросов: «В сущности всякое знание – это знание жизни, и всякое познание – это удивление перед её загадкой, благоговение перед жизнью в её бесконечных и вечно новых формах. Возникновение жизни, её становление и умирание – разве это не удивительно! Она возникает в других существах, умирает, вновь рождается и так до бесконечности!» [2]. Философ говорит о невозможности полного искоренения зла, но его можно сократить благодаря «постоянному этическому бодрствованию, напряженной ответственности» [2]. По сути своей, данное учение является подвижническим, ведь по А. Швейцеру, невозможно совместить добродетель и счастье, что ярко продемонстрировал своей биографией: первую половину жизни «подарил» счастью, вторую половину «положил на алтарь» добродетели.

Этот перелом, который произошёл в сознании, А. Швейцер отразил в автобиографии: «Однажды утром в Гюнсбахе я сказал себе, что до тридцати лет считаю себя вправе читать проповеди, заниматься наукой и музыкой, но после этого рубежа посвящу себя непосредственно служению людям». Подобные интенции наблюдались еще в студенческие годы, когда А. Швейцер пытался реализовать свой принцип служения человеку через попечение о беспризорных детях, устройство жизни бродяг и людей, отбывших тюремное заключение. «Однако эта деятельность не удовлетворяла его, ибо ставила в зависимость от филантропических организаций, далеко не всегда безупречных», работу которых А. Швейцер считал зачастую «самообманом нечистой совести» [2].

Так А. Швейцер уходит совершенно в другую область знания и практики – медицину, чем немало шокирует общественность. «Нет удовлетворения выше, чем лечить людей», – сказал этот удивительный человек и отправился лечить негров в нечеловеческих условиях глухих джунглей Габона. Таким образом, на смену теологу, проповедовавшему словом, приходит медик-практик, проповедующий собственным образом жизни, призывающий использовать любые возможности совершать добро: «Нет человека, которому бы не представился случай отдать себя людям и проявить тем самым свою человеческую сущность. Спасти свою жизнь может всякий, кто использует любую возможность быть человеком, делая что-нибудь для тех, кто нуждается в помощи, – какой бы скромной ни была его деятельность» [8].

Именно такое решение противоречий между внешним прогрессом цивилизации и внутренним нравственным упадком видел А. Швейцер. Признаками этого декаданса он считал военные конфликты, национализм, подчинение человека социальным организациям, которые мы наблюдаем и сейчас, в начале XXI века. «Нет необходимой связи между «внешним» развитием общества (экономика, техника, образование и т. д.) и духовным усовершенствованием человека», – утверждал он [2]. Учёный видел спасение в «новом рационализме, более глубоком и действенном, чем прошлый», но при этом обязательно «согретом верой в святость жизни».

Именно такого нового рационализма требует современный «открытый мир», в котором человек вновь оказывается на распутье. Смена картины мира обусловлена достижениями медицины и геной инженерии, исследованиями мозга и созданием искусственного интеллекта, цифровизацией и информатизацией всех сфер жизни человека. Так, в столь революционный с точки зрения прогресса век на первый план выдвинулась проблема ответственности человека. Благие цели – дать процветание и благоденствие, избавить человечество от болезней, освободить от лишнего труда – таят в себе много опасностей. Генные эксперименты могут привести к созданию избранных людей, обладающих сверхспособностями, что вызовет всплеск очередного

нищестанства. Роботизация и внедрение искусственного интеллекта и вообще могут способствовать полному изгнанию человека как вида. «С одной стороны современное «сетевое информационное постиндустриальное общество массового потребления» буквально воплощает великий проект гуманизма Просвещения с его лозунгами «Все во имя человека!», «Все на благо человека!» <...> С другой стороны, нарастают разделенность, манипулирование, новые неравенства, недоверие, контроль, тревожность, страхи, нетерпимость, а то и агрессия, чреватые напряжением и конфликтностью» [6].

Таким образом, человек оказывается в ситуации выбора. Один путь – удовлетвориться удобствами гаджетов, обслуживая олигархию и живя за счёт её подачек, и потерять себя как вид. Второй – выбор в пользу гуманизации, когда творчески ориентированные люди, которые занимаются новейшими разработками на базе научных знаний, поймут, что важно жить не мимо летними ценностями, и сделают выбор в пользу ценности жизни.

Именно филология, как одна из гуманитарных дисциплин, необходима, чтобы обеспечивать внедрение гуманистических идеалов. Филология по своему реализует концепцию «благоговения перед жизнью» А. Швейцера: например, через художественную литературу или через прикладные области науки. Именно такое деятельностное начало мы видим в применении филологии в сфере благотворительности. Деловая и профессиональная коммуникация помогают устанавливать контакты с административными органами, специалистами, решающими проблемы нуждающихся в поддержке людей. Филологическая работа с текстом (редактирование, сторителлинг, копирайтинг) позволяют доносить до широких общественных масс информацию о насущных социальных проблемах. Веб-журналистика и практика рекламы создают площадки по интересам и фандрайзинговые платформы, способствующие объединению людей и сбору средств или материальных благ. Ивент-мероприятия, работа медиа и пресс-служб предоставляют сведения о проводимой благотворителями работе.

Мы снова возвращаемся к призыву-проповеди А. Швейцера: «Создать новое человечество возможно, лишь направляя людей к сохраняющей свою подлинную сущность и в то же время развивающейся нравственности. Но эта цель будет достигнута лишь тогда, когда люди преобразятся и из слепых сделаются зрячими и вникнут в смысл величайшей и в то же время самой простой заповеди благоговения перед жизнью» [2].

Список использованных источников и литературы:

1. Аль-Ани, Н.М. Ответственность и её классическая и неклассическая парадигмы // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 7 (1). 2014. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennosti-eyo-klassicheskaya-i-neklassicheskaya-paradigmy>
2. Альберт Швейцер/ Библиотека Александра Белоусенко [Электронный ресурс]. - Режим доступа : http://www.belousenko.com/wr_Schweitzer.htm
3. Бедрикова, М.Л. Концепт «душа» в поздней прозе и публицистике В. Распутина / Libri Magistri. 2015. № 1. С. 174-183.
4. Бедрикова М.Л., Савельев К.Н., Солдатченко А.Л., Цуркан В.В., Царан А.А. Изображение войны в прозе В. Астафьева : утверждение феномена жизни как аргумент гуманизма / Depiction of war in the prose written by V.Astafyev: affirmation of the phenomenon of life as the case for humanism // Ponte. 2017. Vol.73. Is. 9. P. 24-32.
5. Егоров В. С. Философия открытого мира. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2002. - 320 с.
6. Тульчинский Г.Л. Гуманитарное знание и гуманизм цифровизованной ответственности // Историко-философские штудии. Том 7. № 2 (14). 2018.
7. Фрайер П. Г. Альберт Швейцер: Картина жизни. - М.: Наука (ГРВЛ), 1982. - 232 с.
8. Швейцер А. Культура и этика [Текст] / пер. с нем. Н. А. Захарченко и Г. В. Колшанского; общ. ред. и предисл. [с. 5-29] проф. В. А. Карпушина. - Москва : Прогресс, 1973. - 342 с.

Р.Т. Скворцова
студент группы ИФб-17-2,
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Б. Зайцева
доктор филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ВИДЕОПОЭЗИЯ КАК АКТ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ ЗРИТЕЛЕМ И АВТОРОМ

Аннотация. Статья посвящена анализу и интерпретации видеопоэтических текстов на примере творчества Игоря Гончарова, Сола Моновой и Натальи Карпичевой. Цель работы – показать, как авторы через свои видеопоэтические клипы передают нам свое мировосприятие, при помощи каких средств они создают коммуникацию между зрителем и видеоискусством.

Ключевые слова: Игорь Гончаров, Сола Монова, Наталья Карпичева, видеопоэзия, интерпретация, визуализация.

Abstract. The article is devoted to the analysis and interpretation of video poetic texts on the example of the work of Igor Goncharov, Sola Monova and Natalia Karpicheva. The purpose of the work is to show how directors in different ways, through their video poetic clips, convey to us their perception of the world, by what means they create communication between the viewer and video art.

Key words: Igor Goncharov, Sola Monova, Natalia Karpicheva, video poetry, interpretation, visualization.

«Современное искусство слова стремится к визуализации, что является отражением цифровой эпохи» [4, с. 109]. В то же время возникновение альтернативных литературных жанров неизбежно влечет за собой дискуссии. Стирание границ между разнообразными видами искусства, синтез видов искусства, образование новейших искусств – одни из признаков культуры наших дней. Поэзия обретает множество новых форм, именуемых медиапоэзией или видеопоэзией. Видеопоэзия является одним из ее подвигов и представляет собой особенный, недавно возникший вид искусства, в котором в равной степени сочетаются художественный визуальный ряд и поэтический текст [3]. «В г. Магнитогорске интернет-фестиваль видеопоэзии «Видеостихия» впервые состоялся в 2018 г., с тех пор фестиваль приобрел широкую известность и международный статус; количество его участников и соучредителей растет год от года» [4, с. 111]. На III Международный конкурс «Видеостихия» (2020 г.) было представлено 166 видеороликов в жанре видеопоэзии из разных городов и стран.

Заметно, что видеопоэзия в значительной степени своеобразно интерпретирует произведение с целью донесения определенных мыслей. Видеопоэзию также называют поэтическим видео, поэтроникой, видеовизуальной поэзией, кинопоэзией и т. д. Очевидно, что видеопоэзия объединяет мир литературы и мир кино. Так, нередко показываемое на экране читателю или зрителю поэтическое повествование придает совершенно другие оттенки произведению. При этом сегодняшняя видеопоэзия утверждает, что стихотворению определенно легче быть неидеологизированным, чем традиционному вербальному тексту. «Что за стихотворение? Какое оно? Что из себя представляет?» — в первую очередь видеопоэзия дает ответы на данные вопросы.

При помощи видеопоэзии можно создать некую коммуникационную связь между искусством и литературой. Цель данной статьи показать, как режиссеры по-разному, через свои видеопоэтические клипы передают нам свое мировосприятие, при помощи каких средств они создают коммуникацию между зрителем и видеоискусством.

Рассмотрим работы известных в области видеопэзии авторов: Игоря Гончарова, Сола Моновой и Натальи Карпичевой.

Игорь Владимирович Гончаров (р. 1971) – российский поэт, прозаик, автор пяти книг поэзии и прозы. В своих работах Гончаров создает клипы на свои стихи, в которых образ автора мифологизирован, ситуации, обыгранные в видеороликах, зачастую абсурдны, и на первый взгляд, непонятны. Многозначность смыслов, соскакивание с темы, несоответствие событий ситуационному контексту – вот отличительные особенности работ данного автора.

В видеоролике И. Гончарова «Галилея» перед нами возникает вполне обычная картина: речной пейзаж, отдых в весёлой компании, но при помощи таких незамысловатых эпизодов, автор передает нам глубокие философские мысли. При просмотре данного видеоролика возникают мысли о предназначении человека в этом мире (везде рыбаки, но они понятия не имеют, что им нравится больше), о том, кто есть человек на самом деле (потешаясь над фразой, что кто-то из них – апостол, в направлении будущих испытаний.). Само название – Галилея – имеет духовный подтекст, Галилея – историческое место, область, находящаяся на севере Израиля, на границе с Ливаном, родина большинства апостолов, также Галилея сыграла известную роль в возникновении христианства. Автор назвал стихотворение именно так, ведь в Галилее произошло большинство судьбоносных событий человечества. Одна из деталей – очки у всех людей, на первый взгляд, обычная деталь, но какой глубокий смысл она имеет. Мне кажется, что все эти люди, таким образом, отделяются от мира, не видят жизненных ценностей из-за темноты перед глазами, живя примитивным образом, так называемые рыбаки, не предполагающие о смысле своего предназначения. Озерный пейзаж – это человеческий мир, его жизнь, наполненная гущей событий. Реплика: «Мастер-класс по перевоплощению» персонажа со шпагой говорит нам о том, что он главный в этой компании, человек, являющийся «скитальцем в выгоревших обносках». Шпага в его руке – элемент власти, мужества, элемент при помощи которого он может повести за

собой людей, натолкнув их на определенные мысли: совершить подвиг или совершить злодеяние (вылов карпообразных или поимка душ). В начале главный герой является не главнокомандующим, а пойманным, но в процессе его «невнятной, но простой речи», он становится предводителем, сделав так, что «многие люди сами пошли за скитальцем в выгоревших обносках». После самого стихотворения герой произносит важные слова: «Так бы глядишь, жил себе и жил, радовался всякой мелочи, человеками вокруг восхищался. А так братцы выходит, что и подлец, и святоша уже внутри, сидят, освоены, понятны, разоблачены». В этих словах скрывается истинный смысл скитальца. Это не просто скиталец, а возможно и представитель духовного мира, являющийся для одних святым, для других подлецом [2]. Данное стихотворение заставляет задумываться зрителя над главным вопросом: что такое жизнь?

Говоря о развитии видеопэзии в России, следует особо отметить одну из родоначальниц и продвиженцев данного вида искусства в массы – Солу Монову. Кто же такая Сола Монова и каким образом ей удалось добиться бешеной популярности?

Яркая личность в сочетании с нестандартным мышлением позволяют ей носить звание самой популярной поэтессы Рунета. Своими эпатажными стихами она просто взорвала интернет. Количество фанатов её творчества уже превышает миллион. Для кого-то ее стихи кажутся излишне резкими и даже бредовыми, другие уверены – это идеальное сочетание едкого сарказма и уместной мудрости

Поэзия Соломоновой близка широкой, преимущественно женской аудитории. Основной мотив – женская доля. Лирическая героиня Сола страдает от мужского эгоизма, но, при этом, не бросая вызов традиционным патриархальным отношениям, а наоборот, утверждая их. Ее резкая, порой даже агрессивная женственность выполняет скорее психотерапевтическую функцию, позволяющую принять себя как женщину, имеющую некоторую зависимость: начиная от стандартных, связанных с какими – либо способами раскрасить свою жизнь, заканчивая не стандартными, связанными с какими – либо чувствами. Кроме того, она ностальгирует по юным девяностым и ищет смысл жизни –

темы, так или иначе являющиеся актуальные для всех. Пласты лексики, преобладающие в её творчестве: общая для всех сниженная лексика, лексика бомонда (например, названия люксовых брендов одежды), сленг и сетевой жаргон [5].

Наглядным примером являются её видеопозэтические работы. Переходя к рассмотрению её работ, следует отметить тот факт, что Сола Монова является одним из авторитетных создателей видеопозэтических клипов.

Стихотворение «Вечная любовь».

Стихотворение демонстрирует нам «сильную, слабую» женщину. Мечты о любви, блаженстве не покидают разум, ночные мысли заполняют ум. Чего же не хватает для получения того самого блаженства? Ответ прост и очевиден: не хватает слабости. Да, той самой женской слабости, которая не позволит всё тянуть на своих хрупких плечах. Героиня не знает, что такое любовь, привычка скрывать чувства за маской отпугивает её, заставляя проходить мимо. Счастье в одиночестве, разочарование от поиска заветного чувства насыщают третью строфу. Героине только и остаётся, что проводить вечера с котом, возможно даже сожалея о каком-либо упущении [1].

Строки «Вечная любовь длится две недели, но зато зима месяцев на шесть», подтверждают мысль о том, что зима – это не просто холодное время года, а олицетворение разбитого сердца [1].

Героиня клипа предстает перед нами в стильном образе женщины – бизнесвумен. Она хороша собой, имеет всё, что прикажет сердце. Казалось бы чего ей не хватает, почему она скрывается под маской лидера? Ей не хватает любви. Тех озорных искорок в глазах, лёгкой кокетливости и смущения от комплементов. Сола профессионально, своей актёрской игрой передаёт нам лидерство и одновременно слабость героини. Жизнь на работе, отсутствие любимого человека, словно невзначай, отражаются в мимике и походке героини. Финальные кадры с героиней демонстрируют нам всю разбитость и подавленность души: «Она заснула, но заснула ли боль разбитого сердца?» [1].

Наталья Леонидовна Карпичева – российская поэтесса, прозаик, литературовед. Член Союза российских писателей, дипломант Литературного конкурса имени К. М. Нефедьева, автор трёх поэтических книг. Живёт в г. Магнитогорске. Наталья Леонидовна является автором нескольких сборников стихотворений. Тематика стихотворений довольно разнообразна: начиная от темы любви и заканчивая философской лирикой. Некоторые работы были интерпретированы в виде поэтического клипа. Рассмотрим один из них.

Видеоклип «Море моё» начинается необычно, с отрывка из всеми известного фильма Андрея Тарковского «Сталкер». Не случайно именно отрывок с воскрешением вставлен в самом начале, это отсылка к главным героям самого стихотворения. Любовная лирика представлена не совсем обычным образом, герои плавают в бассейне изображая спокойствие. Влюбленная и беззаботная пара то всплывает, то уходит на дно, тем самым показывая, насколько бывает сложно и просто одновременно в отношениях. Сохранить баланс и остаться с партнером или же всплыть, оставляя одного гибнуть в пучине волн. Зрители, наблюдающие за происходящим, испытывают различные эмоции: грусть, тревогу, умиротворение, непонимание. Каждый создает определенную картину, заставляющую задуматься о философии жизни. Сам текст стихотворения состоит из множества метафор: птицесть рыб, восьминогие фонари, рыбы-всезнайки, куклы воды [5]. Каждое слово изображается весьма необычно, просматривая клип начинаешь задумываться над тем, как через совсем простые сцены можно передать сложность понимания смысла жизни. В этом и состоит смысл самого видеоклипа.

Видеопоззия является новой возможностью для развития традиционной формы презентации поэтического текста. Это нестандартный приём для «продвижения» любого стихотворения, некий эксперимент, обусловленный тем, что некоторые стихи пишутся не для существования на бумаге, а для их экранизации. Поэтический клип – тот же фильм, только маленький. И в данном случае, видеопоззия это чудесное явление, где удивительный человек создает целый мир, в котором все искренни и открыты. Мир, в котором можно быть

собой, где каждой своей клеточкой проникаешь в поэзию. В идеале поэтический клип может жить своей жизнью в YouTube, что дает возможность не только популяризации поэзии, но и возможность её восприятия для человека другой языковой культуры. Это новая жизнь стихов, соответствующая нашей новой цифровой эпохе. При таком перевоплощении поэзия и доступнее, и воздействие ее на душу человека – сильнее многократно. Каждый из режиссеров по-своему интерпретирует то или иное событие, отображая его в видеоклипе своими интересными приемами: через цитаты, через детали или же через одежду, тем самым создавая коммуникационную связь со зрителем. Видеопоэзия проникает в сознание, наталкивает на определенные мысли и даже сподвигает на какие-либо поступки, в этом состоит задача режиссеров.

Список использованных источников и литературы:

1. Вечная любовь [видеозапись] / Автор сценария Ю. Соломонова; режиссер – постановщик Ю. Соломонова; в ролях: Ю. Соломонова. – Владивосток: Киностудия «MoonFilm», 2019. – URL: https://www.youtube.com/watch?v=ndcrYw_4yyA (дата обращения 11.01.2021).

2. Галилея [видеозапись] / Автор сценария И. Гончаров; режиссер – постановщик И. Гончаров. В ролях: Андрей Майоров, Михаил Рагимов, Сергей Рыков, Антон Чечерин, Лилия Дуплинская, Катерина Сторожева. – Магнитогорск: киностудия «Танго-design», 2017. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SkciejwA2UA> (дата обращения 11.01.2021).

3. Житенев, А.А Современная литература в контексте медиа: феномен видеопоэзии – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25882770> (дата обращения 13.01.2021).

4. Зайцева Т. Б. Планирование арт-проекта «Сценарий и видеоролик в жанре видеопоэзии на международный конкурс “Видеостихия”» // Libri Magistri. – 2020. – №1 (11). – С. 109-123.

5. Море моё / Автор сценария Н. Карпичева; режиссер – постановщик Н.Карпичева; Операторы: Александр Истомин, Михаил Головочёсов. В ролях: Алёна Медведева, Арсений Чудецкий, Наталья Карпичева. - Магнитогорск: Киностудия «Танго-design», 2017. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=02deW5tP-Gk> (дата обращения 11.01.2021).

6. Сола Монова: биография, личная жизнь, стихи [Электронный ресурс]. – URL: <https://fb.ru/article/358508/sola-monova-biografiya-lichnaya-jizn-stihi> (дата обращения 11.06.2020).

Т. И. Фарушкин
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Рудакова
доктор филологических наук, заведующий кафедрой
языкознания и литературоведения
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА РАБОТ «ШКОЛА РОМАНИСТА WATIM: ИЮНЬ»

Аннотация. Цель представленной работы – исследование тенденций развития жанра фэнтези на примере сборника работ «Школа романиста WATIM: Июнь».

Ключевые слова: жанр, тенденции, повесть, фэнтези, литература,

Abstract. The objective of the presented work is research of the trends in the development of the fantasy genre on the example of the collection of works "The novelist's school WATIM: June".

Keywords: genre, trends, novel, fantasy, literature.

Жанр фэнтези является достаточно перспективным явлением в современной культуре (см.: [2;4;6;7;15]). Зарождение жанра пришлось на начало XX века. Для этого жанра характерна установка на игровое начало, в центре повествования – изображение вторичной (иной) реальности, находящейся в сложных отношениях с миром реальным (см.: [2;4;6;7]), использование

богатейшего опыта литературы в мифостроительстве (см.: [1;3;4;6;7;8;10;15;16]), основой произведений жанра фэнтези становится хронотоп фантастического характера, по сути дела миф в произведениях жанра фэнтези – это фундамент для строительства вторичной реальности. Создавая фэнтезийную вторичную реальность, авторы используют опыт переосмысления в литературе явлений сна и смерти [1;8;9;10;11;12;13]. В процессе своего развития фэнтези оказал влияние и на другие сферы культуры. Многие кинофильмы и мультфильмы были сняты на основе книг, написанных в жанре фэнтези.

На примере анализа сборника работ «Школа романиста WATIM: Июнь» [14] рассмотрим тенденции развития жанра фэнтези. Сборник, привлёкший наше внимание, уже четвертый из изданных, в которых представлены произведения, написанные в жанре фэнтези. В сборник включено 4 произведения, одно из них – сказка «Девочка и Облако», являющаяся своеобразным продолжением романа-фэнтези «Малефистериум», включены в сборник и итоговая часть эротической повести «Житие одного студента», и первая часть приключенческой повести «Тайна золотого грота», кроме того, входит в состав сборника и глава «Николай Якшин». Сборник имеет ограничение «18+», что указывает на наличие в произведении моментов, запрещенных к прочтению несовершеннолетними.

Сказка «Девочка и Облако» позиционируется как невыдуманная история. В первой главе произведения описывается обстановка, в которой находится и проживает главная героиня. Сюжет строится таким образом, что у читателя создается впечатление, что дом и окружающий ландшафт соотносятся со сказочным миром. Это логично, поскольку повествование ведется с позиции ребенка, представлен его взгляд на жизнь и окружающие явления. Непосредственное участие в разворачивающемся сюжете принимают и мама девочки, её папа и добродушный пес.

Во второй главе меняется ракурс и атмосфера, яркие светлые краски уходят, описывается хмурое утро. Наше внимание фиксируется на ситуации, произошедшей в такое утро, когда встречаются дети-сироты. Обстановка, в которой они растут и воспитываются, совершенно другая. Автором как будто

проводятся параллели между солнечным днем с красивым ландшафтом и розовой комнатой девочки и хмурым утром со смрадной комнатой, где встречают свой новый день дети-сироты. Само пребывание детей-сирот в детском доме описывается как жизнь, которая ничем не отличается от жизни взрослых. День с учебными занятиями у них сравнивается с рабочим днем, а суровые нянечки и педагоги – с начальниками на работе. При прочтении этой истории создается ощущение, что ты находишься в параллельной реальности.

Одна реальность у тебя, где все благополучно, и совершенно другая реальность у тех, кто по воле случая стал сиротой. Данное произведение примечательно тем, что мотивы прекрасной сказки с добрыми персонажами и уютной обстановкой оказываются тесно связаны с мотивами суровой реальности, в которой и живут дети-сироты. Жизнь девочки и её окружения – это та сказка, о которой мечтают дети-сироты. А жизнь детей-сирот – суровая реальность, которая никогда не превратится в сказочную историю. Проводя параллели между двумя реальностями, автор заставляет читателя задуматься, где заканчивается сказка и начинается реальность.

Следующее произведение, представленное в сборнике, называется «Малефистериум». Это фантастическая повесть, в которой реальные персонажи оказываются в параллельной реальности, где и происходит обучение главных героев. Вопросами их образования занимаются эльфы и Фрэйи. Можно предположить, что задачей автора явилось описание приключений двух ребят, оказавшихся в космосе или каком-то другом внеземном пространстве. Цель повествования сводится к тому, чтобы выстроить и представить описание того, как все может быть устроено в параллельной реальности.

Автор материализует в слове свое предположение того, каким может быть эта иная реальность, но делает это настолько убедительно, настолько все им описанное кажется реалистичным, что спешешь сделать вывод о реально случившейся истории.

Возможно, при разработке подобного сюжета автор делает предположение того, как может быть устроена жизнь человечества в будущем, если ему всё же

удастся установить контакт с вземными существами. Для данного произведения, написанного в жанре фэнтези, характерна строгая заданность и определенная схематичность сюжетных построений. Разрушение представлений о сказочности параллельного мира происходит в главе, описывающей историю с пьяным эльфом. У читателя создается ощущение, что даже с учетом каких-то своих особенностей в параллельном мире многое может быть схожим с тем, что мы можем видеть в привычном для человека жизненном пространстве. В этом фантазийном произведении обнаруживаются и черты приключенческой повести. И мы понимаем, что, создавая его, автор учитывал требования, предъявляемые читателем и критикой к современной художественной литературе. Речь идет о таких признаках произведения, как общедоступность и занимательность [4].

Привлекает к себе внимание и такое произведение из сборника, как «Житие одного студента». Оно написано в жанре эротической повести, которая могла иметь место в реальной жизни. Повествование ведется от первого лица – студента, жизнь которого полна проблем, связанных как с естественным желанием любви, так и успешной учебы. В повести описывается быт студента, его отношения с однокурсниками и, конечно же, девушками, которые привлекают его внимание как мужчины с естественным желанием переспать. Сюжет примечателен тем, что он представлен в виде откровенно описываемых сцен. И эта откровенность характерна не только в описании актов любви, но и самого общения в студенческой среде. Здесь есть все – от встреч и расставаний до случайных мимолетных знакомств и разрушенных надежд на взаимную симпатию и дружбу.

В совершенно других обстоятельствах оказывается студент, когда он покидает общежитие. Быт и условия существования студента меняются вместе с тем, как он сворачивает обучение и погружается в суровые будни. В этой новой реальности нет места для пустых разговоров. Можно сравнить прощание с общежитием с переходом ко взрослой жизни. И это действительно является трансформацией главного героя.

Если главными развлечениями в общежитии для него были танцы, прогулки и интимная жизнь, то с уходом из общежития главным увлечением становится спорт и построение профессиональной карьеры. Меняется и характер общения героя. Его основное окружение по-прежнему представлено теми же студентами. От своей любимой он требует, чтобы она пришла поддержать его на соревнованиях. И та соглашается.

Меняются и отношения студента к родителям своей возлюбленной. Если раньше он старался попасть в квартиру своей возлюбленной только для того, чтобы заняться сексом в отсутствие родителей, то теперь все наоборот – он хочет увидеть родителей своей девушки, поговорить с ними, собраться с ними за столом и ужином.

Можно сказать, что герой перерос свое ближайшее окружение. В произведении вырисовывается интересная параллель, связанная с жизнью студента в общежитии и выходом из неё и с жизнью грешника и превращением его в праведника в результате осознания и исправления собственных прежних ошибок и реализации упущенных возможностей. Данное произведение можно назвать глубоко проработанным на философском уровне, несмотря на примитивность и иногда вульгарность описываемого сюжета.

Таким образом, развитие и эволюцию жанра фэнтези можно проследить на примере сборника «Школа романиста WATIM: Июнь». В данном случае мы можем наблюдать с течением времени появление философской составляющей вопроса жанрового многообразия фэнтези, также прослеживается наличие признаков приключенческой прозы и многие другие элементы, которые позволяют сделать вывод о том, что жанр фэнтези систематически развивается под давлением и влиянием времени. И эти изменения касаются как содержательной части, так и лексической.

Список использованных источников и литературы:

1. Абрамзон, Т.Е., Зайцева, Т.Б., Петров, А.В., Рудакова, С.В. Основы теории литературы [Электронное издание]. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2017.
2. Алексеева, А.С. Особенности жанра фэнтези в романе С. Лукьяненко «Ночной дозор» // Мировая литература глазами современной молодежи. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та, 2017. – С. 77–82.
3. Безруков А.Н. Жанровые эксперименты Виктора Пелевина: традиция и вариант // Libri Magistri. 2019. № 4 (10). С. 91–101.
4. Борисенко, Т. В. Концепт магия в русском детском фэнтези // Вестник Челябинского государственного университета. Серия Филология. Искусствоведение. Вып. 98. 2015. № 27 (382). С. 26–29.
5. Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2014. С. 79–95.
6. Казикин А.В., Петров А.В. «В мире не существует только черного и только белого...»: роман-фэнтези П. Несса «Голос монстра» и его экранизация // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха. Сборник материалов IV международной молодежной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та, 2018. С. 284–288.
7. Клименко, М.С. Фэнтези как носитель нравственных и религиозных ценностей (на примере произведений Дж. Р. Р. Толкина) // Мировая литература глазами современной молодежи. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та, 2016. С. 101–106.
8. Литература русского предромантизма: мировоззрение, эстетика, поэтика: моногр. / Т. В. Федосеева, А. В. Моторин, А. И. Разживин, А. Н. Пашкуров, А. В. Петров, В. В. Биткинова, Н. И. Недашковская, Ю. Г. Дорофеева; под ред. Т. В. Федосеевой. Рязань: РязГУ, 2012. – 492 с.

9. Лотман, Ю. М. Сон – семиотическое окно // Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки. СПб.: Искусство – СПб, 2000. С.123–126.
10. Манн, Ю. В. Русская литература XIX века: эпоха романтизма. М.: Аспект – Пресс, 2001. – 447 с.
11. Рудакова, С. В. Мотив смерти в поэтическом мире Е. А. Боратынского // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 34. С. 91–95.
12. Рудакова, С. В. Мотив сна в лирике Е. А. Боратынского // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 3. С. 55–62.
13. Томашевский, В. Б. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2003. – 446 с.
14. Фарукшин, Т., Лукьяненко А. Школа романиста WATIM. Июнь. Сборник произведений молодых авторов. Магнитогорск, 2015. – 388 с.
15. Фрумкин, К. Г. Философия и психология фантастики. М: Едиториал УРСС, 2014. – 167 с.
16. Abramzon, T. E., Zaitseva, T. B., Kozko, N. A., Rudakova, S. V. Cultural Mythology in the 18th Century Russia: Definition, Typology, Ways of Functioning //3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016 Conference Proceedings. 2016. – С. 651–658.

Т.И. Фахрисламов
студент группы ИФб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С.В. Рудакова
доктор филологических наук, заведующий кафедрой
языкознания и литературоведения
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Аннотация. Цель данного исследования заключается в рассмотрении семантической и формальной взаимосвязи каждой из знаковых частиц полимодальных текстов, представленных интернет-мемами, созданных на основе русских пословиц и поговорок. Новизна работы заключается в изучении полимодальных интернет-мемов, включающих паремиологическую составляющую с учётом роли когнитивных аспектов восприятия подобных материалов.

Abstract. The aim of this study is to examine the semantic and formal relations of each of the particles of multimodal texts represented in Internet memes based on Russian proverbs. The novelty of the work lies in the studying of polymodal Internet memes, which include a paremiological component taking into account the role of cognitive aspects of the perception of such materials.

Ключевые слова: полимодальный текст, креолизованный текст, интернет-мем, паремиология, пословица.

Keywords: multimodal text, creolized text, internet-meme, paremiology, proverb.

Такое филологическое явление, как полимодальность, имеет особую ценность в современном научном мире, так как значительное количество текстов в интернет-пространстве являются полимодальными, начиная от руководств пользователя, веб-сайтов, учебников, заканчивая комиксами, интернет-мемами (подробнее об этом явлении см.: [1;2;7], рекламными аудиовизуальными продуктами, видеоиграми. Теоретические выводы данного исследования могут заключаться в том, что рассмотрение полимодальности в паремиологическом контексте [3, с. 128] даст возможность выйти к более широкому изучению механизма сохранения русских пословиц в интернет-пространстве и анализу тенденций их развития. Мы предполагаем, что актуальность и понятность интернет-мема, созданного на основе пословиц и поговорок, напрямую зависит от его способности вызывать эмоциональную реакцию. Актуальность работы – не только в изучении когнитивных функций полимодального текста и современного его аналога в виде интернет-мема, но одновременно и русских пословиц и поговорок. Цель данного исследования заключается в рассмотрении семантической и формальной взаимосвязи каждой из знаковых составляющих полимодальных текстов, представленных интернет-мемами, основанными на русских пословицах и поговорках. Были выдвинуты следующие задачи:

- изучить вопрос полимодальности и полимодального восприятия артефактов человеком;
- дать определение термину «полимодальный текст»;
- дать определение термину «паремиологический мем»;
- исследовать компоненты паремиологического мема, выявить особенности.

Материалом исследования стали визуальные и текстово-визуальные мемы, основанные на русских пословицах и поговорках. Методы исследования включают в себя анализ имеющихся теоретических материалов по данной теме,

изучение нескольких подходов. Синтез полученных данных производится с целью составления классификации полимодальных текстов для расширения понимания сущности данного термина. На завершающем этапе проводится сопоставление и сравнение полученных данных с уже имеющимися, описание результатов и выводов исследования. В работе также задействован метод контекстуального анализа интернет-мемов.

Полимодальный текст (креолизованный текст) является собой коммуникативный артефакт или же совокупность процессов, которые объединяют различные знаковые системы (способы), чье воспроизведение и прием требуют от коммуникаторов семантической и формальной взаимосвязи каждой из знаковых частиц [4, с. 5–32].

Так, Ван Леувен указывает, что различные семиотические режимы (например, язык и изображение) объединяются и интегрируются в конкретный случай дискурса или вид дискурса [5, с. 137–143]. На самом деле, наиболее интересной комбинацией рисунка и текста для прагматического (точнее киберпрагматического) анализа является та, в которой конечный смысл мема не может быть получен из частичных значений текста или рисунка, взятых отдельно, а только из их объединенных значений, которые могут привести к выявлению конечного значения. Таким образом, рассматривается термин «модальность» как принадлежность к определенной сенсорной системе, непосредственно связанной с работой нескольких каналов восприятия информации.

Левитт [6, с. 8] обобщает основные критерии исследования модальностей креолизованного текста:

- а) все коммуникации являются полимодальными;
- б) анализ, сосредоточенный исключительно или в основном на языке, не может адекватно объяснить смысл текста;
- в) каждый способ имеет особые возможности, вытекающие из его материальности и социальной истории, которые формируют его ресурсы для удовлетворения данных коммуникативных потребностей;

г) способы согласования, каждый из которых играет особую роль в создании смысла, следовательно, отношения между компонентами являются ключом к пониманию.

Среди многих определений *интернет-мемов* можно выделить следующие (рис. 1):

а) любой артефакт, который появляется в Интернете и производит бесчисленные производные путем имитации, ремикса и быстрого распространения бесчисленными участниками технологически опосредованного общения.

б) группа цифровых элементов, имеющих общие характеристики контента, формы и / или позиции, которые были созданы с осознанием друг друга и были распространены, имитированы и / или преобразованы через Интернет многими пользователями; и относительно сложная, многослойная и интертекстуальная комбинация (движущихся) изображений и текста, распространяемая активным агентством интернет-пользователей, которая становится популярной среди них.



Рисунок 1 – Пример интернет-мема Рисунок 2 – Социокультурный мем

Полимодалные тексты участвуют в формировании идеалов, передачи личных переживаний, воспроизводстве и накоплении социального опыта. Они участвуют в описании и трактовке новостей и прошлого опыта, отражают события действительности, побуждая к дискуссии, передают мировоззрение авторов другим пользователям, играя роль в производстве и воспроизводстве культуры [1, с. 28]. Так, например, интернет-мем про кофе (рис. 2) имеет определенные социокультурные предпосылки к его созданию и распространению. Массовый качественный кофе появился в России как раз в

период активизации работы социальных сетей (2010–2013 гг.), увеличением количества интернет-пользователей. Сегодня же культура кофе значительно возросла, потому каждый может позволить себе кофе с утра. Популяризация западного образа жизни в больших городах привела к появлению и распространению многих точек «кофе на вынос» и развитию сетей кофеен. Учитывая, что Россия больше «чайная» страна, такое социокультурное явление породило потребность в соотношении собственной идентичности с новым явлением в обществе. За счёт изменения русской традиционной пословицы «лучше синица в руках, чем журавль в небе» интернет-пользователи адаптировали пословицу под современную реальность. Этот мем является полимодальным, так как имеет в себе две модальности: визуальную (невербальную) и текстовую. Эмоционально-экспрессивная функция мема продиктована заимствованием и переделкой пословицы. Классический текст пословицы говорит о преимуществе чего-то посредственного (синица), но уже доступного, имеющегося, перед чем-либо трудно достижимым (журавль). Исходя из этого, мы понимаем, что автор данного мема указывает на то, что целый день без кофе – труднодостижимая величина, тем не менее, смысл первой части пословицы (обладание посредственной достижимой вещью) утрачивает свой прагматический характер, но является необходимым структурным элементом, раскрывающим понятие второй части. Анализирую данный интернет-мем, мы видим, что обращение к паремиологической составляющей является необходимым звеном в раскрытии значения интернет-мема.

Под *паремиологией* понимают подраздел фразеологии, специализирующийся прежде всего на изучении пословиц.

На основе предыдущих определений было выведено следующее: *паремиологический мем* – особый тип интернет-мема, основанный на пословице



или поговорке, представляющий ряд интересных текстовых и графических комбинаций с прагматическими последствиями. Интерпретация такого мема влечет за собой «разделение труда» между обработкой текста, выявлением

значения фразеологической единицы, обработкой изображения и выявлением возможных коннотативных значений для текстовых, графических и тексто-графических комбинаций (рис. 3). В данном случае визуальная модальность интернет-мема имеет не только функцию привлечения внимания, но и дополняет текстовую составляющую, привнося дополнительный смысл. Классический текст поговорки «семь раз отмерь, один раз отрежь» напоминает, что надо взвешивать каждый шаг, заранее предусматривать последствия своих дел, не призывает лениться, а скорее, наоборот, трудиться усерднее, перепроверять работу. Текстовая же составляющая данного мема призывает нас к отдыху, отсутствию активной работы. Образ ленивца обозначает неторопливость и спокойствие, любовь к пассивному отдыху, дружелюбие, так как само животное спит до 18 часов в день и двигается со скоростью всего лишь до 0,27 км в час, не проявляет агрессию к другим животным. Также следует отметить, что само слово «ленивец» имеет значение «ленивый человек».

Таким образом, анализируя полученные данные мы можем выделить следующие особенности паремиологических интернет-мемов:

– основной смыслообразующей составляющей является пословица или поговорка;

Рисунок 3 – Пример паремиологического мема

– связь между вербальной и невербальной частью может быть разной по степени автономности каждой составляющей (см. рис. 3, рис. 4, рис. 5);

– паремиологические интернет-мемы являют собой мультисемиотические тексты, так как в них используются разные графические системы знаков, вербальные и невербальные;

– паремиологические интернет-мемы являются полимодальными, так как включают взаимодействие модальностей в когнитивной системе зрителя или читателя.



Рисунок 4 – Паремнологический мем с полным текстом поговорки



Рисунок 5 – Паремнологический мем без текста

Рассмотрение полимодальных паремнологических мемов является необходимым ввиду того, что они не что иное, как свидетельство нового культурного феномена, касающегося преобразования или сохранения русских пословиц в современном интернет-пространстве. Понятность интернет-мема, основанного на пословицах и поговорках напрямую зависит от его способности вызывать эмоциональную реакцию и от его актуальности, которая обусловлена социокультурными факторами. Такие мемы несут в себе обширные прагматические, юмористические, изобразительные возможности. Именно сочетание нескольких каналов передачи информации позволяет полимодальным текстам передавать юмор и суть классической пословицы-поговорки в минималистичной форме. Для современной филологии и лингвистики интернет-мемы являются малоизученным и перспективным объектом исследования.

Список использованных источников и литературы:

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация: (на материале креолизованных текстов). М.: Изд. центр «Академия», 2003. 128 с.
2. Сайтбатталова, Ю. А. «Авада Кедавра»: интернет-мем и интертексты // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сб. материалов IV междунар. молодежной научно-практической конф. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. С. 44–46.
3. Чепуренко, А. А. Лингвокультурологический потенциал русской фразеологии (на примере обстоятельственных фразеологизмов с семантикой пространства) // Libri Magistri. 2017. № 3. С. 127–132.

4. Stöckl, H. In between modes: Language and image in printed media // Perspectives on multimodality / E. Ventola, C. Charles, M. Kaltenbacher (eds.). Stuttgart: John Benjamins publishing company, 2004. Pp. 9–30.
5. Van Leeuwen, T. Typographic meaning // Visual Communication. 2005. 4(2). Pp. 137–143.
6. Levitt, T. The globalization of markets // Harvard Business Review. May 01. 1983.
7. Soldatchenko, A.L., Baklykova, T.Yu., Kharitonova, S.V., Rudakova, S.V., Velikanova, S.S., Chernykh, O.P. Influence of an interactive learning model the professional competence of university students // International Journal of Innovation, Creativity and Change. 2020. T. 12. № 2. C. 583–590.

В.О. Федотов
студент группы ИФМ-20-2
Институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова
г. Магнитогорск

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ УТОПИЗМ В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСАНДРА ГРИНА

Аннотация: Автор статьи анализирует произведения Александра Грина, с целью выявления в них характерных признаков эстетического утопизма на примере рассказов «Фанданго» (1927 г); «Акварель» (1928 г). В произведениях писателя развивается оригинальный сюжет, однако движение героев Грина – это, скорее, движение человеческого духа по пути познания мира, чем процесс, происходящий в реальной действительности.

Ключевые слова: Александр Грин, утопия, эстетический утопизм, искусство, идеал.

Abstract. The author of the article analyzes the works of Alexander Green, in order to identify in them the characteristic features of aesthetic utopianism on the example of the stories "Fandango" (1927); "Watercolor" (1928). An original plot develops in the writer's works, but the movement of Green's characters is, rather, the movement of the human spirit along the path of knowing the world, than a process taking place in reality.

Keywords: Alexander Green, utopia, aesthetic utopianism, art, ideal

В истории развития жанра утопии особое место занимает творчество Александра Грина (Гриневского) (1880–1932). Произведения Грина называют романтико-фантастическими, а литературное направление – неоромантизмом: повести «Алые паруса» (1917-1923), «Бегущая по волнам» (1926–1928), роман «Блистающий мир» (1923), «Дорога никуда» (1930), рассказ «Фанданго» (1927). Литературная деятельность писателя пришлась на период становления жанра утопии, изначально представлявшей род социального трактата и выделившейся из научной фантастики. Однако если «типичная» модель утопии предполагает перемещение действующего лица в «идеальный» мир, где герой взаимодействует с вполне определенными персонажами и их окружением [1], то в качестве «идеального» в произведениях А. Грина выступает, прежде всего, духовное начало в человеке. Для более подробного анализа эстетического (идеального) утопизма в творчестве писателя необходимо рассмотреть некоторые его произведения.

Одно из произведений Грина, с ярко выраженными утопическими чертами, – это рассказ «Фанданго» (1927 г.). «Фанданго» - название испанского народного танца с характерной динамикой. В рассказе Грина фанданго – это испанский песенный мотив, который слышит главный герой и «ограждается» его звуками от серой и суровой действительности: «...опять уловил я себя в том, что насвистываю «фанданго», бессознательно огораживаясь мотивом от Грошиков и Брока...» [3, с. 3]. В произведении создают особую атмосферу красота, идеал, возведённые в высшую степень. Главный герой Александр Каур волей судьбы и немалой доли мистики, перемещается из холодного Петрограда тысяча девятьсот двадцать первого года в тёплый утопический город Зурбаган. Пробыв в утопическом мире тридцать минут (в реальности два года), он возвращается в настоящий мир в тысяча девятьсот двадцать третьем году. Само название произведения отсылает нас к теме искусства, которое здесь является своеобразным «ключом» для перемещения в другой мир.

Завязкой служит момент, когда главный герой прибывает в жилище к художнику Броку, довольно посредственному, с целью купить картину. Именно

в камере художника является взору А. Каура чудесная картина, написанная незнакомцем, которая и послужит в дальнейшем развитии действия «дверью» в параллельную реальность. По пути к художнику герой встречает группу цыган, бесцельно скитающихся по почти мёртвому городу в поисках подаяния, и удивляется тому, как иррационально и «пёстро» смотрятся эти люди, существующие будто в собственной реальности, и, путешествующие по им одним известной «старинной тропе» [3, с. 3]. Цыгане в рассказе – проводники между двумя мирами, ведь именно они в дальнейшем и подскажут герою, как попасть в покои правителя Зурбагана. «Спросите цыган, и вам каждый из них скажет, как найти Бам-Грана...» [3, с. 11]. Первое столкновение героя с иной действительностью происходит в доме науки (довольно ироничная подробность), куда Каур пришёл, чтобы узнать, положен ли ему пищевой паёк. Однако встреча с жителями недостижимой страны оказывается варварски прервана статистиком Ершовым, который указывая на всеобщее бедственное положение, и не стесняясь в выражениях, пытается прогнать посланца из тёплой страны, в которой натерпевшимся жителям холодного Петрограда не суждено побывать никогда. Это момент «столкновения» двух реальностей в сюжете. После встречи с гостями главный герой теряет сознание и обнаруживает себя лежащим в амбулатории дома науки, с одной лишь страстной мыслью в голове – найти Бам – Грана. Ведёт героя один мотив – скорее интерес к иррациональному (нежели жажда получить обещанную правителем награду). Побеседовав с цыганами-«проводниками» и получив инструкции к дальнейшим действиям, Александр Каур снова оказывается в исходной точке – в камере у художника Брока. Только на этот раз герой выходит от художника не через дверь на морозную улицу Петрограда, а через чудесную, приглянувшуюся ему в первый раз картину, – напрямиком в утопический город Зурбаган: «Я перешагнул раму с чувством сопротивления встречных вихрей,...затем всё стало как по ту сторону дня». [3, с. 18].

В утопическом мире непременно присутствует идеальный правитель. Во время встречи Каура с правителем Бам-Граном звучит мотив «фанданго»,

который исполняет (по желанию правителя) барселонский оркестр. Фанданго достигает своего пика, звучит больше не отрывистой мелодией на задворках сознания героя, а буквально наполняет всё его существо и является воплощением «идеального». Идеально сочетание духовного и физического, чувств и движений. «Чрезвычайная чистота и пластичность этой музыки... заставила онеметь ноги» [3, с.19]. Прошло полчаса – столько пробыл в гостях у правителя герой, а затем он вынужден был вернуться в Петроград. Но Каур перенёсся не в «своё» время, а в будущее – на два года вперёд, в квартиру своей избранницы Елизаветы Антоновны Каур, с которой до визита в чудесный город даже не был знаком.

Таким образом, по замыслу Грина, главный герой рассказа «Фанданго», пройдя свой духовный путь до конца, находит определенное «завершение себя». Путешествие в другой мир, который, если верить фактам, не существовал в действительности, оказалось поисками «идеального» во внутреннем мире личности. А «преследующий» и «защищающий» героя на протяжении всего произведения песенный мотив являлся лишь нитью – к обретению себя, мира с самим собой, чтобы «выпустив» свои духовные силы наружу, создать на основе энергии вновь обретенного духовного начала вполне благополучный счастливый «реальный» мир. Именно процесс поиска и завершения своего духовного пути человеком, через идеальный мир искусства мы понимаем под «эстетическим утопизмом» в творчестве Александра Грина.

Еще одно произведение писателя, в котором ярко прослеживаются черты эстетического утопизма – это рассказ «Акварель» (1928). В нём поднимается проблема взаимодействия/влияния виртуального и материального миров: как «нарисованный» мир может повлиять на мир «реальный». То есть прослеживается мотив двоемирия. В центре рассказа обыкновенные героя – семейная пара из социальных «низов». Муж Клиссон – лодырь и пьяница, намеренно опоздал на поезд, чтобы не работать и «тянуть» деньги на выпивку у жены. «Лежа на кровати с тяжелой головой...Клиссон курил папироску и размышлял: каким образом получить крону?» [2, с. 270]. Бетси – женщина

средних лет, тоже не прочь выпить, однако на работу ходит исправно и считается мастером своего дела. «Она считалась хорошей прачкой, поэтому у неё всегда много работы» [2, с. 269]. В основе сюжета лежит анекдотичный случай. Однажды, по обыкновению, украв у жены деньги, Клиссон поехал к друзьям в трактир, однако Бетси последовала за мужем в город, не желая спускать обманщику его поступок. Будучи слишком трусливым, чтобы объяснить с женой по поводу кражи денег, муж предпочёл бежать, куда глаза глядят, и случайно попал... на художественную выставку. «Клиссон прочел надпись овального щита «Весенняя выставка акварелистов» – и вбежал по солнечной лестнице к входу в зал...» [2, с. 271]. Следом за мужем на выставку вошла и Бетси. Шепотом переругиваясь, супруги неожиданно замерли у картины, на которой был изображён их дом. «Похоже, что это наш дом, – произнёс он тоном мольбы, надеясь прекратить казнь» [2, с. 272]. Именно в этот момент идеальный мир искусства пересекается с миром реальным. Супруги одновременно и гордятся тем, что изображение их дома хвалит множество людей, и, вместе с тем, с горечью и стыдом осознают, что в их доме совсем не прибрано, и люди могут увидеть пустые бутылки и прочий мусор. «Их терзало опасение, что зрители увидят пустые бутылки и узлы с грязным бельём» [2, с. 273]. Именно изображение родного дома, перенесённое талантливым акварелистом на холст, заставило супругов почувствовать себя «людьми», перестать браниться и признать свои достоинства. «Клиссон выпрямился. Бетси запахнула на истощенной груди платок» [2, с. 273]. Эти простые жесты являются «жестами возрождения». Пусть герои и не изменили свою жизнь как по волшебству, и вскоре снова отправились в трактир: «раз уж украл, так поди выпей...» [2, с. 273], однако идеальный мир искусства неуловимо повлиял на героев, помог им обрести себя, найти то самое духовное начало, давным-давно потерянное среди пустых бутылок и тюков с грязным бельём. Смешение духовной силы человека и «идеальной» силы искусства стало надежным фундаментом для дома в подлинном смысле слова, который еще предстоит построить.

Главное отличие творчества Александра Грина от принятых «стандартных» утопических сюжетообразующих мотивов заключается в идее: любое изменение реальности имеет свои истоки в духовном мире. Человек из своего внутреннего мира создает мир внешний, организуя его по законам красоты, исходя из собственных духовных устремлений. По Грину, лишь духовная энергия и сила смогут привести человека к центру утопического повествования – идеалу. Безусловно, в произведениях развивается оригинальный сюжет, однако движение героев Грина – это, скорее, движение человеческого духа по пути познания мира, чем процесс, происходящий в реальной действительности.

Список использованных источников и литературы:

1. Андреева, С.Л., Бедрикова, М.Л.: Жанровые признаки антиутопии в повести Ю. Давыдова «Африканский вариант» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017 - № 49 – С.113-134.
2. Грин, А. Бегущая по волнам рассказы. / Александр Грин. М. : Художественная литература, Москва, 1989. – 286 с.
3. Грин, А. Фанданго [Электронный ресурс]. URL: https://bookscafe.net/read/grin_aleksandr-fandango-147466.html#p1
4. Ливская, Е.В., Конькова М.А. Мифопоэтика малой прозы 1920-1930-х гг.: Метатекст С. Кржижановского и А. Грина [Текст] / Е.В. Ливская, М.А.Конькова // Libri Magistri. 2017. Вып.4. С. 11-16.

К.А. Хабиров
студент группы ИФм-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОПЫТ ВИЗУАЛЬНОГО ПРОЧТЕНИЯ СВЕРХПОВЕСТИ ВЕЛИМИРА ХЛЕБНИКОВА «ЗАНГЕЗИ»

Аннотация. В данной статье представлен опыт визуального прочтения сверхповести Велимира Хлебникова «Зангези». Пятнадцать участников Мастерской Бориса Трофимова, включая руководителей, основывались на тексте вековой давности создали произведение печатного искусства нового тысячелетия. Благодаря проведённому исследованию и анализу сверхповести В.В. Хлебникова «Зангези» мы пришли к осознанию, что визуальный язык («звёздный») – это средство коммуникации будущего. Смесь различных языков, находящихся на плоскости рождает новые смыслы, за которым следует понимание и иное восприятие реальности.

Ключевые слова: визуальное прочтение, сверхповесть, метаграфика, Велимир Хлебников, «Зангези».

Abstract. This article presents an experience of visual reading of Velimir Khlebnikov's supersaga «Zangezi». Fifteen participants in the Boris Trofimov Workshop, including the leaders, based on a text a century ago and created a work of printed art of the new millennium. Thanks to the research and analysis of V.V.

Khlebnikov «Zangezi» we came to the realization that visual language («stellar») is a means of communication of the future. A mixture of different languages on the plane gives rise to new meanings, followed by understanding and a different perception of reality.

Keywords: visual reading, supersaga, metagraphics, Velimir Khlebnikov, Zangezi.

Материальные объекты, мысли находятся в зависимости от своего окружения, в случае с идеями, – от ассоциативных связей, их породивших (например, игрушки над люлькой не только развлекают, но задают пространство собственных возможностей). М. Мерло-Понти пишет: «Всё, что я вижу, в принципе, достижимо для меня (по крайней мере, для моего взгляда), присутствует на карте «я могу»» [3, с. 13]. Зрительное впечатление наиболее сильное: «зрительную картину... легче запомнить и, как следствие, воспроизвести» [4, с. 19]. Так или иначе, мы работаем с языком визуальных символов и активно пользуемся собственным зрением. Смотреть – значит уподобиться скитающемуся по городу человеку, которого Шарль Бодлер именовал «несносным созерцателем» [1]. Поэтому мы приняли решение попробовать погрузиться в теорию кинематографа, чтобы перенести его ключевые идеи на реальную жизнь и, в частности, прочтение сверхповести Велимира Хлебникова «Зангези» (1920–1922).

Во многом мы ориентировались на идеи Л.В. Кулешова, чтобы у нас была возможность взглянуть с иной стороны на идеи, глубоко изученные другими учёными-исследователями футуризма. Лев Владимирович Кулешов – первый кинематографист, который стал говорить об азбуке, организуя нечленораздельный материал, занявшись слогами, а не словами [2, с. 8]. Мы же, в свою очередь, сделали акцент на буквах, их расположениях на странице и цветовых решениях. Но начнём с конца – с того, чего в книге не имеется, – то есть, ляссе. Эта сверхповесть не нуждается в закладке, тесьме или чём-то ещё,

потому что эти элементы подразумевает возвращение. Сверхповести Виктора Владимировича Хлебникова «Зангези» свойственно быть прочитанной разом, потому что ключевая идея футуризма – это движение вперёд. Этого мог не предполагать автор, но нынешней цифровой эпохе это безразлично, потому что после выхода книги в печать «Зангези» начинает жить своей собственной жизнью, обрстая новыми смыслами. Благодаря молодым художникам (пятнадцати участникам, включая руководителей) Мастерской Бориса Трофимова мы получили поистине произведение искусства.

Не так важно содержание кусков-«плоскостей» само по себе, как важно соединение двух кусков разных содержаний и способ их соединения и их чередования [2, с. 16]. И, прежде чем подойти к рассмотрению и презентации взаимосвязей между текстом и графикой, остановим внимание на цвете, используемом в книге. Контекст – одно из ключевых звеньев, которые важно учесть при анализе любого произведения искусства или явления, и цвет здесь не исключение. В книге много «жёлтого», и благодаря работе Кассия Сен-Клер было установлено использование цвета с названием «кислотно жёлтый» (пришли к такому выводу благодаря сопоставлению различных оттенков) [5, с. 74]. Этот цвет нельзя рассматривать в отрыве от «смайликов», потому что именно они подарили ему такую известность. Во время политических пертурбаций 1970-х это изображение ребячливой улыбки превратилось в символ подрывной деятельности. К 1988 году смайлик стал феноменом поп-культуры, неразрывно связанным с музыкой и клубной тусовкой. Вскоре кислотный желтый цвет смайлика стал «фирменным» цветом помешанной на клубной жизни молодежи – мгновенно переходящей от состояния эйфории к бунту, всегда готовой к опасным экспериментам с новыми «веществами». Идея бунта, заключенная в «кислотно жёлтом» цвете, прекрасно передаёт ключевую идею футуризма. Эта информация необходима для более качественного погружения в текст, но расписывать символику других цветов в данной работе не имеет смысла. Поэтому, предлагаем перейти к «Зангези».

Очевидно, что вёрстка, цветовые решения и графические элементы влияют на восприятие текста читателем. Л. Кулешов в своей книге «Искусство кино» отметил: «Монтаж был так продлан, что мы невольно насыщали серьёзное лицо тем выражением, которое этому игровому моменту было присуще, т.е. путём монтажа изменилась работа натурщика» [2, с. 28-29]. Таким образом, монтаж имел колоссальное влияние на работу материала, – работу актёра, его движения, его поведение оказалось возможным менять монтажом в ту или иную сторону. Ещё раз подчеркнём, тот же эффект наблюдается в пространстве сверхповести – типографические элементы непосредственно влияют на текст, и наоборот, превращая книгу в огромное фигурное стихотворение.

Сергей Бирюков в своём предисловии удачно отметил, что «Зангези» состоит из «плоскостей», а не глав [6, с. 6] – страница превращается в сцену, а буквы в актёров. Кто-то играет роль музыканта, кто-то солнца, а кто-то является декорацией – всё это и есть Зангези. Помимо цветового контраста, есть ещё языковая противоположность – первая часть книги на русском языке, а вторая на английском. При этом, иллюстрации везде разные, поэтому переведённые тексты нельзя воспринимать как адаптацию русской классики, чтобы западный читатель тоже мог получить новые ощущения. В.В. Хлебников свою работу определил как «сверхповесть», то есть совокупность, сосредоточие множественных устремлений, – его историософских, лингвистических и художественных поисков [6, с. 6]. Нам видится разумным провести параллель между Заратустрой Фридриха Ницше и Зангези Виктора Владимировича, который также является его альтер-эго. Зангези – выраженный в знаках (звёздном языке) многолетний поиск смысла в самых разных областях знания, и на самых разных уровнях – от звукового до визуального. Оформление книги является результатом мыслительного процесса, нацеленного на объединение разных языков (до известной степени, миров). Русский язык идёт своей дорогой, а английский своей, но на половине пути они сталкиваются друг с другом – встреча выразилась в большом типографическом блоке, – результатом работы с системой звуков, ритмов и графических трансформаций.

Список использованных источников и литературы:

1. Крышталева М.К. Визуальный опыт человека в современной культуре // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2014. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vizualnyy-opyt-cheloveka-v-sovremennoy-kulture> (дата обращения: 07.01.2021).
2. Кулешов Л.В. Искусство кино / Кулешов Лев Владимирович. - Санкт-Петербург : Теа-Кино-Печать, 1929. - 167 с. - Текст : электронный // Национальная электронная библиотека : официальный сайт. – 2020. – URL: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_007500138?page=78&rotate=0&theme=white (дата обращения: 07.01.2021).
3. Мерло-Понти М. Око и дух ; перевод с французского, предисловие и комментарии А.В. Густыря. – Москва : Искусство, 1992. – 63 с. – ISBN 5-210-02206-4 (в пер.). – Текст : непосредственный.
4. Рудакова, Т.В., Панкина, Е.Н. Прием визуализации как средство популяризации региональной литературы в web-квестах. / Мировая литература глазами современной молодёжи. Цифровая эпоха: сб-к материалов IVмеждународ. молодёжной научно-практической конференции, 18-20 сент. 2018 / науч. ред. С.В. Рудакова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – С. 18–24. ISBN 978-5-9967-1418-6. – Текст: непосредственный.
5. Сен-Клер, Кассия. Тайная жизнь цвета / Кассия Сен-Клер ; [перевод с английского А.В. Соловьёва]. – Москва : Эксмо, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-699-99877-7. – Текст : непосредственный.
6. Хлебников В. Зангези: Сверхповесть / Велимир Хлебников. – Москва : Бослен, 2020. – 272 с. : с иллюстрациями. – ISBN 978-5-91187-356-1. – Текст: непосредственный.

П.Е. Чебешева
студентка группы ИФб-17-2
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
В.В. Цуркан
кандидат филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**А. БЛОК И В. СОЛОВЬЕВ (К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ
«РЫЦАРСКОГО СЮЖЕТА» А. БЛОКА)**

Аннотация. Статья посвящена изучению истории формирования «рыцарского сюжета» в творчестве А. Блока. Рассматриваются устойчивые компоненты сюжета. Анализируется статья «Рыцарь-монах», посвященная своеобразию «рыцарских» мотивов и образов в творчестве В. Соловьева, а также осмыслению роли философа в становлении поэтической мифологии младосимволизма.

Ключевые слова: «рыцарский сюжет», В. Соловьев, А. Блок, Мировая Душа, дракон.

Abstract. Article is devoted to the study of the history of the formation of the "knight's plot" in the works of A. Blok. The stable components of the plot are considered. The article "The Knight-Monk" is analyzed, which is devoted to the peculiarity of "chivalrous" motifs and images in the work of V. Solovyov, as well as to the understanding of the role of the philosopher in the formation of the poetic mythology of Young symbolism.

Keywords: "knight's plot", V. Solovyov, A. Blok, World Soul, dragon.

Образ рыцаря является одной из значимых составляющих лирического героя А. Блока. Свойственное символистам «стремление к эстетизации чувства» [4, с. 71] способствовало актуализации в их творчестве рыцарских мотивов и образов. Термин «рыцарский сюжет» определяет система мотивов, среди которых основными являются мотив служения идеалу, мотив жениха и невесты, мотивы верности и отступничества, ратного подвига. Устойчивыми компонентами сюжета считаются образы рыцаря-всадника (земного либо заоблачного воина, атрибутами которого являются латы, щит, меч), образ пленной либо спящей девы, дожидаящейся освобождения, возникновение преграды в виде недоступного замка, рва, пруда, злых сил (чародея, колдуна, коршуна). Истоки сюжета многообразны, их возможно обнаружить в фольклоре и в средневековом рыцарском романе.

В поэзии А. Блока «рыцарский сюжет» обширен и разветвлён, о чем свидетельствует композиция и образная система исследованной нами ранее драмы «Роза и крест» [9]. Его «экспозицией» традиционно считают «Стихи о Прекрасной Даме», а также «Молитвы», вошедшие в цикл «Распутья». Рыцарские мотивы звучат в стихотворении «Дали слепы, дни безгневны», где появляется метафизический «всадник в тучах», «несущий на острие копья весну» [1, с. 175]. В текстах второго тома в циклах «Город», «Пузыри земли» изменение претерпевает и рыцарь, и его возлюбленная. Появляются мотивы заколдованного сна, обморока, образы «старикашки-колдуна», отсылающие к поэме «Руслан и Людмила» А. Пушкина. В третьем томе блоковской лирики «рыцарский сюжет» присутствует редуцированно – в последних стихах из цикла «Отчизна» и в драме «Роза и крест». Главным здесь является осознание лирическим героем причин своего падения и измены.

Важнейшим источником блоковского сюжета о рыцаре и Прекрасной Даме стали личность и творчество В. Соловьева (о влиянии В. Соловьева на развитие «сквозных» сюжетов литературы размышлял Ф.М. Достоевский, поэты и

критики Серебряного века [3;7;8]). Десятилетию со дня смерти В. Соловьева А. Блок посвятил статью «Рыцарь-монах», посвященную воспоминанию о своей единственной встрече с философом.

А. Блок обращал внимание на «двоящийся» облик В.Соловьева. «Здешний» В. Соловьев, разящий врага его же оружием – иронией и смехом, пишет А. Блок, «был лишь умным слугою другого. Другой – нездешний – не презирал и не усмирять <...> был «честный воин Христов», занёсший «золотой меч над временем» [2, с. 6]. В «нездешней» жизни В. Соловьев для А. Блока - «чистый дух», «символ», «чертеж» [2, с. 2]. Смысл его существования – в рыцарском служении небесным ценностям, в освобождении «пленной Царевны, Мировой Души, страстно тоскующей в объятиях хаоса» и присутствующей в мистическом союзе с «космическим умом» [2, с. 8]. «Земная» жизнь – «средство для достижения данной цели: для рыцаря - бороться с драконом, для монаха - с хаосом, для философа - с безумием и изменчивостью мира» [2, с. 8]. А. Блок призывает быть верными делу В. Соловьева, подчеркивая, что «сущность мира вневременна и внепространственна» [2, с. 12].

Кроме того, А. Блок анализирует стихотворения В. Соловьева «Три подвига» и «Дракон». В «Трёх подвигах» В. Соловьев писал о мифологических путях спасения прекрасной героини: первый был совершён Пигмалионом ради воплощения земной красоты, второй связан с освобождением Андромеды (Персей на крылатом коне с зеркальным щитом сверг в пучину дракона). Первый и второй подвиги, отмечает А. Блок, преодолевают хаос материального мира, в котором зло неискоренимо и имеет свойство возрождаться каждый раз. Третий подвиг – самый важный: уходит из жизни Эвридика, так как любовь Орфея не может спасти ее от смерти. Необходим новый подвиг. Орфей «всепобедной» песней освобождает свою возлюбленную, бросая вызов смерти. Мысль о всепобеждающей силе любви звучит и в соловьевском стихотворении «Солнце любви»: «Смерть и время царят на земле, // Ты владыками их не зови... // Все кружась исчезает во мгле, // Неподвижно лишь солнце любви [6, с. 225].

Анализируя стихотворение «Дракон», А. Блок делает акцент на подзаголовке «Зигфриду», обращенном к герою древнегерманского рыцарского эпоса. Образ дракона олицетворяет у В. Соловьева все формы зла. Это, во-первых, метафизическое, природно-космическое зло: «Из-за кругов небес незримых // Дракон явил своё чело, // И мглою бед неотразимых // Грядущий день заволокло» [6, с. 136]. Во-вторых, это зло, присутствующее в истории. В-третьих, оно связано с эмпирической жизнью человека, с его удовлетворённостью земным и временным. Обобщенно-символический образ соловьевского дракона, по мысли А.Блока, представляет угрозу для всего человечества. Противостояние «дракону» является свидетельством верности рыцарству и кресту. Стихотворение имеет неоднозначный финал: «Полно любовью божье лоно, // Оно зовет нас всех равно... // Но перед пастию дракона // Ты понял: крест и меч – одно» [6, с. 137].

Соединение символов рыцарства и христианства стало принципиальным для формирования «рыцарской» концепции А. Блока. Не менее важна была для поэта-символиста и мысль В. Соловьева о том, что воскресение Христа является «первой решительной победой жизни над смертью» [5, с. 460].

Таким образом, связывая «рыцарский комплекс» с реализацией этической и мировоззренческой программы В. Соловьева, А. Блок устанавливал эстетические переключки между собственным «рыцарским сюжетом» и соловьевским. В целом, наследие В. Соловьева стало для поэта-младосимволиста завещанием, определившим возможность противостояния хаосу и изменчивости мира.

Список использованных источников и литературы:

1. Блок, А. А. Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Т 1. Москва: Наука, 1997. – 640 с.
2. Блок, А. А. Рыцарь-монах. Москва: Public Domain, 2012. – 12 с.

3. Власкин, А. П., Петров, А. В., Цуркан, В. В. Прозрения Достоевского: от князя Мышкина к Вл. Соловьёву // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 5-2 (83). С. 249-253.
4. Зайцева Т.Б., Цуркан В.В. Концепт СЧАСТЬЕ в поэзии К. Бальмонта и В. Брюсова// Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 10. С. 70-74.
5. Соловьёв, В. С. Полное собрание сочинений и писем в двадцати томах. Сочинения в пятнадцати томах. Сочинения. Т. 3. 1877-1881. Москва: Наука, 2001. – 552 с.
6. Соловьёв, В. С. Стихотворения и шуточные пьесы. Ленинград: Советский писатель, 1974. – 350 с.
7. Цуркан, В. В. «Тайна» гения в статье П. Струве «Дух и слово Пушкина» (к истории белградской пушкинианы) // Взаимоотношения России и Сербии: гуманитарные науки сегодня. Белград, 2017. С. 115-121.
8. Цуркан, В. В. Г. Адамович о художниках Серебряного века// Libri Magistri. 2015. № 2. С. 110-114.
9. Чебешева П. Е. Рыцарские сюжеты в драме А.Блока «Роза и крест» // Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха. Сборник материалов VI международной молодежной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Рудаковой. 2020. С. 201-204.

А.К. Шапарева
студент группы ИФб-17-2,
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Б. Зайцева
доктор филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ФЕНОМЕН МИФОЛОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется феномен мифологической коммуникации. Мифологические аспекты современной культуры вызывают массовый интерес для исследователей. Люди принимают и никогда не отвергают мифологическую коммуникацию, потому что миф нельзя опровергнуть или доказать, что он презентует неверное, или, напротив, верное представление о действительности. Часто тот, кто возрождает и трансформирует мифы, может значительно повлиять на восприятие окружающих – это и будет выступать мифологической коммуникацией.

Ключевые слова: мифологическая коммуникация, сознание, миф, коммуникации, подходы, мировоззрение

Abstract. The article analyzes the phenomenon of mythological communication. The mythological aspects of modern culture are of great interest to researchers. People accept and never reject mythological communication, because a myth cannot be refuted or proved to represent an incorrect or, on the contrary, a correct representation of reality. Often, the one who revives and transforms myths can significantly influence the perception of others – this will act as a mythological communication.

Keywords: Mythological communication, consciousness, myth, communications, approaches, worldview

Древние цивилизации развивались благодаря мифам, они помогали формировать общинное мировоззрение, необходимое представление о мире. Благодаря богатому воображению людей, появлялись множественные переработки того или иного мифа.

Если бы не было воображения у древнего человека, то он оставался бы в неведении, не мог бы описать происходящее вокруг, ведь благодаря мифам люди пытались отыскать ответы на интересующие их вселенские вопросы, а позже поделиться этим с другими представителями человеческого рода. И когда реальность не могла дать ответа на возникающие вопросы, на выручку приходило воображение. В той или иной степени оно удовлетворяло потребности людей в ответе.

Коммуникация всегда играла огромную роль, она помогала получить и передать какую-то информацию. Коммуникация это не просто общение, это осознанное и целесообразное взаимодействие, с заранее подготовленным сценарием. Она бывает успешная и эффективная, нельзя это считать одним и тем же. Успешная – это любая беседа, которая закончилась и не важно какой был исход. Эффективная – это беседа, в результате которой были достигнуты поставленные цели. В этой беседе главным образом участвуют эмоции и чувства человека, чтобы добиться желаемого результата. Для коммуникатора важно не только умение понимать цель и мотивы собеседника, но и способность играть на его волнениях.

Мифологическая коммуникация – особенная форма коммуникации, в которой говорящий делает акценты на мифах, и они оказывают сильное влияние на аудиторию. Когда миф используется «как инструмент сознательного и целенаправленного воздействия одного субъекта коммуникации на другого, коммуникационное пространство становится

пространством мифологическим, в нем миф обретает свою силу и власть» [5, с. 250].

Миф не значит сказка. Сказка – поучительный вымысел, она помогает расслабиться, увлечь в иной мир, иную реальность, отключить рассуждение и включить воображение. Миф намного древнее сказки. Миф не будет мириться с сомнением. Человек не сможет его опровергнуть или доказать, даже если очень сильно этого захочет. Воздействие мифологии намного глубже и сильнее, чем может показаться. Сегодняшние мифы, как и древние, так же овладевают сознанием масс.

Мифологический прототип представляет собой модель поведения, он в большинстве своем определяет основное отношение человека к окружающему миру, к людям вокруг и происходившим событиям. Мифы считаются одним из самых действенных средств коммуникации, потому что с самого начала воспринимаются как правдивые. Миф не обязан отвечать действительности, должно быть наоборот. Люди не могут существовать без мифов, когда исчезнут одни мифы, то в один прекрасный день вместо них придут другие.

Арсений Владимирович Гулыга писал: «Миф – форма сознания, свойственная человеку, как свойственны ему другие формы сознания. Разрушение мифа приводит не к господству рациональности, а к утверждению другого мифа. Когда на смену высокому мифу приходит низкий – беда: цивилизация идет вперед, но культура распадается» [2, с. 275].

В древности мифы использовались для описания природных явлений, и, казалось бы, они имеют посредственное отношение к современному миру. Но, несмотря на свою древность, они не были забыты, передавались из поколения в поколение разными способами, например, с помощью художественной литературы, сказок, а в современном мире при помощи кинофильмов. Мифы продолжают жить и в наше время являются одним из важных аспектов коммуникации.

Раньше мифы были непосредственно связаны с темой религии и религиозных образов, сейчас это уже не так. В наше время мифы широко и

разнообразно трансформируются с помощью кинематографа, телевидения, музыкальной индустрии, литературы. «Реинтерпретация классики – собственно мифа – становится удобным вариантом для поддержания диалога с читателем» [1, с. 98], добавим – зрителем, слушателем.

Эти мифы – картина непостоянная. Вечно меняющиеся тенденции объясняют тот факт, почему мифы становятся частью массовой культуры. СМИ также активно используют мифы. На почве этого даже появилось такое понятие, как «эмоциональный брендинг». Нужный результат достигается путем обращения к душе (чувствам) человека. «Медиакоммуникации прибегают к классическим мифологическим образам, в которых чуть ли не каждый потребитель найдет характерные ему черты. Повседневное функционирование массмедиа создает символическую, пронизанную мифологемами среду, которая если даже не формирует современного человека, то, как минимум, воздействует на него. И так же, как древний миф актуализировал пережитое, сконструированные средствами СМИ сообщения апеллируют к массовым надеждам, опасениям и страхам» [4, с. 84].

Мифологическая коммуникация нередко употребляется и в политике. Самый действенный способ получить дополнительные голоса, это обратиться к бессознательному. Удачный исход для политика обуславливается не его харизмой, а умением обращаться и пользоваться теорией архетипов, позволяя затрагивать каждого слушателя, привлекая на свою сторону. К тому же архетипы нередко управляют отношениями между центром власти и простым народом: например, представитель страны во многих случаях воспринимается как «отец», как тот, кто сможет обезопасить свой народ, к кому можно направиться в трудную минуту и получить помощь.

В научных исследованиях по мифологии можно обозначить несколько подходов к изучению феномена мифологической коммуникации. В период античности преобладало аллегорическое объяснение мифа, позднее разработанное в трактатах Д. Бокаччо и сочинениях Ф. Бекона. Концепцию романтическую разрабатывали немецкие ученые-филологи В. Гримм и Ф.

Шеллинг. Для них миф был эстетическим феноменом. В 18 веке были две основные концепции, которые противостояли друг другу. Первая – лингвистическая, получившая развитие в трудах М. Мюллера, вторая – антропологическая, выдвинутая Г. Спенсером и Э. Тейлором. В 20 веке появляется функциональная, родоначальником которой является Б. Малиновский, следом социологическая – создатель Л. Леви-Брюль, архетипическая – К. Юнг, структуралистская – К. Леви-Стросс. Ученые, предложившие эти модели мифологической коммуникации, исходили из общих предпосылок. Миф соединяет в себе рациональное и иррациональное. Рациональное, поскольку без него не может мыслить себя современный человек, а в попытках управляемости и понятности окружающего мира он находит успокоение. Но иррациональное в мифе еще важнее, поскольку в современном мире обнаруживается много загадок, которые вне его рационализма, не поддаются разрешению рационалистическими способами [3, с. 97].

Продуктивность влияния мифа связана с его изначально назначенной истинностью. Мифологическое не подвергается проверке. Если реальность не соответствует мифу, то это проблема реальности. Массовая коммуникация и массовая культура привнесли принципиально новые актуальные взгляды на мифологичность и феномен мифологической коммуникации.

Список использованных источников и литературы:

1. Безруков А. Н. Жанровые эксперименты Виктора Пелевина: традиция и вариант / А. Н. Безруков // *Libri Magistri*. – 2019. – №3 (9) – С. 91-101.
2. Гулыга А. Миф как философская проблема / А. Гулыга // *Античная культура и современная наука*. – М.: Наука, 1985. – С. 271-278.
3. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Из-во Рефл-бук, Киев : Ваклер, 2001. – 656 с.

4. Стрельник О. Н. Миф и мифотворчество как элементы коммуникативного пространства современной культуры / О. Н. Стрельник // Вопросы философии. 2018. № 7 С. 81-85.

5. Шемякина Е. М. Мифологические модели в современной культуре деловых коммуникаций / Е. М. Шемякина // Массовые коммуникации на современном этапе развития мировой цивилизации. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. – М. : Гуманитарно-социальный институт, 2015. – С. 250-254.

М.М. Юновидова
студент группы ИПОб-19-1,
института гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
кандидат филологических наук, доцент кафедры
языкознания и литературоведения МГТУ
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ИЗОБРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ В РОМАНЕ И. ЕФИМОВА «НОВГОРОДСКИЙ ТОЛМАЧ»

Аннотация. В статье автор исследует особенности изображения культуры повседневности в историческом романе И.М. Ефимова «Новгородский толмач». Автор статьи анализирует образ главного героя чешского переводчика Стефана Златобрада, сына еретика гусита, прибывшего на Русь времен Ивана III с миссией распространения католической веры. Повседневная жизнь русского народа изображается с точки зрения высокообразованного европейца. Герой показан в исключительной ситуации: смена родины, мировоззрения, веры.

Ключевые слова: русское литературное зарубежье XX-XXI в., И.М. Ефимов, исторический роман «Новгородский толмач», культура повседневности

Abstract. In the article, the author examines the features of the image of the culture of everyday life in the historical novel by I.M. Efimov "Novgorod interpreter". The author of the article analyzes the image of the main character of the Czech translator Stefan Zlatobrad, the son of the heretic Hussite, who arrived in Russia during the time of Ivan III with the mission of spreading the Catholic faith. The everyday life

of the Russian people is portrayed from the point of view of a highly educated European. The hero is shown in an exceptional situation: a change of homeland, worldview, faith.

Keywords: Russian literary abroad of the XX-XXI centuries, I.M. Efimov, historical novel "Novgorod interpreter", the culture of everyday life

В XXI в. человек переживает смену событий в их динамике, являясь свидетелем освоения космического пространства, грандиозных свершений НТР, эпохи цифровизации, стандартизации. В прошлых столетиях люди воспринимали мир иначе, нежели наши современники, умели находить в повседневности ценность настоящего момента, красоту обычных предметов, вещей и явлений. До XXI в. дошли элементы культуры повседневности: «Традиционные картины земных человеческих трудов, жизнь по календарю земледельца» [1, с.66]. Культура повседневности исследована в трудах [3]; [1], [2] и др. В романе «Новгородский толмач» (2004) известного современного писателя русского зарубежья Игоря Марковича Ефимова особое место занимает история и культура повседневности русского Средневековья. Мир средневековой Руси показан с точки зрения иностранца – чеха Стефана Златобрада, толмача, который прибыл с особой миссией – распространять католическую веру среди православного населения. В исторической прозе И. Ефимова герои обладают такими качествами, как «независимость натуры, верность убеждениям, глубина веры» [2, с.268]. Мы согласны с точкой зрения, что основой сюжета является особая ситуация: на Руси Ивана Третьего Стефан Златобрад «... по ходу сюжета обретает новую родину, пересматривает прежние ценности, переходит в православие. В исключительных обстоятельствах, полагает И. Ефимов, смена родины и веры может оказаться единственным выходом для личности остаться собой» [2, с.269].

Писатель изображает жизнь на Руси объективно: средневековые религиозные представления (греховность человека и окружающего его мира) соседствуют с непосредственностью восприятия действительности. Герои

произведения «Новгородский толмач» живут во времена жестоких войн, тем не менее они не избегают радостей повседневной жизни. И. Ефимов реализует характерный принцип в его исторической прозе – выступать «летописцем»: «Историк пусть воссоздаёт прошлое, пророк – будущее, а летописец пусть ограничит себя настоящим» [3, с.268]. В Европе XV в. уже распространялись новые идеи, противоположные церковным догматам и государственной идеологии: о божественном происхождении всех вещей и явлений в мире, соответственно – о равенстве людей перед Богом, независимо от сословия. Несомненно, что Златобрад, сын гусита, не мог не воспринять эти новые веяния в культуре, искусстве. Его заинтересованный взгляд выбирает самое яркое в жизни русских людей, толмач описывает политическую ситуацию, тонко чувствует специфику исторического момента в контексте европейской политики, но более всего Златобрад поражается богатейшей русской культурой, то есть древнерусской культурой в её повседневности.

Благодаря ведению ежедневных записей Златобрадом, читатель может почти буквально присутствовать вместе с главным героем в различных социальных «средах». В темное, непростое для крестьян и всего простого народа время, с жестокими правителями и битвами из-за земель и веры, развлечения оказываются важной частью человеческой повседневности.

Масленица – праздник языческий, в котором смешались христианская культура и культура архаичная. Вера занимает важное место в повествовании, так как сам Стефан, будучи изначально католиком, на протяжении всего произведения проникается духом именно русского уклада и, в частности, единением «обрядов» язычников и людей божеских.

Стефан описывает радости русского народа: «Одни катаются с ледяных гор на санях, скамейках, корытах, рогожах. Другие строят крепость из снега и разбиваются на две "армии": конная армия штурмует, а пешая отбивает их метлами и швабрами» [5] Внимание он уделяет и еде: «Разряженные толпы бродят по базарам, угощаются калачами, пряниками, орехами, пирожками» [5]. Все детали и подробности в сумме складываются в общую картину. И. Ефимов

не скупится на детали – передает красоту праздника в полной мере, не оставляя без внимания и молодежь: «А в последнюю ночь молодежи разрешается устроить посиделки с общей ночевкой. Хотя спят все в одной горнице, на тюфяках, не раздеваясь, Вы можете представить, моя бесценная, сколько визга, смеха раздается в это время в темноте» [5] Заглянуть за завесу тайны скрытой жизни молодых людей того времени становится возможным: сам Стефан относится к молодежи, все игрища становятся частью его повседневности, помогают наблюдать быт не только уже привычного для него купеческого мира, но и простых людей. В представленном фрагменте описываются «игры» молодых людей, которые учат их общаться с противоположным полом и помогает образовать пару. Автор подробно описывает действия, которые сопровождают процесс.

Танцы, заигрывания, обязательные «ритуалы» как наказание за дерзость девиц являются неотъемлемой частью жизни, прежде всего, крестьянской повседневной, вносят разнообразие в монотонный быт. Каждый из элементов ритуала выполняет определённую роль, целью ритуала было соединить молодых людей, чтобы в конце концов могла бы образоваться пара. Этот вид досуга добавляет в повседневную жизнь средневековых людей жизнь новые впечатления и яркие положительные эмоции. Если в обычной жизни поведение строго регламентируется, молодому поколению необходимо сохранять скромность, целомудренность, то масленичные игры временно снимают обязательства, предоставляя «игрокам» определённую степень свободы. Масленица с её забавами была популярна на Руси, и И. Ефимов, зная это, передаёт повествование об этом славянском празднике главному герою, доверяя его свежему восприятию.

В романе также отображена нелегкая судьба русской женщины. Мы можем судить о положении и роли женщин в обществе – оно несколько ниже, чем у мужчин.

И. Ефимов показывает повседневную жизнь средневекового общества XIV века с исторической точностью. Несмотря на то, что текст исторически

достоверен, автор иногда «отходит» от стиля описываемой эпохи, приближаясь в повествовании к современности. Но благодаря деталям и подробному описанию повседневности, читатель может составить полное представление о картине русской действительности. Вместе со Стефаном Златобрадом мы проникаемся духом и бытом русского Средневековья.

Список использованных источников и литературы:

1. Бедрикова, М.Л. Специфика изображения художественного пространства в автобиографической прозе К. Петрова-Водкина («Хлыновск», «Пространство Эвклида») / Libri Magistri. 2019. № 1(7). – С.62–70.

2. Бедрикова, М.Л. Художественное осмысление советской эпохи в произведениях писателей Русского Зарубежья конца XX – начала XXI вв. (Повести Б.Хазанова и «Связь времён. Записки благодарного. В Старом Свете» И. Ефимова / М.Л. Бедрикова. // Русскоязычные писатели в современном мире. / Под науч. ред. проф. Майи Полехиной. 2017. Вена: Венский Литератор, 2014. – С.265–271.

3. Ефимов, И. Пелагий Британец: Исторический роман / И.М. Ефимов. М.: ТРРА-Книжный Клуб, 1998. – 320 с.

4. История культуры повседневности: учебное пособие / под ред. В.П. Большакова, С.Н. Иконниковой. Москва: Проспект, 2016. – 496 с.

5. Ефимов Игорь. «Новгородский толмач» // Libking. Режим доступа: <https://libking.ru/books/prose-/prose-rus-classic/15375-igor-efimov-novgorodskiy-tolmach.html#book> (дата обращения: 06.02.2021)

6. Культура повседневности: [учеб. пособие] / М. В. Капкан; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 110 с.

И.Г. Яковлюк
студентка группы вИПОб-15
института гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
М.Л. Бедрикова
канд. филол. наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМАТИКА ПОВЕСТИ В. МАКАНИНА «ЛАЗ»: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: автор статьи анализирует повесть В. Маканина «Лаз» в аспекте проблематики. Писатель затрагивает вечные философские проблемы: «рождение и смерть», «смысл жизни», «проблема нравственного выбора», «личность и масса» и др. Мотивы смерти, греха, покаяния, милосердия, а также сам тип главного героя Виктора Ключарева – интеллигента, постигающего *истину*, указывают на философский жанр произведения «Лаз». Герой стоит перед нравственным выбором и делает его – в пользу человека и человечности.

Ключевые слова: В. Маканин, повесть «Лаз», антиутопия, философские проблемы, русская интеллигенция.

Abstract: the author of the article analyzes V. Makanin's story «Laz» in the aspect of problems. The writer touches upon the eternal philosophical problems: «birth and death», «the meaning of life», «the problem of moral choice», «personality and mass», etc. The motives of death, sin, repentance, mercy, as well as the type of the protagonist Viktor Klyucharev - an intellectual, comprehending the truth, indicate the

philosophical genre of the work «Laz». The hero faces a moral choice and makes it - in favor of man and humanity.

Key words: V. Makanin, the novel «Laz», dystopia, philosophical problems, the Russian intelligentsia.

Повесть «Лаз» (1991) создана в период распада СССР и относится к «перестроечной» прозе В. Маканина («трилогия» повестей: «Утрата», «Отставший», «Один и одна» (1987)). «Повести «Утрата» и «Отставший» – своеобразный манифест начавшейся «перестройки» [6, с. 214]. Поздняя проза пронизана тяжёлым предчувствием скорой беды накануне заката советской эпохи. Неслучайно повесть «Лаз» критика начала 1990-х гг. восприняла как антиутопию, этот взгляд на проблематику произведения преобладает и в наше время (в исследованиях утопического сознания [1, с. 216-217]). «Повесть «Один и одна» посвящена судьбам «шестидесятников» и их идей» [7, с. 1449].

Главным героем в произведении «Лаз» является Виктор Ключарев, интеллигент, москвич. Его семья, как и многие другие жители столицы, оказалась в тяжёлой ситуации некой катастрофы. Автор не разъясняет характер «конца света» – техногенный или политический, военный – всё представлено, как и всегда, у мастера прозы, «полутонами», «полунамеками», системой деталей. Так, свидетельством паники, охватившей население, становится упоминание о человеке, построившем бункер: «Чурсин любил подшучивать над своим старичком-соседом, который был совсем уж древних лет, тем не менее побаивался атомной войны – нашел чего побаиваться! – и соорудил бункер, подталкивая себя страхом (а также пользуясь своими былыми связями)» [2, с. 136]. Шутка ли, но бункер в виде цистерны очень пригодился семейству Чурсиных, т.к. гарантировал безопасное пространство и хранил огромный запас провианта. Герою также приходит мысль выкопать «для своих» пещеру, где он и семья будут в безопасности.

Образ «лаза» создаётся в начале повести: Виктор спускается в земляную «нору», при этом успевает сильно пораниться. Ему требуется время, чтобы

решиться на спуск. Внизу маканинский герой неожиданно оказывается в небольшом кабачке-«погребке», прибежище разных людей-горожан, распивающих алкоголь и философствующих. Цель Ключарева – побыстрее добыть инструмент (кирку и лопату для расширения пещеры «на поверхности»).

В. Маканин создаёт образ подземного мегаполиса с развитой инфраструктурой, с огромным количеством магазинов, в которых полки ломятся от товаров, – здесь есть всё (герой покупает необходимые «керосинку» и батарейки).

В «верхнем мире» Маканин описывает Москву как город-призрак: люди, охваченные паникой, депрессией и безысходностью, боятся выйти из дома, включить свет, боятся друг друга. Боятся, наверное, даже себя. Картину Апокалипсиса дополняют важные подробности – перебои с электричеством, неработающие телефоны, подача воды «по расписанию», как в военное время. Говорящая подробность: «...в телефонной будке трубки попросту нет, ее оторвали и выбросили. Торчит огрызок провода, более ничего» [2, с. 131]. Разрыв коммуникации важен в сюжете – это разрыв связи с прошлой жизнью, связи поколений. Вспомним, как в повести «Отставший» герой постоянно выходил к телефонной будке, чтобы поговорить с престарелым отцом, которому снился повторяющийся сон-кошмар.

Снов больше нет – есть страшная реальность. Описание гнетущей атмосферы воздействует на читателя: «В окнах домов темно. В некоторых квартирах, несомненно, живут <...> ... чтобы их не выдал свет в окнах, сделали самые плотные шторы. Шторы – наши запоры. Нас нет. Нас никого нет. Нас совсем нет» [2, с. 131]. В антиутопии Е. Замятина есть похожее – шторы розового цвета, означающие для «нумеров» покой и уединение, личное пространство. В «Лазе» В. Маканина, люди, напротив, оградили себя плотными шторами от ужаса жизни.

В жизни для Виктора самое главное – его семья, жена и ребенок. Сын Денис, увы, отстает в развитии: «...огромный парень, четырнадцати лет, переболевший в детстве...» [2, с. 133] Маканин – мастер таких вот

«пересечений»: вспоминается образ Леша маленького из повести «Отставший». Однажды Леше, блуждающему по лесу, повстречался злой человек, чуть не убивший его: «...но Леша ему сказал: "Не делай этого, меня Бог любит, мучает меня, но любит..."» [4, с. 59]. Увидев в глазах мальчугана «жалостливую слезу» и «голубой туман», злой человек отвел удар (убивает только лошадь). В. Маканин использует психологическую деталь – взгляд. В повести «Лаз» – необычные глаза и у Дениса, его отец не способен выдержать взор больного сына.

Автор вводит в повествование образ иронический и в то же время серьезный: «Ключарев замечает женщину со связкой ключей – хозяйка: ...хочу – выдам, хочу – не выдам. Апостол Петр у врат рая» [2, с. 127]. Кладовщица изображается всевластной, требующей «плату» за услуги. В. Маканин физиологизирует описание «рая», рисует натуралистически сцены насилия в разграбленном городе. Под землей царит комфорт, а люди погрязли в потребительстве, о грехах не задумываются (в отличие от апостола Петра). Маканин отсылает читателя к Библии: «В Писании отмечается, что ключи не получил никто из не согрешивших апостолов. Вместо этого они достались Петру, чтобы он сумел в будущем разглядеть в грешниках искреннее раскаяние, а после вспомнил собственное грехопадение» [5].

В «Утрате» уже встречался персонаж, который «любит рыть землю». «Пекалов – пьянь и промотавшийся, и ...затея его, конечно же, есть дурацкая: "Ну, ребята, кто со мной, ведь под Урал подкоп рою!"» [3, с. 130] «Лаз», в отличие от «подкопа», символизирует «лучший мир», возможно, будущее страны – России 1990-х.

Важное свойство – яркое подземное освещение, – оно не режет глаз, с ним все видно и особенно уютно. Если в предыдущих повестях 1980-х гг. автор лишал читателя возможности «увидеть свет», то в «Лазе» свет льётся буквально отовсюду: «нора» залита светом, а «...подступающая темнота отменяет человеческую личность» [2, с. 161]. Свет и тьма, извечная борьба добра и зла. В. Маканин переносит внимание с психологии личности на психологию массы.

Когда герой шёл с друзьями через городскую площадь, он воспринимал толпу как единый живой организм: «...подхватывая их [героев] как щепу, толпа несет, как несет река» [2, с. 147]. В повести «Один и одна» люди были уподоблены «рою». В «Лазе» аналогичный образ: «Мы, как пчелы, *повязаны ройностью*. И, как пчелы, мы погибнем все сразу, если погибнем. Где бы мы при этом ни находились (вверху или внизу – все равно!)» [2, с. 152]. В «Лазе» эту реплику-тошноту произносит один из жителей «подземелья».

Звучит мотив смерти. Мрачная атмосфера царит в Москве «лихих девяностых». Смерть показана как естественный исход (от инфаркта умер Павлов, товарищ Виктора), иначе показана смерть в «счастливом мире», «в норе»: «Говорят, *смерть здесь легка*. Некоторые оглянулись. Но в общей увлеченности мало кто заметил. К упавшему, впрочем, тут же подходят люди в белых халатах и, удостоверившись, что умер, – уносят. Быстро» [2, с. 154]. Вспомним сцены из антиутопии О. Хаксли «О, дивный новый мир», где стариков и больных отправляли в «красный сектор» – умирать.

Ключарев очень хочет уйти из мира «верхнего» в «мир нижний», взяв свою семью в лаз. Есть только препятствие-неувязка: дыра сужается. Протиснуться с каждым разом все сложнее. Как итог, пещеру, которую рыл Витя, обвалили. Лаз стал совсем узким: герой оказался отрезан «от цивилизации», от друзей, что перебрались туда ранее. «Окно возможностей» для России, увы, закрылось. Копать неведомо куда, как знак свыше, тоже явно не стоит.

Героя охватывает отчаяние, он кричит в дыру: «...о том, что нет свечей и батареек, о том, что на улице быстро темнеет, о порушенной пещере и повешенной дохлой вороне (Логика не нужна. Им сгодится любая информация: *их ЭВМ расшифрует*.)». Удивительно сопоставление с нашим временем, когда люди многое доверяют компьютерам, создают тысячи баз, никому и ничему не подконтрольных... Доверяют всю свою жизнь «цифровому левиафану»...

В благодарность за информацию о поверхности, «техножрецы из норы» на опущенную леску Ключарева приделывают *палки*. Герой вытаскивает их целую кучу: «...*палки для слепых*. Когда наступит полная тьма, идти и идти, обстукивая

палкой тротуары. Весь нам ответ» [2, с. 162]. То есть автор непостижимым образом говорит нам из 91-го года XX в., что жить нужно своим умом, не следовать опыту Запада. Мы другие. У нас другой менталитет. «Ответ ЭВМ» шокирует абсурдностью, но позже мы начинаем понимать, что это – ответ бездушного и тупого «компьютерного железа». Машина выдала ответ, с точки зрения логики, своей, «компьютерной». Неужели В. Маканин в своей антиутопии предчувствовал уже в начале девяностых опасность беспредельной власти над человеком вычислительных систем и компьютеров?

В повести «Лаз» у Маканина «лучший мир» находится под землей. «Москва уйдет под землю», как и весь «верхний мир», ибо, согласно Писанию, за грехи современное человечество ждёт гибель, будут разрушены все города. Автор в повести «Лаз», как и в предыдущем цикле повестей, не обнадёживает читателя: человека разъедает бездуховность, потому и нет счастья и человечности в обществе потребления. Не случайно последнее слово в повести – за ЭВМ.

Итак, в ходе анализа проблематики произведения В. Маканина «Лаз» выявлен более глубокий философский план, нежели только антиутопический. Отнесение повести «Лаз» к антиутопическому жанру не раскрывает всех аспектов в содержании произведения. Форма антиутопии служит неким «поводом», ракурсом для рассмотрения вечных философских проблем: «рождения и смерти», «смысла жизни», «проблемы нравственного выбора», «личности и массы» и др. Заявленные В. Маканиным мотивы смерти, греха, покаяния, милосердия, а также тип главного героя Виктора Ключарева – интеллигента, постигающего *истину*, указывают на актуальность философского жанра. Главный герой делает свой нравственный выбор – в пользу человека и человечности.

Список использованных источников и литературы:

1. Андреева С.Л., Бедрикова М.Л. Концепты «Мессианство» и «Избранность» в романе-фантазмагории В. Аксёнова «Вольтерьянцы и

вольтерьянки»: историко-культурный контекст / Вестник ТГУ, Филология. (Tomsk State University Journal of Philology). 2020. № 66. С.193-224.

2. Маканин В. С. Антиутопия (сборник) / В. С. Маканин. – «Эксмо», 2011. – 330 с.

3. Маканин В.В. Повести / В.В. Маканин. – М.: Книжная палата, 1988. – 335 с.

4. Маканин В. В. Утрата. Повести и рассказы / В.В. Маканин. – М.: Молодая гвардия, 1989. – 400 с.

5. Почему ключи от рая у Апостола Петра? [Электронный ресурс] / <https://omolitvah.ru>. – URL: <https://omolitvah.ru/eto-interesno/pochemu-klyuchi-ot-рая-u-apostola-petra/>

6. Яковлюк И. Г. Особенности проблематики и поэтики прозы В. Маканина конца 1980-х гг. (повести «Утрата», «Отставший») // Мирская литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха, сборник материалов VI междунар. студенческой науч.-практ. конф., 14-15 октября 2020 г. / науч. ред. С. В. Рудакова. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. С. 214-218.

7. Яковлюк И. Г. Поколение «шестидесятников» в изображении В. Маканина: судьба либерально-демократической идеи (повесть «Один и одна») [Электронный ресурс] // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2020: сб. материалов междунар. студ. науч.-практ. конф. 16-20 марта 2020. Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова», 2020. С. 1447-1454.

АКТУАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Е.В. Авраменко

магистрант группы ИППм-19-2,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

У.А. Зинова

доктор психологических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению предрасположенности подростков в возрасте 12-14 лет к реализации отдельных форм виктимного поведения, определения доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий и разработке программы коррекции виктимного поведения.

Ключевые слова: виктимность, психология жертвы, подростки, копинг-стратегии, виктимное поведение, коррекция.

Abstract. The article is devoted to the study of the predisposition of adolescents aged 12-14 years to the implementation of certain forms of victim behavior that determine the dominant coping-stress behavioral strategies and the development of the correction of victim behavior.

Keywords: victimization, victim psychology, adolescents, coping strategies, victim behavior, correction.

Несколько десятилетий назад изучение психологических аспектов виктимологического поведения велось по двум основным направлениям: как индивидуально-психологическая характеристика человека с его виктимологической деятельностью и как социальный феномен. В настоящее время активно используется направление экстремальной виктимологии, которое занимается острыми и стрессовыми расстройствами. Развивается социально-психологическая и социально-педагогическая виктимология. Активно разрабатывается материал по педагогической виктимологии [2]. Однако следует отметить, что в основном это теории среднего уровня, изучающие отдельные проявления виктимизации. Нет базы, которая могла бы стать основой для построения общей теории виктимизации, объединяющей все описанные проявления в единую систему. Такая система позволила бы определить закономерности возникновения, определения, функционирования и предотвращения виктимизации подростков как социальной группы.

Подростковый возраст – особый фактор, повышающий уязвимость ребенка как жертвы. Из-за этого именно в подростковом возрасте наиболее выражены виктимогенные тенденции в поведении, что привлекает внимание ученых. Выявление источников, условий, механизмов развития в подростковом возрасте позволяет выявить закономерности онтогенетического развития в целом и индивидуальных качеств личности, виктимизации в частности. Неслучайно с подростковом возрастом связан целый комплекс проблем разного уровня, характера и содержания.

В последние годы проблема виктимного поведения в подростковом возрасте становится все более актуальной. Под подростковой виктимизацией понимается определенная способность стать жертвой негативных явлений. Подросток еще не стал ей, но в его личности имеются определенные качества, делающие его при определенных обстоятельствах жертвой, причем скорее и легче, чем другого, у кого этих качеств личности нет.

В психологической науке сегодня не так много исследований, особенно экспериментального характера, по проблеме виктимного поведения подростков.

Есть отдельные работы, в основном о психологических характеристиках детей и подростков на основе судебно-психиатрических исследований (Бурелов Е.А., Морозова И.Г., Кузнецов И.В., Догадина М.А., Пережогин Л.О., Васильев В.Л. и др.). Однако, практика психологической науки нуждается в таких исследованиях, так как не хватает методик проведения профилактики виктимности, ее коррекции и реабилитации. Не систематизированы работы по факторам, детерминирующим возникновение, особенности проявления виктимности у подростков. Нет необходимого и корректного подготовленного диагностического инструментария [5].

По мнению И.Г. Малкиной-Пых, виктимизация обусловлена психофизиологическими особенностями подросткового возраста [3, с. 28]. Т.Н. Матанцева, напротив, считает, что виктимизация определяется незавершенностью процесса формирования личности данной возрастной группы, негативным влиянием семьи и ближайшего окружения [4, с. 74].

О.О. Андронникова среди специфических факторов возникновения виктимного поведения у подростков включает индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс психологических качеств (эмоциональная нестабильность, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие самооценки, чувство социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери. Она считает, что пик виктимизации приходится на период 15 лет в связи с разнообразием подросткового возраста, особенностями формирования личности, образа «Я», формированием духовно-нравственных установок и ценностей. Следовательно, асоциальная среда, бесчеловечное воспитание родителей и низкий уровень профессиональной компетентности учителей вызывают в сознании подростков возникновение установки, что «все вокруг сильнее, а он слаб, значит прав у других больше» [4].

При отсутствии жизненного опыта, как отмечает Г.И. Шнайдер, ребенок должен самостоятельно решать сложные и для взрослого человека проблемы на фоне психологического новообразования – «чувства взрослости» (новый

уровень устремлений, превосходящих будущую позицию, которую подросток еще не достиг фактически). В этом процессе у подростка проявляется потребность познать себя, у него формируются собственные, часто отличные от других, взгляды и суждения; субъективные оценки определенных событий и фактов. Подросток пытается оценить свои возможности и действия, сравнивая себя со сверстниками и их действиями. Кардинально меняются интересы подростка, наряду с любознательностью и стремлением к творческой деятельности отмечается разброс и нестабильность интересов [6, с. 50].

Как известно, формирование личности происходит практически на протяжении всей жизни, но с точки зрения предотвращения виктимизации наиболее важным является подростковый возраст. Поскольку повышенный потенциал жертвы индивидуум приобретает в детстве, это создает реальную (но не фатальную) возможность развития событий, хотя сами эти события могут произойти в отдаленном будущем.

Таким образом, анализ факторов виктимизации подростков показал, что роль жертвы становится «излюбленным» способом адаптации. Такая адаптация носит несколько консервативный и регрессивный характер, личные ресурсы застаиваются, стремление к более высокому уровню и качеству жизни блокируется. Начинают проявляться черты виктимизации (избегание трудностей и проблем; нежелание быть активным, действовать, рисковать; безразличие к происходящему; неудовлетворенность собой и своей жизнью; стремление к комфорту и т.д.). Постепенно формируется утилитарный подход к своему положению, чувство беспомощности или травмы. Личность становится пассивной, безразличной, часто заостряет внимание на страданиях. Следовательно, существует необходимость создания программы психологической коррекции виктимного поведения подростков.

Разработке данной программы предшествовало три этапа. На первом этапе нами был отобран и проанализирован диагностический инструментарий для проводимого эмпирического исследования. На втором этапе осуществлялась диагностика испытуемых. На третьем этапе был проведен количественный и

качественных анализ результатов исследования, результаты которого использовались легли в основу программы психологической коррекции виктимности подростков.

Для изучения предрасположенности подростков в возрасте 12-14 лет к реализации отдельных форм виктимного поведения в силу неблагоприятных объективных, специфических субъективных факторов продуцировать тот или иной тип поведения жертвы, выражающийся в позиции либо статусе жертвы, а также в их динамическом воплощении использовались «Методика исследования склонности к виктимному поведению (О.О. Андронникова) [1] и методика «Тип ролевой виктимности» (М.О. Одинцова).

Для определения доминирующих копинг-стрессовых поведенческих стратегий искомой совокупности испытуемых использовались: «Копинг-тест» (Р. Лазарус), Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл; Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д. Ф.Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.А. Крюковой).

Результаты показали, что подросткам свойственна виктимность поведения, что во многом основано на еще не сформировавшейся психике подростков, более эмоциональном восприятии действительности, наличии внутренних и внешних конфликтов, обусловленных ложным представлением о взрослости, ломке организма вследствие начала полового созревания и низком уровне развития умственных и коммуникативных качеств личности.

Полученные результаты также показали, что подростки преодолевают негативный опыт, связанный с виктимизацией, в основном за счет реагирования по типу уклонения (отрицание проблемы, фантазирование, необоснованные ожидания, отвлечение); за счет его позитивного переосмысления, рассматривая его как стимул для личностного роста; из-за субъективного снижения его значимости и степени эмоциональной вовлеченности в него (характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстраненности, юмора, девальвации и т.д. Часто стратегию

конфронтации считают неадаптивной, но при умеренном использовании она дает человеку способность противостоять трудностям, энергию и предприимчивость в разрешении проблемных ситуаций, а также способность отстаивать свои интересы.

Также важное место занимает стратегия поиска социальной поддержки. Он предполагает попытки решить проблему путем привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и эффективной поддержки. Характеризуется сосредоточенностью на взаимодействии с другими людьми, ожиданием внимания, совета, сочувствия. Обращение за информационной поддержкой преимущественно связано с поиском рекомендаций у «экспертов» и знакомых, которые, с точки зрения респондента, обладают необходимыми знаниями. Потребность в преимущественно эмоциональной поддержке проявляется в желании быть выслушанным, получить эмпатический ответ, поделиться с кем-то своим опытом. При поиске преимущественно действенной поддержки, ведуще является потребность в помощи с конкретными действиями. Эта стратегия конструктивна, «здоровая» и активна в преодолении. Вместе с позитивным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессоустойчивость человека.

Корреляционный анализ выявил, что между виктимным поведением и копингом существует связь.

Разработанная программа коррекции виктимного поведения была составлена в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования и ФГОС основного общего образования.

За основу была взята психологическая «Программа профилактики и коррекции агрессивного поведения» (автор Яковлева Е.А.), направленная на коррекцию агрессивного поведения и повышение уверенности в себе. Наша программа была дополнена на предмет коррекции виктимного поведения и составлена с учетом особенностей учащихся группы риска.

Общие цели: коррекция виктимного поведения у подростков.

Основные задачи:

1) диагностировать у подростков склонность к разным типам виктимного поведения, определение типа и степени виктимного поведения;

2) предоставить подросткам, родителям, учителям знания о виктимологии, особенностях виктимного поведения и причинах его возникновения, раскрыть сущность ролевой, личностной виктимности, рентной установки, сущность безопасного поведения;

Сроки реализации программы: один учебный год.

Периодичность занятий: два раза в месяц

Продолжительность занятий: 90 минут.

Методические приёмы: ролевые игры, индивидуальные беседы, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения и др.

В основу программы коррекции виктимного поведения положена система групповой работы с элементами тренинга.

Содержание программы определяется реализацией поставленными целью и задачами, а используемый нами интегративный подход предполагает возможность комбинирования различных коррекционных методов и приемов.

Предполагается, что в результатеу подростков, участвующих в реализации программы проявится позитивное самосознание, положительное отношение к себе, другим людям и жизни в целом, а также овладение приемами саморегуляции и самоконтроля виктимного поведения.

Список использованных источников и литературы:

1. Андронникова, О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2014. №. 7. С. 34-40.

2. Андронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дисс. канд. психол.наук. Новосибирск, 2005. – 215 с.

3. Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. Москва: ЭКСМО, 2010. – 173 с.

4. Матанцева, Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 74-81.

5. Сиерральта, З.Х. Особенности психических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте: копинг-стратегии, защитные механизмы, социальный интеллект и общий интеллект: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. – 163 с.

6. Шнайдер, Г.И. Криминология. М.: Академия, 1994. – 302 с.

Т.Н. Досманова
студентка группы ИПСД-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Р. Тумбасова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СТРЕССОВЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ ПОСРЕДСТВОМ АРТ- ТЕРАПИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации арт-терапевтических методик в процессе развития стрессоустойчивости личности. Автор, делая выводы, акцентирует внимание на том, что арт-терапия направлена на решение задач: выражение чувств и эмоций, связанных с личностными переживаниями, а также коррекции психотравм и психологическое сопровождение личности в стрессовых условиях.

Ключевые слова: стрессоустойчивость; арт-терапия; образование; психологическое здоровье.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementing art-therapeutic methods in the process of developing a person's stress tolerance. The authors draw conclusions and focus on the fact that art therapy is aimed at solving problems: the expression of feelings and emotions associated with personal experiences, as well as the correction of Psychotrauma and psychological support of the individual in stressful conditions.

Keywords: stress tolerance; art therapy; education; psychological health.

В современных реалиях, на первое место выходит проблема социальной ценности личности, при этом психологическое здоровье является одним из важных объективных условий жизнедеятельности. Проблема стресса и стрессоустойчивости постоянно рассматривается и исследуется в современном обществе. Под стрессом принято понимать своеобразную реакцию организма на воздействие внешних неблагоприятных факторов.

Стрессоустойчивость личности – это совокупность физических и психических качеств, которые помогают личности переносить воздействие неблагоприятных факторов, которые вызывают стресс и оказывают влияние на его повседневную профессиональную деятельность и на окружающих его людей, а также способных вызвать психические расстройства.

Исследование и анализ стабильности-нестабильности черт личности, социальной адаптации и дезадаптации, особенностей формирования стереотипов поведения, психологической и психической толерантности индивидуального барьера адаптации к воздействию внешних факторов – актуальная задача современной психологии личности и педагогической психологии.

Поэтому задача изучения стрессоустойчивости личности и ее психологической индивидуальности, а также условий психологической коррекции низкой стрессоустойчивости важнейшая задача прикладной, педагогической психологии [1].

Стрессоустойчивость – целостная характеристика личности, обеспечивающая ее постоянные адекватные реакции на фрустрирующее и стрессогенное воздействие кризисных ситуаций [9].

Исследователи Гревцева О.В., Плугина М.И., отмечают, что сегодня стрессоустойчивость рассматривается как необходимая составляющая, обеспечивающая эффективное личностно-профессиональное развитие и саморазвитие [2].

В современной психологической литературе термин «стрессоустойчивость», имеет несколько толкований. Это обусловлено тем, что использование термина применительно к проблеме становления и формирования личности отличается по предмету исследования от применения данного понятия к анализу индивидуального сознания [8]. В отечественных исследованиях понятие стрессоустойчивости рассматривается как: стабильность, равновесие, устойчивость.

Новикова Л.А., называет «стрессоустойчивостью» совокупность определенных качеств, позволяющих организму спокойно переносить воздействие негативных факторов на человека. То есть способность человека спокойно, без всплесков эмоций реагировать на обстановку [6].

Уровень стрессоустойчивости и стресс является одной из сложных, многогранных проблем в современном мире. Важным вопросом ставится умение регулировать стресс в учебном процессе студентов. В высших учебных заведениях этим должны заниматься как сами студенты, так и кураторы, преподавательский состав, психологи и отделы по воспитательной работе. Пути решения этой проблемы кроются в профессиональной и личностной мотивации студентов и во внедрении в образовательный процесс методик и практических занятий по основам здорового образа жизни, тренингов, личных бесед. Современная жизнь отличается интенсивностью и напряженностью, что оказывает влияние на появление негативных, стрессовых реакций, которые в последующем могут привести к длительным стрессовым состояниям личности [7].

Таким образом, понимание человеком ситуации как стрессовой зависит как от генетически обусловленных особенностей индивида, так и от социально приобретенных. Поэтому стрессоустойчивость необходимо рассматривать одновременно в зависимости от всех свойств индивидуальности: свойств нервной системы, свойств темперамента, личностных и социально-психологических свойств. Другими словами, здесь целесообразно применить системный, интегральный подход, позволяющий раскрыть скрытые

закономерности изучаемого явления и найти наиболее эффективный способ коррекции низкой стрессоустойчивости. [1] К примеру, такой подход как «арт-терапия».

Сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на субъект и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественной деятельности, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности, а также создании новых позитивных переживаний, рождении креативных потребностей и способов их удовлетворения.

Арт-терапия включает в себя такие направления как: изо-терапия (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и т.д.); библио-терапия (лечебное воздействие чтением); имаго-терапию (лечебное воздействие через образ, театрализация); музыкотерапия (лечебное воздействие через восприятие музыки); вокало-терапия (лечение пением); кинези-терапия (танце-терапию, хорео-терапию, коррекционную ритмику – лечебное воздействие движениями) и т.д. В арт-терапии не делается акцент на целенаправленное обучение и, следовательно, овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности [3].

Многие исследователи отмечают положительное влияние арт-терапии на процесс развития стрессоустойчивости и преодоления различных негативных последствий психотравм.

Мусийчук М.В. «Важная роль в современном образовании отводится здоровьесберегающим технологиям, психологической поддержке детей, а образовательных учреждениях, сохранению и укреплению психологического здоровья... Психологическая поддержка становится востребованной не только в кризисных, травмирующих ситуациях, но и в наиболее ответственные периоды развития человека... Важно отметить, что психологически здоровый ребенок – это ребенок активный, интересующийся, любознательный, с положительной

самооценкой... А для того, чтобы ребенок вырос адекватным, психологически и физически здоровым, важно вовремя помогать ему решать возникшие трудности и проблемы... На мой взгляд, значительный вклад в развитие личности оказывает танцевальная деятельность и интеграция в этой деятельности других видов деятельности, для которых присуща эмоциональная приподнятость, творческий, импровизационный, очень активный характер. Танцевальная деятельность имеет большое значение как метод арт-терапии в современном образовании...» [5].

Выготский Л.С. говорил о положительном влиянии искусства на ребенка, отмечая особую роль художественной деятельности, как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства. Современные исследования в психологии и педагогики объективно подтверждают положительное влияние искусства на детей, а также на детей с различными отклонениями в развитии. В процессе занятий пением, музыкой у учащихся с умственной отсталостью активизируется мышление, формируется целенаправленная деятельность, устойчивость внимания.

Исследователи Макарова В.А., Иванова И.В. также отмечают что, кроме того, арт-терапия показывает состояние человека, и лечит, дает то глубокое позитивное «ощущение себя», которое называется «счастьем» поскольку удовлетворяет самую главную фундаментальную потребность личности, потребность в самоактуализации [4].

Подводя итоги, отметим, что арт-терапия не только мягкий, но и продуктивный метод самопознания, самовыражения и самопрогнозирования. Также средства арт-терапии дают возможность проводить коррекцию основных направлений СДВГ у детей, позволяет раскрыть творческий потенциал личности, развивает стрессоустойчивость и коммуникативные навыки, а также облегчает учебный процесс, повышает успеваемость и познавательную мотивацию. Данные обстоятельства делают ценностное применение арт-терапевтических методик в процессе развития стрессоустойчивости и коррекции психотравм личности.

Список используемых источников и литературы:

1. Газиева М.З. Стрессоустойчивость личности как предмет психолого-педагогического изучения // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2008. № 4. С. 317-322.
2. Гревцева О.В., Плугина М.И. Стрессоустойчивость как условие развитие воспитанников пансионного учебного заведения // Акмеология, 2015. № 4(56). С. 222-228.
3. Зак Д.Я. Коррекционное значение арт-терапии и арт-педагогики в нравственном воспитании детей с проблемами в развитии // Научный потенциал, № 2. 2011. С. 20-22.
4. Макарова В.А., Иванова И.В. Арт-терапия в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья // European scientific conference, Пенза. 2019. С. 135-140.
5. Мусийчук М.В., Бусыгина З.Р. Развитие творческих способностей дошкольников на основе танцевальной деятельности // The unity of science international scientific journal, 2018. № 2. С. 79-81.
6. Новикова Л.А. Выработка стрессоустойчивости у курсантов МВД России // Социальные и психологические проблемы современного образования, Иркутск. 2018. С. 341-34.
7. Приходченко Е.И., Шевченко Е.Б. Повышение уровня стрессоустойчивости студентов – одно из направлений воспитательной работы в высшей школе // Вестник академии гражданской защиты, 2019. № 3(19). С. 67-72.
8. Тагирова Р.А. Психологическая устойчивость самосознания личности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2009. № 4. С. 21–25.
9. Тышкова М. Исследование устойчивости детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 1987. № 1.

Е.П. Ильгамова
магистрант группы дИППМ-20-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.П. Степанова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОФИЛАКТИКА ПОДРОСТКОВОЙ ПСИХОСОМАТИКИ КАК СЛЕДСТВИЯ НАРУШЕНИЙ СЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ И МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу методов психологического консультирования семьи, имеющей проблемы развития психосоматики ее членов школьного (подросткового) возраста. Уточнены семейные (коммуникативные) причины развития подростковой психосоматики. Среди приемов и методов влияния на проблему актуализирована ее психологическая профилактика.

Ключевые слова: подростковая психосоматика, семейные коммуникации, психологическое консультирование.

Abstract. The article is devoted to the search for methods of psychological counseling for a family that has problems with the development of psychosomatics of its school-age members. The family (communicative) reasons for the development of school psychosomatics are revealed. Among the techniques and methods of influencing the problem, its psychological prevention is updated.

Keywords: school psychosomatics, family communication, psychological counseling.

Современные реалии развития психологической науки и практики актуализируют проблему развития школьной (подростковой) психосоматики. Одна из причин – нарушения психологически здоровых коммуникаций в семье, в которой есть дети школьного (подросткового) возраста. Следствия – депрессивные и суицидальные тенденции; аутоагрессивное и киберагрессивное поведение; неудовлетворенность телом и развитие анорексии; боязнь открытого выражения собственных чувств; расстройство личности; когнитивный дизонтогенез; дефективное развитие интеллекта, структур речи и мышления; повышенная социальная тревожность; нарушения пищевого поведения и др.

Проблема обусловлена:

а) нарастанием темпов в ожиданиях успеха членов семьи на фоне роста многочисленных и неблагоприятных объективных неожиданностей, неопределенностей завтрашнего дня;

б) появлением хаотичного распределения ролей в семье на фоне трансформации понятия о ней как о хорошо структурированном коллективе; также нередкой нежелательной сменой здоровых стереотипов детско-родительских взаимодействий на патологические;

в) дезадаптивными проявлениями поведения членов семьи на фоне сложившейся пандемийной ситуации, а именно повышением уровня тревожности и ростом неадекватных реакций на изменяющиеся в этой связи условия жизнедеятельности (работу, учебу, отдых и развлечения);

г) интернет-зависимостью школьников и их родителей, неучтенностью и бесконтрольностью игровой и досуговой деятельности детей и т.д.

В качестве наиболее острых факторов проблемы можно выделить изменения в условиях взаимодействия семьи и школы. Это, прежде всего, осложнения внутрисемейных отношений, связанные с кризисами применения школой программ дистанционного образования. Кроме того, это нередко и

очевидно недостаточное психологическое консультирование семьи в школе, не всегда полная, суперпрофессиональная объективность и своевременность выявления проблем, их психологической диагностики и формирования полноценных заключений.

Проблема развития школьной психосоматики, усугубляющейся нарушениями семейных коммуникаций, с недавнего времени взята под контроль на государственном уровне. В Семейный кодекс РФ, регулирующий, в том числе, эти коммуникации, с 2020 года внесены соответствующие изменения [5]. Готовится к утверждению и вступлению в силу Федеральный закон «О дистанционном образовании в РФ», также имеющий отношение к регулированию, в том числе, коммуникации между семьей и школой, непосредственно имеющей связь с психическим состоянием и связанным с ним физическим здоровьем детей и подростков. На основании вступившей в силу новой и обновляемой нормативной документации дети школьного возраста должны обеспечиваться не только пригодным для учебы жилым помещением, но и благоприятным (имеется ввиду бесконфликтным) контактом с родителями даже в случае, если вместе родители, также бабушки и дедушки, не проживают. Кодекс призван защитить традиционные семейные ценности, в том числе коммуникативные, так как приоритетным в нем выступает воспитание уважительного отношения в семье ко всем ее членам, высокая культура и этика взаимоотношений в семье.

Рассмотрим подробнее – что же такое семейные коммуникации и их патологические отклонения? Далее уточним связь между психосоматическими расстройствами и поведением личности в коммуникативном процессе. И, наконец, проведем обзор профилактических рекомендаций, «подсказок», которыми психолог может воспользоваться при оказании помощи семье с целью устранить или нивелировать проблему развития психосоматического заболевания школьника-подростка, следующую за отклонениями в семейном общении или взаимодействиях.

Прежде всего отметим факторы, отклоняющейся семейной коммуникации.

К.А. Любичкая и М.А. Шакарова рассматривают в этой связи понятие о вовлеченности родителей в образовательный процесс их ребенка (не важно, младшего школьника или подростка) [3, с. 197]. Вовлеченность может быть домашней (наблюдение, слушание, обсуждение), а может быть школьной (посещение родителями школы). Это хорошо. Но родительская вовлеченность в дела школы и школьника бывает чрезмерной. Тогда и учителя, и дети могут пострадать от нее, обрести признаки психосоматики. Выход только один и он указан в ФЗ РФ № 273 «Об образовании» – если все участники коммуникационного процесса сознательно признают и будут использовать в качестве преобладающих в общении принципы: равноправия, диалога, совместного решения, обоюдной инициативы, разнообразия средств коммуникации, сбалансированного и адекватного эмоционального накала, обоснованной свободы и культуры выражения эмоций, прочной обратной и регулярной связи всех участников, учета возрастных особенностей обучающихся детей при вовлечении в рассмотрение его проблемы [3, с. 198-212].

А.З. Гусейнов утверждает, что в современном российском обществе индекс деструктивных настроений достиг максимального уровня [4, с. 24-30; 48-49]. На этом фоне острыми и злободневными выступают проблемы семейного насилия, коммуникативной дисфункции в семьях, уменьшение количества полных семей и др. Эти обстоятельства естественно и гарантированно вызывают психосоматические расстройства личности всех членов семьи, а в большей степени детей и подростков. Это: нарушение в познавательной сфере, расстройства аппетита, сна, злоупотребление наркотиками, алкоголизм; произвольное воспроизведение травматических действий в поведении; попытки самонаказания и др. Одно из средств эффективного противодействия преступлениям, совершаемым в отношении несовершеннолетних, а также оказания им своевременной и квалифицированной психологической помощи, в том числе реабилитации таких детей, является организация единой системы накопления информации о фактах насилия над детьми и нахождения ребенка в трудной жизненной ситуации. Психологи обязательно должны участвовать в

решении связанных с этим вопросов, реализовывать программы профилактики насилия в семье. Коммуникативную дисфункцию позволяет устранить осознанный подход родителей к появлению ребенка, четкая организация хранения семейных ценностей, контроль речи и жестов, появление взаимной эмпатии, поддержки членами семьи друг друга, положительный зрительный контакт, хорошо организованный (например, непрерываемый внезапно) диалог.

М.В. Кириченко исследует явление коммуникативной созависимости членов в семьях как отклоняющееся и, естественно, влияющее на развитие различных психосоматических деструкций у детей [4, с. 36-41]. Сама созависимость от человека или предмета – патологическое психическое состояние. Воспитанные в семье дети, где присутствуют созависимые отношения, где кто-то из родителей пьет, или употребляет наркотики, или имеет лишний вес, или есть игровая или любая другая зависимость, по словам исследователя, в чем-то повторяют жизнь родителей. Проживают они её в тревоге, страхе за будущее, так как на подсознательном уровне копируют модель поведения родителей. К сожалению, профилактические меры часто либо запаздывают, либо отсутствуют вовсе, хотя изучение этих мер в современной психологической науке актуализируется и можно надеяться на скорейшее появление достаточно полных обобщений в соответствующих исследованиях.

О.П. Степанова обращает внимание на национальные особенности семейных коммуникаций, отмечает различия в национальной культуре внутрисемейного общения [6, с. 193], и отмечает необходимость порицания отдельных традиций семейного воспитания по причине чрезмерностей. В ее работах можно встретить также утверждение о том отрицательном общем, что имеется, например, в русской и казахской семейной культуре. Это: 1) тенденция к тотальному контролю за жизнью ребенка, но при этом эмоциональная негибкость родителей и неуправляемость своих чувств; 2) нацеленность на будущую состоятельность ребенка, но нередкое «отвержение» при неполучении желаемого результата или получении не того результата, какого хотелось. Это также страх за будущее ребенка, сопровождаемый чаще всего излишней

жесткостью воспитания. Отклонениями в семейных коммуникациях Степанова называет завышение требований родителей к ребенку, что приводит к нарушениям в понимании членов семьи друг друга, к дефициту внимания и увеличению дистанции между детьми и родителями, навязыванию детям воли родителей. Разумеется, у детей появляется или нездоровый эгоцентризм, или тревожность, как, впрочем, и другие симптомы психосоматики.

С.В. Воликова, Е.К. Данилова и Т.В. Снегирева изучили влияние дисфункциональных семейных коммуникаций на выражение чувств у молодежи, в том числе учащейся, подростковой. Это, опять-таки: излишняя родительская критика, игнорирование чувств других членов семьи и повышенный интерес к своим чувствам, фиксация родителей на негативных событиях, деструктивный родительский контроль, скрытное поведение, различные утаивания и проч. [1, с. 413-414]. Было установлено, что такие дисфункции не просто нарушают эмоциональную сферу детей, но и приводят к возникновению, развитию и усилению в будущем подобных состояний. Эмоциональные нарушения у детей из таких семей в будущем наступают непременно. И психологическая помощь здесь крайне необходима.

Психологическую помощь, например, семьям с нарушениями внутрисемейных отношений, оказывают консультанты-психологи. Каждый акт психологической консультации М.М. Кашапов называет уникальным [2, с. 3]. Главное в такой работе, с его точки зрения, – не выдать клиенту готовый «рецепт» решения проблемы, а помочь реорганизовать проблемную ситуацию, погрузиться в ее понимание и найти в себе силы принять меры. Основная задача психолога-консультанта – помочь нуждающемуся посмотреть на проблему со стороны, обсудить ее источники, изменить отношение к ней.

Итак, психосоматические расстройства у школьников – это следствие отклоняющегося от нормы коммуникативного процесса, в том числе в семье. Изучением влияния этих коммуникаций на проблему развития таких расстройств занимались в прошлом и занимаются теперь отечественные и зарубежные психологи. Учеными разработаны цепочки связей между психосоматикой и,

например, конфликтами в семье, между заболеваниями и общением детей с конфликтными родителями. Так, злоба и жесточенность в семейном общении связаны с расстройствами пищеварительной системы у детей; бессилие и зависимость – с расстройствами желудочно-кишечного тракта; сексуальное напряжение – с нарушением системы дыхания и т.п. (Weitzsaker). В психологии имеются и обозначения типов личностей, отражающие связь психосоматики с особенностями общения и поведения: коронарная, аллергическая, гипертоническая, ревматоидная и др. личности (Dunbar).

Профилактические меры в решении проблемы имеют определенный положительный результат. В частности это консультационная работа психолога с семьей, уточнение и контроль внутрисемейных отношений, организация разъяснительных, в том числе коррекционных занятий. Однако нельзя эти меры нарочито переоценивать. Причинами подростковой психосоматики могут быть не только отклоняющиеся семейные коммуникации, но и генетически заданные свойства, природная уязвимость отдельных органов и систем, особенности индивидуальности и индивидуального реагирования на внешние обстоятельства. И вообще о психосоматике еще ведутся довольно «жаркие» споры («действительно ли, что болезни напрямую связаны с «нервами»?»).

Но все меньше ученых спорят о том, что одной из наиболее важных предпосылок развития психосоматики человека выступают психические процессы и состояния (конфликт, агрессия, страх, истерия и др.).

Устранение проблем развития психосоматических расстройств у школьников зависит от слаженной не только внутрисемейной, но и внешней коммуникации родителей со школой и психологом. Семьям с нарушениями коммуникации психологическая помощь необходима. Необходимо довести проблему до осознания (в случае, если это возможно, если реакции клиентов на попытку ее устранения адекватны) или привлечь других лиц к изменению проблемной ситуации (в случае невозможности снизить остроту проблемы силами самих клиентов).

В теории и практике психологического консультирования семей, в которых есть дети, подростки-психосоматики, сказано, что существует множество попыток объяснить отклонения в состоянии здоровья неблагоприятными семейными отношениями и минимизировать условия их развития. Тщательный многофакторный психоанализ различных коммуникативных ситуаций внутри семьи плюс вербализация переживаний при обсуждении проблемы с психологом имеют высокую вероятность положительных ожидаемых изменений – снижения угрозы здоровью детей.

Список использованных источников и литературы:

1. Диагностика и психологическая помощь в современной клинической психологии: проблема научных и этических оснований: Материалы международной научно-практической конференции. М.: 18-19 ноября, 2020 г. / Под ред. Холмогоровой А.Б., Пуговкиной О.Д., Зверевой Н.В., Рощиной И.Ф., Рычковой О.В., Сирота Н.А. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 866 с.

2. Кашапов, М. М. Консультационная работа психолога. Москва: Издательство Юрайт, 2020.

3. Любицкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2018. № 3. С. 196-215.

4. Психология и педагогика семьи: Материалы IV Международной научно-практической конференции (24 мая 2019 г., г. Саратов). Саратов: ИЦ «Наука», 2019. 146 с.

5. Семейный кодекс РФ с изменениями на 6 февраля 2020 года <https://docviewer.yandex.ru/>

6. Степанова О.П. Психологический портрет современных родителей на примере русских и казахских семей // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. С. 393.

О.Н. Ишимова
студентка группы ЗИППб-16-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М.В. Мусийчук
доктор философских наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения психологических защитных механизмов личности. Приводятся данные исследования психологических защитных механизмов педагогов с различным стажем работы.

Ключевые слова: психологическая защита, эмоциональное выгорание, защитные механизмы, копинг-поведение.

Annotation. The article deals with the problem of determining the psychological defense mechanisms of the personality. The data of research of psychological defense mechanisms of teachers with different length of service are presented.

Keyword: psychological defense, emotional burnout, defense mechanisms, coping behavior.

Актуальность исследования проблемы психологических механизмов и копинг-стратегий педагогов в условиях современной социально-экономической ситуации, усугубленной пандемией Covid-19 провоцирует увеличение дистрессовых факторов в отдельных случаях приводящих к дезадаптации. В современных психологических исследованиях подчеркивается, что адаптация зависит от способности субъекта изменять свои психические представления эффективно (или менее) эффективно приспособившись к современной реальности.

Понятие защитных механизмов принадлежит Зигмунду Фрейду: он понимал их как защиту от собственного «Я», способ адаптации к внешнему миру [11]. Б.Г. Ананьев писал, что фундаментальные механизмы психологической защиты дифференцируются по таким параметрам, как уровень внутренней обработки конфликта, прием искажения реальности, уровень энергии, затрачиваемой на поддержание определенного механизма, уровень инфантильности индивида и тип вероятного психического расстройства, возникающего в результате привыкания к определенному защитному механизму. Психологическая защита – пример такого стремления найти разумное объяснение даже самому нелепому поведению. Это тенденция к рационализации (по З. Фрейду). А. Фрейд (дочь З. Фрейда) в своих исследованиях описывает 15 механизмов психологической защиты. Американская Психиатрическая Ассоциация (1975) характеризует двадцать три механизма психологической защиты.

Таким образом, отметим, что имеется значительное количество исследований, посвященных определению понятия «психологические защиты». Так, В.И. Журбин выделяет более десяти вариантов в определении этого понятия. Его взгляд подвергают критике, поскольку он выделяет ряд таких функциональных характеристик как цель, результат, познавательные процессы, деятельности и её регуляция и тому подобное. Значительное исследование проблемы механизмов психологических защит проделано Л.Р. Гребенниковым (1994) [1].

Русскоязычная версия опросника DSQ (Е. Туник, 2010), направлена не на определение конкретных механизмов психологической защиты, а на описание блоков защит, таких как: слабоадаптивные, искажающие образ, самопринижающие и эффективные.

Авторы Е.Р. Пилюгина и Р.Ф. Сулеманова провели анализ русскоязычных тестов, направленных на выявление психологических защитных механизмов [9]. И предложили авторский вариант психодиагностической методики измерения психологических защит.

В статье предложена авторская психодиагностическая методика измерения 20 механизмов психологической защиты. Данный вариант включает двадцать механизмов защиты: диссоциация, вытеснение, ипохондрия, регрессия, изоляция, отрицание, пассивная агрессия, компульсивное поведение, проекция, замещение, рационализация, избегание, реактивное образование, компенсация, всемогущий контроль, сублимация, альтруизм, подавление, предвосхищение, юмор.

В данной методике значительный интерес представляет механизм юмора, как психологической защиты. В этом плане представляют значительный интерес работы М.В. Мусийчук [4; 5; 9; 7; 8].

Формирование копинг-поведения учителей так же является важнейшей проблемой. В этом плане представляет интерес исследование Т.А. Даниловой [3].

Н.И. Гусамова писала, что продуктивность педагогической деятельности напрямую зависит от эмоционального состояния педагога. Эмоциональное состояние отражается не только на деятельности учителя, но и на его личности. При определенных условиях это может привести к формированию синдрома эмоционального выгорания [2].

По мнению В.В. Бойко, эмоциональное выгорание – это механизм психологической защиты, вырабатываемый человеком в виде полного или частичного исключения эмоций (снижения их энергии) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Исследователь отмечает, что эмоциональное

выгорание – это приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. Синдром профессионального выгорания включает в себя три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональных достижений.

Эмоциональное истощение ощущается как эмоциональное перенапряжение, пустота, истощение собственных эмоциональных ресурсов. Она выражается в том, что человек не может относиться к работе как раньше, возникает ощущение приглушенности, притупления собственных эмоций, риск эмоциональных срывов. Деперсонализация – это тенденция к развитию негативного, бездушного отношения к стимулам. Возрастает безличность и формальность контактов. Негативные установки скрыты, но могут начать проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем будет выражаться в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций. Снижение личностных (личностных) достижений - сомнение в своей экспертной позиции, компетентности в вопросах профессиональной деятельности, неудовлетворенность собой, снижение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональной сфере.

Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова среди факторов, влияющих на формирование синдрома профессионального выгорания, выделяют возраст, стаж работы и удовлетворенность карьерой. Исследователи отмечают, что существуют сложные взаимосвязи между степенью выгорания, возрастом, опытом и степенью удовлетворенности профессиональным ростом. Профессиональный рост, который обеспечивает человеку повышение его социального статуса, снижает степень выгорания. В случае неудовлетворенности карьерным ростом профессиональный опыт способствует выгоранию сотрудников. Влияние возраста на эффект выгорания неоднозначно. Некоторые исследования выявили предрасположенность к выгоранию у людей не только старшего, но и молодого возраста. Существует сложная взаимосвязь между выгоранием и карьерными устремлениями.

Синдром эмоционального выгорания зависит от многих факторов, таких как индивидуальные особенности личности, возрастные кризисы, наличие брака, детей, материальная обеспеченность. Не менее важным фактором, как показывает статистика, является стаж работы учителя и его возраст. Большой процент педагогов, находящихся на стадии становления или уже имеющих сформировавшийся синдром эмоционального выгорания, приходится на молодых специалистов и специалистов со стажем работы от десяти до пятнадцати лет.

Для проведения экспериментального исследования нами была определена выборка педагогов с различным стажем педагогической деятельности. Исследование проводилось в ХМАО-Югра, г. Нижневартовск, в средней школе с углубленным изучением иностранного языка. В выборке 32 педагога – женщины, 4 – мужчины. Педагогический стаж составил в количественном выражении такие группы: от 1 до 5 лет – четыре человека; 6-14 лет – 11 человек; 15-28 лет – 13 человек; 30-36 лет – 3 человека; 40 лет – 1 человек.

Диагностика проводилась на основе применения Теста-опросника амеханизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля» (LSI) (Плутчик Р., Келлерман Г., Конте Ч.Р. (1979) в адаптации Романовой Е.С., Гребенникова Л.Р.) [10]. Тест-опросник позволяет выделить следующие типы защит: отрицание, рационализацию; гиперкомпенсацию; компенсация; регрессию; вытеснение; проекцию; замещение.

Подводя итоги исследования, отметим, что педагоги со стажем работы от 15 лет и более показывают такие результаты по психологическим защитами как: отрицание около 62%; рационализация около 67%; гиперкомпенсация – 45%; компенсация около 39%; регрессия - 36%; вытеснение - 35%; проекция – 28%; замещение 22%. Отметим, что у педагогов со стажем работы от 1 до 5 лет преобладающими типами защитных механизмов являются: гиперкомпенсация, вытеснение, регрессия; вытеснение и проекция.

Таким образом, отметим, что педагоги имеющие значительный стаж, показывают применение более конструктивных механизмов психологической

защиты, чем педагоги, имеющие опыт профессиональной деятельности до пяти лет. Важно адекватное использование предпочтительного защитного механизма.

Список использованных источников и литературы

1. Гребенников, Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика // Дисс. канд. психол. наук. М., 1994. – 220 с.

2. Гусамова, Н.И. Особенности индивидуально-психологических качеств педагогов общеобразовательных учреждений с различным стажем // Молодой ученый. 2020. № 50 (340). С. 418-420. URL: <https://moluch.ru/archive/340/76465/> (дата обращения: 15.01.2021).

3. Данилова, Т.А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьников // Дисс. канд. психол. наук. Бишкек. 1997. – 211 с.

4. Мусийчук, М.В. Генетические свойства юмора как эффективное средство преодоления кризисных состояний личности / В сборнике: Кризис как иррациональное явление. Сборник материалов межвузовской научной конференции. 2002. – С. 35-39.

5. Мусийчук, М.В. Юмор в образовании за рубежом через призму аффективно-когнитивной модели комического // В сборнике: Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире. Материалы научной конференции. 2012. – С. 56-58.

6. Мусийчук, М.В. Юмор в психотерапии и консультировании: проблемы и решения в современных парадигмах // Медицинская психология в России. 2017. Т. 9. № 3 (44). – С. 9.

7. Мусийчук, М.В. Юмор в психотерапии как средство оптимизации психофизиологического состояния личности // В книге: Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии. Материалы научной конференции. Ученый совет факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. 2010. – С. 578-579.

8. Мусийчук, М.В., Мусийчук С.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания медицинских работников на основе гелозоического механизма юмора // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10. № 2 (51). – С. 100.

9. Пилюгина, Е.Р., Сулейманов Р.Ф. Методика измерения психологической защиты // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 2. С. 194-209.

10. Романова. Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Изд-во «Талант», 1996. – 139 с.

11. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. – 144 с.

М. В. Коновалова
студентка группы ДИПСб-20-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е. Р. Тумбасова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ В ПЕРИОД КАРАНТИНА

Аннотация. Статья посвящена вопросу предупреждения и урегулирования семейных конфликтов, возникающих в период карантина, введённого в связи с коронавирусной инфекцией. Рассматриваются способы контроля собственных эмоций, решения конфликтных ситуаций между супругами, а также нормализации взаимоотношений с детьми.

Ключевые слова: конфликт, семья, самоизоляция, дети, подростки.

Abstract. The article is devoted to the prevention and resolution of family conflicts that arise during the quarantine period imposed in connection with coronavirus infection. Methods of controlling one's own emotions, resolving conflict situations between spouses, and normalizing relationships with children are considered.

Keywords: conflict, family, self-isolation, children, teenagers.

Семейные конфликты во время карантина: как не сойти с ума, постоянно находясь с близкими? Строгие меры, которые принимаются государством с целью снижения распространения коронавирусной инфекции, заставили подавляющее большинство людей закрыться в своих домах и так или иначе постоянно находиться в одной квартире со своими родственниками. Многие из нас уже наверняка на собственном опыте убедились в том, насколько это трудно. Семейные конфликты в условиях самоизоляции стали достаточно частым явлением. В данной статье поговорим о том, как же свести эти конфликты к минимуму.

С наступлением пандемии наша повседневная жизнь претерпела существенные изменения. Во многих государствах мира большинство людей были вынуждены покинуть работу. Кто-то работает удалённо из дома. Все учебные заведения при этом оказались закрыты. Мы находимся в кругу своей семьи 24 часа в сутки, не считая срочных выходов в магазин и прогулок с собакой. Для большинства людей это очень напряжённая, изматывающая и затрудняющая нормальное функционирование ситуация, сопровождающаяся сильным стрессом. Как не потерять себя в этой новой для всех нас реальности, чтобы не спровоцировать раздоры между членами семьи в условиях самоизоляции?

Правило №1 – контроль ваших эмоций.

В первую очередь, в приоритете должна быть забота о собственном ментальном здоровье [4]. Важно руководствоваться принципом, который применяется в любой чрезвычайной ситуации: сначала помогаешь себе, а затем другим. Такими же правилами можно попробовать воспользоваться и в домашних условиях. Полные злости, утомлённые, раздражительные, вы не сможете конструктивно думать или разговаривать с близкими.

Если замечаете, что уровень вашей энергии снижается и усталость берёт над вами верх, необходимо отдохнуть. Отдых совсем не обязательно должен быть каким-то грандиозным: порой бывает вполне достаточно тёплой ванны или даже нескольких глубоких вдохов, чтобы вновь прийти к нормальному состоянию [2].

Правило №2 – урегулирование конфликтных ситуаций с партнёром.

Даже самые любящие, счастливые и радостные пары, находясь в одной квартире на самоизоляции, сейчас проходят трудное испытание. Каждодневные хлопоты и рабочее время зачастую давали возможность избежать практически любых конфликтов с партнёром. Кроме того, вероятно, что на работе мы находили решение многих возникающих в жизни проблем, заматывая их под ковёр [1]. Теперь многие не имеют возможности даже «уйти, хлопнув дверью». Ссоры и конфликтные ситуации, порой годами не замеченные в связи с необходимостью «разрываться» между работой и личными, домашними делами, внезапно встают перед нами в полный рост и не желают уходить. После каждого конфликта вы до сих пор вынуждены постоянно пересекаться друг с другом, а атмосфера при этом полна напряжения.

Как же быть в данном случае? Необходимо подумать над тем, как вы ранее решали конфликтные ситуации. Когда вы оба будете в хорошем расположении духа, поговорите с вашим партнёром о том, что можно предпринять, если вы между собой поссорились. К примеру: важно договориться, что в момент, близкий к раздражению, вы делаете паузу, и возвращаетесь к диалогу лишь после того, как эмоции несколько утихнут.

Кроме того, неплохой вариант – определить своё личное пространство. Когда у вас обоих будет своё место, где вы можете какое-то время побыть наедине с собой, станет легче сохранять спокойствие и сдержанность в конфликте.

Правило №3 – творческий подход к ребёнку, доверительные отношения с подростком.

Когда дети находятся в детском саду или в школе, их ритм жизни достаточно стабилен и сбалансирован. Утренняя рутина, дополнительные занятия, затем вечерние ритуалы... Теперь же как родители, так и их дети испытывают постоянное чувство растерянности. «Если не нужно рано утром идти на учёбу, может, я целый день буду в пижаме?», «Зачем мне обедать, если можно периодически перекусывать чем-то из холодильника!». К таким выводам могут прийти даже самые маленькие дети. Чтобы упорядочить день, нужно

изначально установить его новый ритм. Например, на помощь может прийти доска активности.

Подросток может иметь гораздо больше проблем с адаптацией к новой жизни на самоизоляции, нежели у маленького ребёнка. Оторванный от встреч с друзьями, он может почувствовать сильное разочарование, закрытый в квартире со своими родителями. Важно вместе подумать о том, как выдержать этот период. Поговорите с ребёнком прямо, задавайте вопросы, чтобы узнать его позицию. Дать понять подростку, что его мнение значимо, – это, несомненно, будет большим толчком к действию, чем сплошные указания и запреты. Вместо того, чтобы сказать: «Быстро выучи уроки», попробуйте спросить: «Что ты планируешь сделать сегодня, какие дела у тебя есть? Если хочешь, я тебе помогу». Обращение с подростком наравне со взрослыми членами семьи даст ему понять, что вы уважаете его и считаете зрелым. Таким образом, он не захочет разочаровывать и не оправдать оказанное ему доверие [3].

Закрытие в четырёх стенах потребовало от нас внимательнее взглянуть на свои взаимоотношения с близкими. Весьма важно сделать выводы из этого жизненного урока. Вместо того, чтобы концентрироваться на необходимости оставаться дома и унывать, задумайтесь о плюсах возникшей ситуации. Выделение дополнительного времени на совместные игры и мероприятия может не только спасти семью от конфликтов в период самоизоляции, но и поспособствовать улучшению взаимоотношений родных друг с другом.

Список использованных источников и литературы:

1. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века. М.: Издательский Дом "Грааль", 2015. - 416 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2009. - 551 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2014. - 464 с.
4. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. М.: Мысль, 2009. - 173 с.

И. Н. Купаева
магистрант группы дИППМ-20-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е. Р. Тумбасова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

НАРУШЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ КОММУНИКАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Аннотация. В представленной статье раскрыто понятие «семейная коммуникация» и ее особенности, изложены условия и нарушения эффективного межличностного общения в семье; представлены факторы риска развития психосоматических заболеваний; рассмотрены различные взгляды авторов на особенности коммуникации в семьях, имеющих больных с психосоматическими заболеваниями.

Abstract. The article describes the concept of "family communication" and its features, describes the conditions and violations of effective interpersonal communication in the family; presents risk factors for the development of psychosomatic diseases; considers the different views of the authors on the features of communication in families with patients with psychosomatic diseases.

Ключевые слова: семейная коммуникация, нарушение семейных коммуникаций, психосоматические заболевания.

Keywords: family communication, violation of family communications, psychosomatic diseases.

Изучение особенностей взаимодействия между членами семьи, семейных коммуникаций – актуальное направление современных научных исследований, потому что их нарушение зачастую приводит к возникновению психосоматических заболеваний личности [2;6;7]. Именно коммуникация в семье является важной основой всей семейной системы.

В словаре по социальной психологии «коммуникация» определяется как обмен информацией, общение, взаимодействие людей в группе, в обществе в целом [4].

Семейная коммуникация, по мнению А.В. Панкратенковой, – это общение в семье, реализующееся в устной форме [5].

Межличностная коммуникация в семье обеспечивает обмен информацией между ее членами, распределение ролей в совместной деятельности, формирование межличностных отношений, самопознание. Отметим, что ее главная особенность – это эмоциональная насыщенность и интенсивность общения [1;7].

В работах авторов, занимающихся проблемами семейной коммуникации, [5;7], выделяются определенные условия эффективного межличностного общения в семье:

во-первых, открытость и активность коммуникации;

во-вторых, способность личности раскрыться в процессе общения;

в-третьих, согласованность представлений всех членов семьи об укладе семьи, общность ценностных ориентаций;

в-четвертых, согласованность вербальных и невербальных коммуникаций;

в-пятых, внимательность к высказываниям собеседника, умение слушать, принятие партнера по общению, проявление любви, уважения, взаимной поддержки;

в-шестых, формирование семейного языка.

Следует отметить, что одной из наиболее актуальных проблем функционирования современной семьи является проблема нарушения межличностной коммуникации в ней, основными видами которой выступают:

1) отклоняющаяся коммуникация, характеризующаяся нарушениями и искажениями данного процесса, проявляющегося в отсутствии зрительного контакта, неожиданного выхода из контакта, склонности к односторонней коммуникации;

2) парадоксальная коммуникация (двойная связь), заключающаяся в передаче по коммуникационному каналу двух взаимоисключающих сообщений;

3) семейный конфликт как несогласие в правилах совместной жизни [7].

Существуют различные факторы риска развития психосоматических заболеваний.

В исследовании А.В. Рягузовой указывается, что до сих пор не существует их единой системы. Автор, обобщив исследования разных лет, выделяет следующие факторы:

- наследственность и врожденная отягощенность;
- генетическая предрасположенность;
- биологическая предрасположенность;
- личностные особенности; нарушения семейного контекста;
- культурные и социальные условия;
- социодемографические переменные;
- стрессовые и психотравмирующие события;
- образовательная среда [6].

Проведенный нами анализ многочисленной психологической литературы показал, что проблема нарушения семейной коммуникации как фактора развития психосоматических заболеваний представлена в работах современных авторов.

Так, Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис, указывают на то, что данное нарушение достаточно часто осложняет нормальное функционирование семьи, ее жизнь в целом, порой являясь причиной возникновения нервно-психической нагрузки [7].

Исследование особенностей коммуникации в семьях детей с хроническими заболеваниями пищеварительной системы, проведенное М.В. Булыгиной, показало, что взаимодействие ребенка с матерью в представленных семьях отличается достаточно высокой формальностью отношений, низкой эмоциональностью, теплотой. Также автор указывает на закрытость данных семей по отношению к внешнему миру [3].

В работах Б. Пейна представлены такие коммуникативные паттерны семей с соматическими проблемами, как отсутствие выражения чувств напрямую, манипулирование болью, как средством получения внимания и поддержки со стороны окружающих.

В научных изысканиях Г. Энгеля описаны семейные сценарии, характеризующиеся склонностью родителей к частым наказаниям и насилию, холодности, дистанцированию.

Эти данные также подтверждаются в исследованиях Р. Гросса, указывающего на то, что больных, страдающих психосоматическими заболеваниями, в семье присутствовали ярость, побои, насилие.

М. Хьюджесом и Р. Зиминим было установлена связь между болями неорганической природы у детей и отсутствием эмоциональной поддержки в их семьях.

Р. Либерман со своими коллегами выявил, что в семьях с психосоматическими нарушениями нечеткие границы между поколениями, разобщенность родителей, неумение находить выход из конфликта, решать совместно проблемы.

С. Минухин данные семьи характеризует, как ригидные, неспособные решать конфликты, имеющие сильную симбиотическую связь [6].

Таким образом, в данной статье нами раскрыто понятие «семейная коммуникация» и ее особенности, изложены условия и нарушения эффективного межличностного общения в семье; представлены факторы риска развития психосоматических заболеваний; рассмотрены различные взгляды авторов на особенности коммуникации в семьях, имеющих больных с психосоматическими

заболеваниями. Мы попытались обратиться к семье, как микросоциальному уровню, ее коммуникации в поисках объяснения психосоматических заболеваний.

Список использованных источников и литературы:

1. Андриенко О.А. Страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста // Гуманитарные балканские исследования. 2019. Т. 3. № 2 (4). С. 63-65.

2. Андрусак Н.Ю., Безенкова Т.А. Анализ положительного опыта использования социально-культурных технологий в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 1. С. 24-30.

3. Булыгина М.В. Особенности коммуникации в семьях детей с хроническими заболеваниями пищеварительной системы // Психологическая наука. 2005. № 4. С. 14-29.

4. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник. М. : Владос, 2007. - 304с.

5. Понкратенкова А.В. Сообщения в социальных сетях и мессенджерах как основной жанр семейной коммуникации // Новые горизонты русистики. 2019. № 7. С. 82-88.

6. Рягузова А.В. Обзор ведущих исследований факторов риска развития психосоматических заболеваний // Глобальный научный потенциал. 2013. № 9 (30). С. 13-19.

7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2002. - 656 с.

О.С. Курбатова
студентка группы ИПСп-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Р. Тумбасова,
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТР-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В рамках данной статьи рассмотрим актуальность проблемы девиантного поведения в современном обществе и возможности театр-терапевтических методов в работе с группой риска аддиктивного поведения в коррекционно-развивающей программе.

Ключевые слова: девиантное поведение, аддиктивное поведение, театр-терапия, коррекция.

Abstract. In this article, we will consider the relevance of the problem of deviant behavior in modern society and the possibilities of theater-therapeutic methods in working with a group at risk of addictive behavior in a correctional and developmental program.

Keywords: deviant behavior, addictive behavior, theater therapy, correction.

В настоящее время проявляется в повышенном интересе к проблеме девиантного поведения. Научное изучение отклонений осуществляется в социологии, психологии, криминологии, психопатологии. В стадии становления находится новая научная дисциплина - психология девиантного поведения. Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, стало насущной задачей. Ее рассмотрение предполагает поиск ответов на ряд фундаментальных вопросов, среди которых вопросы о сущности категории «норма» (социальная норма) и об отклонениях от нее [1]. Подробнее бы остановимся на аддиктивном поведении, как на одном из самых актуальных для современного общества виде отклоняющегося поведения.

Нами было проведено исследование аддиктивной склонности к разным видам зависимостей на возрастной группе от 20 до 30 лет, по итогам которого, можно сделать следующее заключение. В изучаемой выборке респондентов склонность к различным зависимостям была обнаружена у 60 % чел. Наиболее распространенными оказались склонности к таким видам как любовная, пищевая и зависимость от здорового образа жизни. Это значит то, что в данной контрольной группе преобладают зависимости эмоциональной и социальной сферы.

На основе данного исследования нами была составлена коррекционно-развивающая программа, которая была направлена непосредственно на коррекцию выявленных видов аддикций, а также профилактику зависимостей от ПАВ и компьютерную зависимость, как наиболее распространенных видов аддикций в современном мире. Коррекционная программа спроектирована в форме тренинговой работы и это может быть полезно, так как появляется возможность обучения, тут же апробирования и закрепление знаний и навыков. Это особенно эффективная форма коррекции для аддиктов, так как дополнительно к проработке своей внутренней позиции «зависимого» идет также непосредственное конструктивное взаимодействие с другими людьми, что повышает сразу и эмпатию, и собственную самооценку, и общий социальный опыт.

Театр-терапия, как одна из форм работы, которые используются в тренинге, позволяет увидеть проблемную ситуацию со стороны и разобрать детально ее причины и пути решения. Через вымышленного персонажа человеку легче работать с собственными чувствами, оценивать негативные модели поведения [2]. Спектакль обращает внимание человека на самого себя, на собственные чувства, поскольку вынуждает сравнивать происходящее в спектакле с собственными моделями поведения. Зритель, которым также является каждый участник тренинга, в ходе представления проживает спектакль через актера, проецирует эмоции героя на себя. Это создает иллюзию личного участия в представленных событиях и не только повышает эмпатию, но и помогает осознать собственные ошибки в тех или иных жизненных выборах, переоценить их и найти ресурсы для их исправления [3].

Ожидаемый эффект от тренинга заключается в том, что участники тренинговой группы будут знать, что такое зависимость, чем характерна именно их зависимость, начнут чувствовать в себе ресурсы справиться с ней, сформируются новые цели, ценностные ориентации, их личная зона ответственности, развитая эмпатия и позитивная интерпретация своего будущего.

Таким образом, проанализировав практические аспекты в изучении возможностей театр - терапии в коррекции девиантного поведения, а именно, проведя диагностики на молодежи от 20-30 лет, можно сделать вывод, что у современной молодежи прогрессируют новые виды зависимости. На задний план уходят зависимости, связанные с действием ПАВ и токсические зависимости. На передний план выходят зависимости эмоциональной сферы, сферы межличностных отношений и здоровья. На данные изменения могут повлиять пропаганда ЗОЖ в современном обществе, стремление к близким эмоциональным связям с людьми, которые приветствуются в обществе, а также, постоянно стрессовое состояние людей, их высокая тревожность из-за быстротекущей жизненной активности, которое требует современность.

Список использованных источников и литературы:

1. Максимова, Н. Ю. Психология аддиктивного поведения. Киев: ВПУ “Киевский университет”, 2002. - 308 с.
2. Строганов, А.Е. Психотерапия на базе театральных систем: практическое руководство. СПб.: Наука и Техника, 2008. - 496 с.
3. Щербакова, В. В. Помощь Мельпомены или театр как терапия // Молодой ученый. 2014. №3. С. 816-818.

Т.Н. Мекешкина
магистрант группы ИППм-19-2,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.М. Разумова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей развития интеллектуальных способностей младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и разработке программы их психологической коррекции и развития.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники, психологическая коррекция.

Abstract. The article is devoted to the study of the development of the intellectual abilities of junior schoolchildren with disabilities and the development of a program for their psychological correction and development.

Keywords: intellectual abilities, disabilities, younger students, correction.

В нашей стране большое внимание уделяется воспитанию и образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Для более эффективной помощи таким детям требуется максимально ранняя диагностика их проблем и нарушений. При этом важно не только установить наличие того или иного ограничения, но и выявить его характер, структуру, качественные и количественные показатели, которые будут являться основанием для выбора методов последующих работ по коррекции.

При рассмотрении интеллекта в современной психолого-педагогической науке наиболее важным является раскрытие методологической концепции развития интеллектуальной сферы детей через развитие интеллектуальных способностей.

Младший школьный возраст - это определяющий период в развитии ребенка, в котором происходит формирование личности, формируются важные психические процессы и функции ребенка. Несформированность или отставание в развитии какого-либо психического процесса или функции отрицательно сказывается на всем формировании личности ребенка в целом.

На этом этапе развития младшие школьники накапливают знания об окружающем мире. Этот период чувствителен и восприимчив к любой информации, поступающей извне. У детей младшего школьного возраста есть желание учиться, узнавать новое. Очень важно учитывать особенности организации учебного процесса и постараться максимально их сохранить на последующих этапах обучения. Младший школьный возраст - решающий этап, на котором закладываются основы дальнейшего успешного обучения.

В младшем школьном возрасте процесс интеллектуального развития осуществляется наиболее интенсивно. Это связано с тем, что именно на этом возрастном этапе развиваются все психические процессы. Кроме того, именно в данном возрастном периоде младший школьник начинает воспринимать все те изменения, которые происходят с ним с началом учебной деятельности.

В научной литературе существуют разные подходы и определения понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья». В самом общем смысле, дети

с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) - это те дети, у которых состояние здоровья не позволяет реализовывать стандартные общеобразовательные программы без внедрения специальных условий обучения и воспитания. Дети с ограниченными возможностями здоровья - это лица в возрасте до 18 лет, у которых имеются отклонения от норм жизни из-за нарушений здоровья, характеризующиеся ограничением способности осуществлять ориентацию, обучение, самообслуживание, движение, общение и работу.

Можно выделить следующие основные группы детей с ограниченными возможностями: дети с интеллектуальной недостаточностью, дети с нарушениями зрения, дети с нарушениями слуха, дети с ограниченными возможностями опорно-двигательного аппарата, дети с ранним аутизмом, дети с умственной отсталостью.

Данные Всемирной организации здравоохранения свидетельствуют о том, что доля детей с ограниченными возможностями здоровья на Земле достигает 13% (3% детей рождаются с умственными отклонениями и 10% детей с другими умственными и физическими отклонениями). В мире около 200 миллионов детей с ОВЗ. Сегодня почти в каждой пятой семье есть ребенок с физическими или умственными отклонениями в развитии [2].

Как считает Е.Р. Ярская-Смирнова, человек становится лицом с ограниченными возможностями тогда, когда его внешний вид, поведение, состояние здоровья не соответствуют системе норм, принятых в том социуме, к которому он принадлежит. Однако нарушения не всегда носят статичный характер, зачастую они зависят от социальной среды и отношения окружающих людей, которые могут увеличить или снизить тяжесть дефекта. Поэтому в системе поддержки таких детей на первое место необходимо ставить не нарушение развития, а самооценку объекта, его личностные качества, человеческое достоинство [3].

Младшие школьники с ОВЗ, посещающие школу, имеют свои особенности. Часто они не готовы учиться. Обычно у них нет требуемых на

данном этапе навыков, у них недостаточно информации для освоения содержания программы. У них также есть проблемы с соблюдением школьных правил. В частности, они испытывают трудности с организацией произвольной деятельности. Все это вызвано ослабленным состоянием организма или нервной системы. Например, у ребенка с умственной отсталостью мотивация к игре остается лидирующей в течение более длительного периода (обычно на всем периоде обучения в начальной школе) и интерес к образованию формируется медленно и сложно.

По сравнению с детьми в норме, у детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую ниже познавательная активность [4]. Хотя большинство детей младшего возраста все еще выглядят как «почемучки»-дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, как правило, отличаются в этом отношении. Одни не задают вопросы, говоря медленно, пассивно и путанно. Другие задают вопросы только о внешних особенностях предметов и событий.

Процесс решения когнитивных проблем определяется эмоциональным и непостоянным характером младшего школьника. Они склонны избегать умственного напряжения при решении познавательных задач. Часто дети с ОВЗ пытаются простейшим подходом решить трудную задачу, однако она так и не решается, и они теряют к ней интерес.

У детей с ОВЗ наибольшие трудности возникают при выполнении задач, требующих вербального мышления и рассуждений. Визуальное мышление вызывает наибольшие затруднения. Их образное мышление характеризуется неадекватным восприятием из-за физических недостатков и отсутствием навыков визуализации. Как правило, словесная работа, связанная с ситуацией, близкой к ситуации ребенка с ОВЗ, корректируется в достаточно высокой степени [5]. Простые задачи с использованием наглядных материалов (не считая жизненного опыта ребенка) даются им очень тяжело.

В рамках эмпирической части исследования нами изучались особенности интеллектуальной сферы детей младшего возраста с ОВЗ. Для этого использовался ряд диагностик: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (в

модификации Замбацявичене Э.Ф.), тест Векслера, тест творческого мышления П. Торренса «Незавершенные фигуры» (адаптированный И.С. Авериной, Е.И. Щеплановой) методика «Исключение четвертого лишнего» (Белопольская Н.Л.), проба на запоминание 10 слов (Лурия), методика Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?» и методика «Рисунки-нелепицы».

Полученные результаты позволяют утверждать, что испытуемые с ОВЗ с трудом вступают в контакт, они обычно пассивны, в поведении есть черты негативизма, поисковый процесс интереса не вызывает. При интеллектуальной деятельности эмоциональный фон сильно изменяется в зависимости от желания выполнять то или иное задание.

Речь развита частично. Объем словарного запаса беден. В речи используют в основном простые предложения, ответы дают краткие, односложные. Обращенную речь понимают на бытовом уровне. Длинную, составную инструкцию удерживают не всегда, ее приходится дробить, преподносить в упрощенном виде. Характерна импульсивность на фоне утомления. Не всегда пользуются помощью взрослого при затруднениях в выполнении заданий. Необходима стимуляция познавательной деятельности.

Запас знаний об окружающем достаточно мал. Отдельные респонденты не знают количество месяцев в году, дней в неделе, познавательный интерес ниже чем у детей в норме.

Объем памяти небольшой. Мышление носит специфический ситуативный характер. Исключение простых, стандартных предметов сделано правильно, но не всегда может быть объяснено. Происходит ослабление внимания из-за переутомления, трудности с произвольной концентрацией. Происходит переключение внимания с основного на второстепенное, часто отвлекаемое.

Способность обнаруживать значимые признаки низкая. Дети с ОВЗ не замечают своих ошибок. Аналоговое мышление функционирует неверно, способность к абстрагированию и систематизации снижена. Аналитические и синтетические способности характерны более низкому возрастному периоду.

Дети в норме получают более высокие баллы по оригинальности, чем

испытуемые с ОВЗ, они обычно характеризуются большей интеллектуальной активностью и неконформностью. Они способны делать большие умственные «скачки» или «срезать углы» при построении решения, но это не означает импульсивности, оригинальность решений предполагает способность избегать очевидных и тривиальных ответов.

Дети с ограниченными возможностями могут демонстрировать умения по части стандартных обобщений (растения, животные), однако испытывают проблемы в заданиях, в которых требуется сформулировать развернутое обобщение («транспорт, в котором можно перевозить грузы»). Дети, получающие специальную психологическую помощь, более эффективны, чем дети, которым она не оказывается. У испытуемых с ОВЗ объем слуховой памяти чуть ниже нормы. Большое число лишних слов может свидетельствовать о расторможенности и стрессе.

Для проверки достоверности различий между средними значениями результатов каждой из диагностик был использован критерий Манна-Уитни. Полученные результаты свидетельствуют о том, что достоверное различие при уровне значимости в 5% наблюдается в 18 парах шкал из 24. Следовательно, интеллектуальная сфера детей младшего возраста с ОВЗ имеет значимые отличия от интеллектуальной сферы детей того же возраста в норме.

По результатам исследования нами была разработана программа коррекции и развития интеллектуальных способностей младших школьников с ОВЗ.

Цели программы: содействовать развитию интеллектуальных способностей младших школьников с ОВЗ; словарного запаса и общей осведомленности, пространственных представлений, логического мышления; развития памяти, внимания, восприятия, коммуникативных способностей.

Основные задачи:

- развитие словарного запаса и общей осведомлённости;
- развитие внимания;
- развитие восприятия;

- развитие памяти;
- развитие восприятия пространственных соотношений;
- развитие логического мышления.

Предполагаемый результат: повышение уровня развития интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

В работе используются методы беседы, дискуссии, арт-терапевтические методы, игры, психологические упражнения. Использование арт-терапевтических методов имеет как диагностический, так и коррекционный смысл.

Содержание программы определяется реализацией поставленными целью и задачами, а используемый нами интегративный подход предполагает возможность комбинирования различных профилактических методов и приемов [4;5].

Список использованных источников и литературы:

1. Гамезо, М.В. Атлас по психологии: информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека. М.: Педагогическое общество России, 2014. – 276 с.
2. Петракова, Г.М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья // Петракова Г.М. Образование и воспитание. 2017. №2. С. 88-92.
3. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 100-106.
4. Ruslyakova E., Razumova E., Kolesnikova O., Skvortsova M. Bronchial asthma psychological correction in large industrial city // The european proceedings of social & behavioural sciences. International Conference. National Research Tomsk Polytechnic University. 2017. С. 844-850.
5. Razumova E.M., Ruslyakova E.E., Bazhenova N.G., Shpakovskaya E.Yu., Tokar O.V. Innovative technologies of psychological support for children with disabilities // Elementary Education Online. 2019. Т. 18. № 2. С. 8.

Е.А. Орлова
студентка группы ИПСб-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Д.В. Поленов
студент группы ИПОб-20-5
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.Р. Тумбасова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования научно-исследовательской деятельности у студентов высшего учебного заведения, а также развитию научной деятельности в целях прогрессивной конкурентоспособности университета.

Ключевые слова: потенциал, организация, исследовательская деятельность, мотивация.

Abstract. The article is devoted to the problems of the formation of research activities among students of higher educational institutions, as well as the development of scientific activities for the progressive competitiveness of the university.

Keywords: potential, organization, research activity, motivation.

Исследовательский потенциал - это индивидуальные особенности личности, являющиеся основой качественного и успешного осуществления исследовательской деятельности. Речь идет об умении студентов обрабатывать большой пласт информации [3].

Составными частями в образовании исследовательского потенциала выступает в первую очередь желание наставника (преподавателя) в том, чтобы студент овладел необходимыми научными знаниями и умениями и смог их применить. Так же необходима деятельность студента в создании совместных НИР, так как это помогает в поиске новых методов исследования. Организация индивидуальной исследовательской деятельности студента ведется через установление и формулировку задач, проблем и методов исследования [2]. Мотивация обучающихся в сфере исследовательской деятельности состоит из нескольких частей.

Первичной мотивацией у студентов является стремление к получению достижений и одобрению общества. Также на мотивацию влияет наличие определенных условий ведения научной деятельности (наличие научной базы, библиотеки, лабораторий). В этот перечень можно включить также и отношение преподавателя к научно-исследовательской деятельности студента. Говоря о мотивации, не стоит забывать и о личных интересах, предпочтениях и потребностях обучающихся. Склонность к новому знанию зачастую проявляется у студентов на последних 4-5 годах обучения. Это связано со стремлением написания качественных курсовых и дипломных работ. Склонность к новым знаниям прививается окружением, в котором студент находится. Именно коллектив выстраивает общий идеал, и цели, которых должен достигнуть каждый студент [4].

Процесс развития личности студентов происходит благодаря этим внешним факторам, а так же благодаря внутренним (природным склонностям и желаниям).

На данном этапе развития общества становится важным постоянное обучение, чтобы идти в ногу со временем необходимо быть исследователем.

Жизнь в университетских стенах непродолжительна, а в будущей трудовой деятельности становится необходимым изучать, чаще самостоятельно, свое направление гораздо глубже, чем требует программа учебного заведения. Еще в начале студенчества, самостоятельное изучение интересных теоретических и практических аспектов специальности играет определяющую роль. Исследование это не только эксперимент, но широкое поле для применения личностных качеств, формирующихся в образовательном процессе. База для развития потенциала закладывается еще в младшем школьном возрасте. Часто в процессе воспитания родители и школа подавляют интерес ребенка к познанию, ведь очень сложно бывает отвечать на множество вопросов и не загонять его в рамки. Школьное образование построено на четком следовании плану, а у загруженных педагогов нет сил на дополнительные инициативы своих подопечных. Даже если потенциал студента ограничен и подавлен, его можно развить, какими методами это сделать будет рассмотрено далее. Не у всех студентов есть стремление к научной деятельности, часто существуют преграды в виде страхов и недостатке информированности. Поэтому задача университетского сообщества проявить скрытый потенциал личности обучающегося, всесторонне развить ее и поддержать в полезных начинаниях. Одной из характеристик исследовательского потенциала является скачок с воображаемой идеи, задумки к реальным, конкретным действиям, что очень сложно дается неподготовленному человеку [1. С.47].

Для развития высших учебных заведений современности остро стоит вопрос формирования студенческих инициатив. Проводится стратегическое обновление методологических подходов к управлению образованием. Очень важна подготовка преподавательского состава, готового идти на контакт и диалог со студентом, принимать новые идеи и направлять своего подопечного в правильное русло. Развитие молодежной науки - это не только цель конкретной личности, но и всего университетского сообщества [3].

Программа развития университета должна иметь стратегическую направленность, главной целью университета становится выход на новую

степень развития и повышение конкурентоспособности. Становится понятным, что в интересах учебного заведения помочь своим обучающимся покорять новые вершины научной деятельности. Чтобы мотивация студента не заканчивалась на получении диплома, нужно дать понять, что хороший специалист учится всю жизнь, а знания и умения, приобретенные в стенах университета, могут послужить крепкой основой для будущей трудовой деятельности.

Список использованных источников и литературы:

1.Аминов Н. А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей. М., 1994. –132 с.

2. Анжаурова И.Г., Кузнецова Л. А., Соловьева О. А. Мотивация студентов к научно-исследовательской деятельности // Вестник ЧелГУ, 2006. №5. С.32-36.

3. Гуньков В.В. Научно-исследовательский потенциал студентов как актуальное направление развития системы образования в условиях становления информационного общества. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 4. 42-49 с.

4. Мартюшев Н.В., Синогина Е.С., Шереметьева У.М. Система мотиваций студентов высших учебных заведений к выполнению научной работы // Вестник ТГПУ.2013. № 2. С. 14-18.

Д. А. Пензин
студент группы ИПСб-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
М. В. Мусийчук
доктор философских наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВЗАИМОСВЯЗИ ОПТИМИЗМА И ЮМОРА

Аннотация. Говоря об оптимизме невозможно не затронуть и тему юмора. Ведь именно юмор олицетворяет положительное отношение к миру и позволяет насыщать нашу жизнь прекрасными и тёплыми эмоциями. Исследование юмора и оптимизма продолжаются и по сей день. Ещё не в полной мере изучены функции юмора в когнитивных процессах, различные реакции на комическое воздействие, в том числе в юмористической форме. В данной статье приводятся некоторые аспекты влияния юмора и оптимизма при общении людей, процессе обучения, результаты этого влияния и их польза.

Ключевые слова: юмор, оптимизм, взаимодействие, их польза.

Abstract. Talking about optimism, it is impossible not to touch upon the topic of humor. After all, it is humor that personifies a positive attitude towards the world and allows us to saturate our life with wonderful and warm emotions. Research into humor and optimism continues to this day. The functions of humor in cognitive processes, various reactions to comic influences, including in a humorous form, have not yet been

fully studied. This article describes some aspects of the influence of humor and optimism in the communication of people, the learning process, the results of this influence and their benefits.

Keywords: humor, optimism, interaction, their benefits.

Говоря об оптимизме невозможно не затронуть и тему юмора. Ведь именно юмор олицетворяет положительное отношение к миру и позволяет насыщать нашу жизнь прекрасными и тёплыми эмоциями. Юмор позволяет людям находить силы для преодоления трудностей, даёт некую свободу в выражении собственного мнения, снимает границы доступного и понятного. Помимо этого юмор помогает поддерживать высокий уровень счастья и не задумываться о множестве негативных событий, которые происходят в окружающем мире, что в свою очередь является смежными с оптимизмом чертами.

Юмор является способностью человека находить что-либо комическое в различных происходящих вокруг событиях, придавать им шуточный вид, создавать и сохранять весёлую атмосферу вокруг себя и окружающих людей. Также юмор довольно часто проявляется в поговорках и пословицах. Значительная их часть имеет комические элементы, что помогает им усваиваться в обществе и надолго сохраняться в памяти.

Одним из механизмов создания комического является креатив, что зачастую позволяет изменять смысл сказанного, понимание его по-другому, совсем иначе, чем было сказано на самом деле. Именно благодаря этому механизму ситуация открывается по-новому, что и создаёт элемент комического. «Данный механизм является формой вероятностного изменения события. Игровая сущность комического реализуется в отсутствии претензий на единственную Истину. Комическое начало предлагает новые варианты воплощения в действительности потенциальных сторон бытия» [1].

В своей работе Мусийчик М. В. и Павлов А.П сравнивают юмор с игрой, говоря о том, что в нём заключен интеллектуальный компонент, порождающий восприятие несоответствий в игровом контексте [3]. Этот интеллектуальный

компонент взаимосвязан с активностью личности, что показывает полифункциональность юмора как часть механизма вероятностного прогнозирования. Что опять же говорит о том, что изменение истины может привести к комической ситуации.

У юмора присутствует множество функций, проявляющихся в различных видах деятельности. В частности, в профессиональной деятельности педагогов, психотерапевтов, психологов и менеджеров юмор позволяет снижать напряжение, осуществляется эмоциональную разрядку личности, стимуляцию интеллектуальной деятельности, помогает легче переносить жизненные проблемы. Помимо этого юмор позволяет найти контакт с окружающими, способствует в общении и понимании окружающих [2].

Еще одна возможность проявления юмора – публичные выступления. Человек, обладающий ораторскими способностями, умеющий находить общий язык с большой аудиторией, вероятнее всего любит шутить. При таких выступлениях, а также каких-либо важных встречах, особо важно уметь «разряжать» накалённую атмосферу. И помогают с этим справиться не только дипломатические способности, но и отличное чувство юмора.

Чувство юмора на высоком уровне позволяет рассмотреть абсурдность ситуации, создать защиту от стресса, развеивать страх, сохранять самоконтроль, укрепить здоровье, обрести уверенность в себе и своих действиях, обрести состояние внутренней свободы.

Предмет исследования: понятие «оптимизм» и его взаимодействие с юмором.

Цель: выявление ассоциаций юмора и оптимизма.

Методы: методика неоконченных предложений, контент-анализ.

Задача: понять, как взаимосвязаны оптимизм и юмор, выявить их влияние на человека и их пользу.

В стенах Магнитогорского технического университета им. Г. И. Носова было проведено исследование при помощи методики неоконченных предложений, задачей которой являлось понять какие ассоциации возникают у

студентов с понятием «Оптимизм». Студентам предлагалось дополнить предложение: «В моём понимании оптимизм – это...» и выразить своё мнение по поводу того, что в их понятии является оптимизмом.

Студенты первого курса МГТУ им. Г. И. Носова выделяют следующие ассоциации с понятием «оптимизм»: «Хорошее настроение», «Умение видеть в плохом только хорошее», «Умение человека позитивно мыслить, видеть в основном хорошее в происходящем», «Умение выходить из трудных эмоциональных состояний». Причём некоторые учащиеся приводят аналогию с чувством юмора и юмором в целом: «...оптимизм – это чувство юмора», «У Оптимиста надежда и вера умирают последними», «Это слово, противостоящее по значению пессимизму», «...оптимизм – это когда стакан всегда наполовину полон».

Также обратим внимание, что испытуемые выделяют праксеологическую составляющую оптимизма, на основе термина «умение». Что вселяет оптимизм в исследователя, что этому (оптимизму) можно учить, целенаправленно формируя данное качество личности. Есть все основания полагать, что оптимизм – это состояние души человека, при котором он видит во всём только хорошее, никогда не вешает нос и всегда смотрит в будущее с энтузиазмом [4].

В древние времена оптимистами считались люди, которые находят окружающий мир безупречным, идеальным. Оптимистом для того времени был человек, нашедший смысл жизни. Для того, чтобы философ античности мог стать оптимистом – ему необходимо было преодолеть определенные индивидуальные качества, которые не давали возможности видеть мир в позитивном ключе [5].

Исследование оптимизма продолжается и по сей день различными школами психологии. Оптимизм считается индивидуально-психологической особенностью человека, которая отражает его отношение к миру, к событиям, происходящим вокруг субъекта, и положительную оценку негативных событий. Из исследований оптимизма появляется возможность находить новые пути

решения для профилактики борьбы с депрессией, нахождение какой-либо мотивации для человека и для профотбора.

Еще в конце XX века М.Селигман создал отдельное направление в науке – психология оптимизма. основополагающим видом деятельности которой было исследование условий благополучия и позитивного развития человека [7].

Оптимисты – очень активные личности, они считают, что могут влиять на свою жизнь, и любой успех – это результат их собственных действий.

Оптимисты стараются вести здоровый образ жизни и укреплять своё здоровье. У оптимистов есть так называемый «иммунитет» от негативного общественного мнения, они верят лишь себе и живут так, как нравится им.

Оптимист - это человек, ожидающий, что задуманные им планы сложатся удачно. «Оптимист – человек, который уверен в том, что если бутерброд намазать маслом с двух сторон то, не решив на какую сторону падать, тот повиснет в воздухе. Пессимист убежден в том, что упав на пол, бутерброд подпрыгнет, и шлепнется еще раз, но уже другой стороной».

Жизнь без оптимизма для человека довольно неблагоприятна. Негативный взгляд на жизнь зачастую является утомительным как для пессимиста, так и для окружающих его людей. У людей, какие верят лишь в негативный исход событий и что окружающий их мир жестокий и трагичный - жизнь наиболее сложна. Для того чтобы стать оптимистом - уже достаточно быть личностью. Именно оптимистичные личности – это те, кто делает наш мир ярче и интересней, это те, кто заставляет нас улыбаться просто так.

В наше время тяжело встретить истинного оптимиста. Большинство людей не удовлетворены своим уровнем жизни, они разочарованы в своём государстве, в его политике, от чего и становятся пессимистами. Но всё же существуют редкие «лучики света», проливающие оптимизм в общество. Таковым примером является поэтесса Ю. Мориц, которая с юмором рассказывает об оптимизме.

Отрывок из интервью с А. Гамовым «о своём новом антидепрессанте»:

- А я все время живу в уединении, без которого невозможно работать так, как я работаю.

- Я сегодня - под впечатлением ваших стихов...

Держи удар, дистанцию и слово...

Держи картошки полное ведро

И ожерелья лука золотого.

Как нам - вместе с ведром картошки, с тем, что увеличивается дистанция между людьми, - совсем не отдалиться друг от друга, а в душе сохранить оптимизм?

- Ведро картошки – это очень оптимистично. И лук – это очень оптимистично. Это дух жизни, это природа.

Мы - часть природы, мы часть Вселенной. И когда я слышу или читаю у кого-то все эти проклятья (пора валить, ужас-ужас, тоска, как ужасно), мне просто смешно. Потому что я человек, знающий, что такое горе, страдания, и никогда не живший легко.

Исследованием взаимодействия юмора и оптимизма при обучении занималась Г.Ф. Ульянова [6]. В её статье проводилось исследование того, как влияет настроение, общение и состояние педагога на процесс образования и то, как оптимизм и юмор способствуют хорошему настроению при обучении. Было выявлено, что большинству учащихся гораздо приятнее посещать занятия, когда педагог находится в благоприятном настроении, иногда шутит и ко всему относится с оптимизмом, делясь позитивом с самими обучающимися. Что в очередной раз говорит о том, что юмор и оптимизм являются важными чертами человека, помогающими при общении и поддержании доброжелательной обстановки в обществе.

Благодаря юмору можно легко взаимодействовать с большой аудиторией, создавать и поддерживать благоприятную для обучения и общения атмосферу, что в свою очередь будет помогать бороться со стрессом и находить общий язык, ровно так же, как и оптимизм.

Оба эти явления являются сугубо индивидуальными качествами личности, которые могут многое рассказать о человеке. Соответственно будет формироваться мнение о нём.

Юмор и оптимизм позволяют создавать и поддерживать тёплую, приятную обстановку в обществе. Оба являются положительными качествами человека, которые способствуют доброжелательному общению и установлению контакта в обществе. Соответственно гораздо приятнее общаться с человеком, у которого хорошее чувство юмора и который является оптимистом. Ведь такой человек может в неприятной ситуации пошутить, чем поднимет настроение и развеселит компанию.

Чувство юмора позволяет: рассмотреть абсурдность ситуации, создать защиту от стресса, развеивать страх, сохранять самоконтроль, укрепить здоровье, обрести уверенность в себе и своих действиях, обрести состояние внутренней свободы. Все эти качества также присущи и оптимизму, что и придаёт взаимодействие двум этим понятиям.

Список использованных источников и литературы:

1. Мусийчук М. В. ИмPLICITный смысл как основание креативного механизма комического // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. С. 3431–3435.

2. Мусийчук М.В. Специфика взаимосвязи смыслового содержания и словесной формы в процессе порождения юмористических высказываний // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. 2005. Т. 3. вып. 1. С. 62 – 68.

3. Мусийчук М.В., Павлов А.П. Функции юмора в языковой игре как основа развития интеллектуальной активности личности // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2. <http://mir-nauki.com/PDF/06PDMN216.pdf> (доступ свободный).

4. Пензин Д.А. Проблема оптимизма в современной психологии // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования. 2020. С. 452-455.

5. Рокицкая Ю. А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков. Челябинск: «Цицеро», 2017. С. 185.

6. Ульянова Г. Ф. Об оптимизме и юморе в учебном процессе // Совет ректоров Учредители: ООО "Образование 3000" (Москва). 2012. С. 31-38.

7. Шарлотта С. пер. с англ. М. Чомахидзе-Доронина; научн. ред. Т. Базаров. Позитивная психология. Что делает нас счастливыми, оптимистичными и мотивированными. М.: Претекст, 2013.

А.С. Сержант
студентка группы ИПСп-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.Р. Тумбасова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и исследованию эффективности музыкотерапии как метода психологической коррекции тревожности лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: музыкотерапия, тревожность, юношество, коррекция, методы психотерапии.

Abstract. The article is devoted to the theoretical substantiation and research of the effectiveness of music therapy as a method of psychological correction of anxiety in young people.

Keywords: music therapy, anxiety, youth, correction, methods of psychotherapy.

Развитие ребенка представляет собою переход от одного возрастного периода к следующему периоду. Юношество – важная ступень развития человека [3]. Юношеский возраст в частности соответствует возрасту учащихся 10-11 классов. Данный период сопровождается не только физиологическими, но и психическими изменениями. Дети в старших классах готовятся к ЕГЭ – необходимому для всех школьников событию, которое, несомненно, имеет

повышенный уровень стрессогенности [4]. Условия проведения экзамена с каждым годом становятся все жёстче и жёстче, что коррелирует с уровнем тревоги школьников. Тревога в преддверии экзаменов объяснима и даже нормальна, но, к сожалению, не все умеют справляться с тревожными состояниями, что может привести к необратимым последствиям [2].

Несмотря на многообразие исследований и экспериментальных работ по теме тревожности, эта тема остается актуальной, потому что число учащихся в старших классах, озабоченных сдачей итоговых экзаменов увеличивается, что вызывает тревогу, неуверенность и страх. Повышение уровня тревожности отрицательно сказывается на процессах формирования здоровой личности, профессионального самоопределения, которые проходят со значительными трудностями. Наблюдая за общим волнением выпускников, нами было принято решение не просто исследовать тревожность, а разработать коррекционную программу посредством метода музыкотерапии. Музыкотерапия позволяет эффективно прорабатывать различные личностные аспекты по оптимизации стресса и его успешного преодоления, что позволяет прийти к психологическому здоровью [5].

Музыкотерапия представляет собой метод, использующий музыку в качестве средства психологической коррекции различных состояний и диагнозов. Основным ведущим фактором воздействия музыкотерапии является непосредственно музыка (иногда в сочетании с дополнительными методами терапии) [5].

«Лечение музыкой» относится к щадящим методам терапии и практически не имеет противопоказаний. Она положительно влияет на состояние здоровья, облегчая и ускоряя процесс выздоровления. Музыкотерапия используется как в процессе слушания музыки, так и в процессе непосредственно самих упражнений.

Использование музыкотерапии в коррекционной работе с детьми старшего школьного возраста определяется тем, что музыкотерапия не имеет возрастных ограничений, является относительно простым и одновременно эффективным

средством регулирующего психологического воздействия и, конечно же, потому, что отрочество самым естественным образом связаны с игрой и творчеством. Тревожность серьезный эмоциональный барьер, осложняющий жизнь юношей, который влияет на психическое здоровье старшеклассников [1].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ «СОШ №39» г. Магнитогорска.

Отбор испытуемых для исследования проводился по следующим критериям: школьники 10 и 11 классов в возрасте от 15 до 18 лет.

На основе предстоящих экзаменов для учащихся 11-х классов нами был выбран 11 «а» класс в количестве 18 человек, из которых 10 девочек и 8 мальчиков. Среди них тринадцати учащимся 17 лет и пяти учащимся 18 лет.

При отборе в экспериментальную группу учитывались данные, полученные с помощью Методики определения уровня тревожности О. Кондаша, методики Ч.Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности, госпитальной шкалы тревоги и депрессии, а также опросника «Самочувствие, активность, настроение».

В результате проведенной диагностики были получены данные, свидетельствующие о том, что у 7 из 18 человек показатели шкал превысили нормативные значения по всем методикам. На основании этих данных была сформирована группа для коррекционной работы методом музыкотерапии из 7 человек.

Программа по коррекции тревожности лиц юношеского возраста состоит из нескольких этапов:

1. Диагностика общего состояния;
2. Выбор мелодий, отвечающий целям коррекционной работы.
3. Прослушивание мелодий для снятия эмоционального напряжения.
4. Прослушивание расслабляющих мелодий для получения положительных эмоций.
5. Повторная диагностика общего состояния после коррекционной работы.

Цель программы: создать условия для коррекции тревожности у старшеклассников методом музыкотерапии, стабилизация психоэмоционального состояния подростка.

Мишени коррекции:

- дифференциация выдуманных и реальных угроз, влекущих за собой тревожные реакции;
- предотвращение неадекватных тревожных реакций на повседневные ситуации;
- научить школьников находить в себе уникальность, индивидуальность, красоту (как внутреннюю, так и внешнюю);
- пересмотреть привычку сравнивать себя с другими;
- скорректировать самооценку;
- сформировать навык коммуникации;
- обучение подростка навыку контроля собственных действий и мыслей в стрессовых ситуациях;
- освобождение от мышечного напряжения, зажимов;
- нормализация психологического и физического состояний.

Задачи психокоррекции: восстановление психоэмоционального состояния; освобождение от эмоционального напряжения; улучшение самочувствия; развитие музыкально – эстетического слуха старшеклассников; оптимизация творческих ресурсов выпускников; уменьшение чувства тревоги и неуверенности.

Ожидаемый результат от использования программы: коррекционная работа по программе ориентирована на качественное преобразование устойчивости эмоционального состояния, а также на снятие тревожных состояний, расслабление.

Количество групповых занятий в форме тренинга – 5. Время занятия: 60-90 минут. В процессе тренинга предлагается подборка фотографий, соответствующий теме занятия (фотографии природы, пейзажей, природных явлений). Время смены кадра - 5 секунд, достаточное для того, чтобы рассмотреть изображение и не ослабить интереса к видеоряду. Во время

просмотра звучит спокойная, приятная музыка (классическая, инструментальная, звуки природы).

Методы музыкального воздействия:

Шопен "Мазурка", "Прелюдии" создают определенную атмосферу для всего занятия, выражают душевное состояние, самочувствие старшеклассников, готовы налаживать контакты и вводить в музыкальное занятие, готовить к последующему прослушиванию. Это спокойные произведения, отличающиеся расслабляющим действием;

Штраус "Вальсы" - динамичное, оживленное, драматическое, напряженное произведение, несет основную нагрузку, его посыл заключается в стимулировании интенсивности эмоций, воспоминаний, ассоциаций проективного характера из собственной жизни человека. Впоследствии его прослушивания в группе уделяется гораздо больше времени для обсуждения переживаний, воспоминаний, мыслей, ассоциаций, возникающих у старшеклассников;

Рубинштейн "Две мелодии" – спокойное произведение, которое снимает напряжение, создает атмосферу спокойствия, что важно на заключительном этапе музыкотерапии.

После проведения коррекционной программы были вновь проведены диагностические методики, результатом которых было снижение уровня тревожности старшеклассников на 70%, т.е., эффективность проведения рецептивной музыкотерапии составила 70% от всех испытуемых. Наибольшая эффективность возможна при более длительном использовании музыкотерапии.

Таким образом, методом музыкотерапии была проведена коррекция тревожного поведения у старшеклассников, которая помогла снизить уровень тревожности на 70%. Музыкотерапия нормализовала психоэмоциональное состояние в регулятивном направлении (снятие нервно-психического напряжения, релаксация). Нормализация психоэмоционального состояния при помощи восприятия музыки обеспечивается через выход подростка из негативных состояний, обеспечивая его положительными эмоциями, реконструирования его эмоционального состояния, когнитивной сферы.

В ходе исследовательской и экспериментальной работы были сформулированы следующие выводы:

Музыка, сопровождаемая просмотром репродукций произведений изобразительного искусства, положительно влияет на их психоэмоциональное состояние.

Музыка как ритмический раздражитель стимулирует физиологические процессы организма, происходящие ритмично как в двигательной, так и вегетативной сфере.

Ритм вальса оказывает успокоительное воздействие. Быстрые пульсирующие ритмы действуют возбуждающе, мягкие ритмы успокаивают.

Не меньшей силой воздействия, чем ритм обладает музыкальная интонация. Диссонансы возбуждают, консонансы успокаивают.

Эмоциональная окраска образов, возникающих при музицировании, различна в зависимости от индивидуальных особенностей степени музыкальной подготовки, интеллектуальных особенностей человека.

Список использованных источников и литературы:

1. Андреева, А.Д. Психология здоровья детей и подростков в контексте психологической службы. М. Просвещение, 2012. С. 250.
2. Астапов, В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность / Под ред. В. М. Астапова. СПб., 2014. С.145.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. М.,2012. С.167.
4. Грицай, Л.А. Культурологический подход как методологическая основа процесса формирования личности старшеклассников в образовательно-воспитательном пространстве современной школы // Культура и образование. 2013. №2 (2). С. 7.
5. Киселева, П. В тональности до-мажор // Учительская газета. 2014. С.120-126.

*А. С.-А. Халилова,
студентка группы П1-СО-171-2
I Медицинского факультета,
Медицинская академия им. С.И. Георгиевского
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Симферополь*

*Научный руководитель:
О. А. Залата,
к.м.н., доцент кафедры физиологии нормальной,
Медицинская академия им. С.И. Георгиевского
ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского»,
г. Симферополь*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования прокрастинации среди школьников старших классов. Описаны межполовые особенности выраженности прокрастинации у подростков. Акцентировано внимание на наличии взаимосвязи прокрастинации с некоторыми личностными характеристиками и уровнем интернет-аддикции учащихся.

Ключевые слова: прокрастинация, тревожность, конфликтность, школьники, юноши, девушки.

Abstract. The article presents the results of the procrastination study among high school students. Intergenerational features of procrastination expression in adolescents are described. Attention is focused on the relationship of procrastination with some personal characteristics and the level of Internet addiction of students.

Keywords: procrastination, anxiety, conflict, schoolchildren, students, boys, girls.

В настоящее время одним из наименее изученных и наиболее распространенных вариантов дезадаптивного поведения в юношеском возрасте

является феномен прокрастинации, понимаемый как акт бесполезного откладывания выполнения работы, принятия решений, до наступления чувства субъективного дискомфорта [3, с. 203]. Известно, что динамически развивающееся общество предъявляет большие требования к личности, к его способности самоорганизации и умению равномерно распределять свое время. Считается, что одна треть людей испытывает проблемы, связанные с несвоевременным завершением запланированных дел. Особенно часто это явление встречается среди школьников [1, с. 148]. Кроме того, анализируя работы других авторов, можно сделать вывод о том, что наиболее изученной является академическая прокрастинация, что объясняется, во-первых, возможностью легкой диагностики именно этой категории граждан, во-вторых, возрастной предрасположенностью этой группы лиц.

Актуальность исследования подтверждается тем, что явление прокрастинации оказывает негативное воздействие сначала на учебу, а затем и на профессиональную деятельность человека, переходя в патологическую прокрастинацию. Как следствие психологическое благополучие, самооценка и самоуважение человека серьезно деформируется, что может привести к различным стрессовым ситуациям [2, с. 71–75].

Целью данной работы являлось выявление межполовых различий в проявлении феномена прокрастинации у школьников старших классов, а также установление взаимосвязи между уровнем проявления прокрастинации с психологическими характеристиками личности и интернет-аддикцией.

В исследовании приняли участие 50 учащихся старших классов одной из средних школ г. Симферополь (19 юношей и 31 девушка; средний возраст $16,00 \pm 0,67$ лет). Тестирование проводили после индивидуально полученного информированного согласия школьников и их родителей. Работа соответствует Федеральному закону РФ от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», Федеральному закону «О персональных данных» от 27 июля 2006 года N 152-ФЗ, включая изменения.

У обеих выборок были определены уровни прокрастинации по двум опросникам: «Шкала общей прокрастинации Б. В. Талкмана» и «Шкала прокрастинации К. Лэя». Для определения некоторых психологических характеристик применили следующие методики: опросник С. Емельянова (самооценка конфликтности); тест Д. Рассела и М. Фергюсона (субъективное ощущение одиночества); опросник Спилберга-Ханина (ситуационная (СТ) и личностная тревожность (ЛТ)).

Для обработки все данные были преобразованы в электронные таблицы в формате Excel 7,0. Проверив полученные данные на характер распределения (критерии Колмогорова-Смирнова и Лиллиефорс), статистический анализ данных был выполнен с помощью методов непараметрической статистики. Оценивали значения медиан и величин интерквартильного размаха ($Me [p25; p75]$); межгрупповые различия устанавливали по критерию Манна-Уитни (U-критерий); для определения взаимосвязей применяли корреляционный анализ по Спирмену (r_s), программа «Statistica» 8,0.

Результаты тестирования показали, что 14 % школьников имеют высокий уровень прокрастинации по шкале К. Лэя, при этом медиана значений опросника показала более высокий уровень прокрастинации у девушек (60 [54; 64]), чем у юношей (57 [55; 65]).

Обнаружили, что у большинства респондентов медиана показателя прокрастинации по шкале Талкманасоответствовала среднему уровню: у девушек (100 [86; 112]) несколько выше, чем у юношей (99 [79; 105]), что свидетельствовало о выраженности проблемы у лиц разного пола.

Известно, что тревожность выступая как черта характера, проявляется в склонности к переживаниям страха неудачи, беспокойства, без достаточных оснований, избегания воображаемой угрозы, что может являться следствием у человека проявления прокрастинации. Уровень ЛТ у респондентов обоего пола был умеренным, но у юношей достоверно выше ($Me = 37,0$), чем у девушек ($Me = 29,0$) U-критерий, $p \leq 0,05$. Значение СТ у девушек ($Me = 42,0$) и у юношей

($Me=39,0$) также соответствовало умеренному уровню и достоверно не отличался.

Мы определили, что у девушек (14 [3; 19]) и юношей (14 [8; 21]) субъективное ощущение одиночества по тесту Рассела-Фергюсона находилось на низком уровне, однако среди юношей были обнаружены лица со средним уровнем ощущения одиночества ($p_{75}=21$).

Обнаружили, что показатель конфликтности у девушек (23 [17; 25]), соответствовал высокому уровню достоверно отличаясь от уровня конфликтности юношей (19 [15; 23]), у которых эмпатия была на среднем уровне.

С помощью теста Кимберли-Янг установили, что 26 % юношей и 32 % девушек имеют признаки интернет-аддикции, при этом медиана значений опросника выявила наличие у девушек (75 [65; 92]) и юношей (71 [59; 80]) проблем, связанных с чрезмерным использованием сети.

Учитывая, что выраженное развитие феноменов прокрастинации и интернет-аддикции в раннем юношеском возрасте может быть взаимосвязанным, был выполнен корреляционный анализ.

В группе девушек были обнаружены слабые, но достоверные взаимосвязи уровня прокрастинации по шкале Талкманас показателем СТ ($r=0,50$; $p=0,003$) и уровнем интернет-аддикции по Кимберли-Янг ($r=0,45$; $p=0,012$), уровня субъективного ощущения одиночества с показателем СТ ($r=0,52$; $p=0,003$), а также обратная взаимосвязь показателя ЛТ с уровнем интернет-аддикции по Кимберли-Янг ($r=-0,4$; $p=0,025$).

В группе юношей были обнаружены корреляции между уровнем прокрастинации по шкале К. Лэяс показателем СТ ($r=0,47$; $p=0,04$), между уровнем прокрастинации по шкале Талкмана с показателем ЛТ ($r=-0,51$; $p=0,024$), с уровнем интернет-аддикции по Кимберли-Янг ($r=0,54$; $p=0,017$), уровня субъективного ощущения одиночества с показателем СТ ($r=0,49$; $p=0,03$) и уровнем интернет-аддикции ($r=0,64$; $p=0,003$). Также выявили обратные взаимосвязи уровня интернет-аддикции с показателем ЛТ ($r=-0,55$; $p=0,015$) и с уровнем конфликтности ($r=-0,48$; $p=0,03$).

Полученные нами результаты, с учетом межполовых особенностей, позволяют отнести к группе риска развития прокрастинации как девушек, так и юношей. При этом были установлены некоторые межполовые особенности: в выборке девушек, было больше субъектов, имеющих высокий уровень проявления прокрастинации, тогда как у юношей в основном преобладал средний уровень проявления прокрастинации. Исходя из этого, можно предположить, что проявление прокрастинации больше всего обусловлено личностными особенностями, чем гендерной принадлежностью.

Список использованных источников и литературы:

1. Варваричева Я. И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников: Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Т. 2. М.: НЦССХ им. А.Н. Бакулева РАМН, 2008. С. 147–149.

2. Зверева М. В., Ениколопов С. Н., Олейчик И. В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №. 2. С. 70–77.

3. Тангаров М. Э., Макарова А. П. Гендерные особенности проявления прокрастинации // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №. 5-2. – С. 203-204.

Ю.В. Шестакова
студентка группы ИПСД-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Е. Русякова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена необходимости приобретения навыков общения в подростковом возрасте. В ней были рассмотрены различные факторы, способствующие формированию коммуникативных качеств, а также становление на основе общения личности и мировоззрения подростков.

Ключевые слова: подростки, общение, личность, коммуникативные качества, сверстники.

Abstract. The article is devoted to the need to acquire communication skills in adolescence. It considered various factors that contribute to the formation of communicative qualities, as well as the formation of the personality and worldview of adolescents on the basis of communication.

Keywords: teenagers, communication, personality, communication skills, peers.

Подростковый возраст является острым периодом перехода от детства к взрослой жизни, когда достаточно часто резко ухудшаются отношения со сверстниками. При этом одной из центральных потребностей подростка является

потребность в общении. Именно в подростковом возрасте ребенок нацелен на поиск новых, продуктивных форм общения. Подростковый возраст – это время становления характера, когда ребенок ищет общения уже не с родителями, а с ровесниками. Изучение специфики и особенностей общения подростков очень важно в современном обществе. В частности, углубленное изучение данной темы необходимо для того, чтобы получать новые знания и находить нетрадиционные способы решения конфликтных ситуаций между подростками и сверстниками, а также между подростками и взрослыми, что в свою очередь будет способствовать более эффективному развитию личности подростка и оптимизации его взаимоотношений в социуме.

В последние десятилетия интерес к проблемам общения чрезвычайно усилился. Это связано, прежде всего, с развитием социальной психологии и усилением ее влияния на всю систему психологических наук. У истоков исследования проблемы общения не только в нашей стране, но и в мировой психологии стоял В.М. Бехтерев. Он разработал эмпирические методы исследования общения, а также теоретические положения о влиянии группы на личность, о специфике протекания психических процессов в условиях общения. Проблема общения занимает центральное место в психологической концепции Л.С. Выготского. Основные его положения относительно общения и его роли в развитии психики можно сформулировать так: общение, взаимодействие в раннем онтогенезе изменяют структуру психических процессов. Эти основополагающие идеи были усвоены практически всеми психологическими школами – как отечественными, так и зарубежными [9].

Что касается определения понятия «общение», то в психологической литературе оно употребляется в разных значениях:

- как обмен мыслями, чувствами, переживаниями;
- как один из видов деятельности;
- как взаимодействие, отношения между субъектами, имеющими диалогический характер [4; 6].

В структуре общения можно выделить три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

Коммуникативная сторона общения - это обмен информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями). Перцептивная сторона коммуникации означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по коммуникации и установления взаимопонимания на этой основе. Все три стороны общения тесно переплетаются между собой, органически дополняют друг друга и составляют процесс общения в целом [1].

Чтобы общение как взаимодействие проходило гладко, оно должно состоять из следующих этапов: установление контакта (знание), знакомство с другим человеком; ориентирования в ситуации общения; осмысление происходящего; выдерживания паузы обсуждение интересующей проблемы; решения проблемы; завершение контакта [5].

Подростковый возраст, как противоречивый возраст, является временем достижений и определенных потерь. Достижения подростков связаны с быстрым ростом знаний, навыков, формированием нравственности и открытием «Я», освоением новой социальной позиции. Подростковые потери коррелируют с исчезновением детского мировосприятия, беззаботного и безответственного образа жизни, что связано с сомнениями в себе, в своих способностях, с поисками правды в себе и в других людях.

Кроме того, по достижении половой зрелости подросток оказывается в противоречивом положении: он уже не ребенок, но еще не утвердился в культуре взрослых, и именно это противоречие становится главной причиной возникновения кризиса подросткового возраста [8]. Подросток активно отвергает свою принадлежность к миру детей, но при этом не чувствует себя полноценным взрослым. Он пытается быть похожим на взрослых снаружи, стремится приобщиться к их жизни, приобрести их качества и умения, права и привилегии. Ребенок включается в различные виды общественно полезной

деятельности, расширяет сферу ее социального общения и способствует накоплению нового социального опыта [2].

Опыт социального взаимодействия подросток приобретает в группе сверстников как своеобразной модели общества. Подросток не просто адаптируется к группе сверстников, принятыми в его среде социальных норм поведения, духовных ценностей, но и пропускает это через себя, производит индивидуальный путь реализации собственных социальных ценностей [7]. Группа сверстников, с которыми общается ребенок, влияет на развитие его личности. Именно в условиях общения со сверстниками ребенок-подросток постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения.

Общение со сверстниками выполняет определенные психологические функции. Во-первых, общение со сверстниками - очень важный и специфический канал информации, с помощью которого дети узнают много необходимого, о чем взрослые им не говорят. Во-вторых, это особый вид деятельности и межличностных отношений, он способствует формированию навыков социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносит личные интересы с общественными. В-третьих, это особый тип эмоционального контакта. Осознание принадлежности к группе, солидарности, взаимопомощи товарищей не только способствует автономии подростка от мира взрослых, но и дает ему чувство эмоциональной защищенности и стабильности [2].

Общение в группе сверстников существенно влияет на развитие личности ребенка. Стиль общения, позиция между сверстниками зависит от того, насколько ребенок чувствует себя спокойно, эмоционально комфортно, насколько он усваивает нормы взаимоотношений со сверстниками. Сверстники - значимая фигура в жизни ребенка. Для подросткового возраста свойственно формировать собственное мнение, сравнивая его с мнением сверстников. Ценность подростка - это его участие в самом процессе общения, когда подросток узнает себя как личность, судит себя и окружающий мир.

В данный период проявляется более острая необходимость в межличностном общении. Общение становится самоцелью.

В подростковом возрасте участие детей в общении определяется целым рядом внешних и внутренних факторов. Со стороны внешних факторов, участие подростка в общении определяется его статусом в коллективе, желание коллектива вступать с ним во взаимоотношения, условиями, которые создаются взрослыми по отношению к ребенку и тому подобное; внутренние факторы – это состояния, отношения, качества личности, умения и навыки, необходимых для общения [10]. Среди внутренних факторов большая роль принадлежит тому, насколько развиты или неразвиты коммуникативные качества личности: коммуникабельность, способность понять другого, быстро ориентироваться в ситуации взаимодействия с другими людьми [3].

В подростковом возрасте происходит перестройка общения подростка с людьми. В процессе общения подростка со взрослыми и сверстниками формируется его личность, происходит становление отношений подростка к миру, поэтому главная задача социально-психологической и социально-педагогической деятельности видится в том, чтобы добиться оптимального уровня взаимоотношений подростка и социума.

Список использованных источников и литературы:

1. Андреева Г.М. Современная зарубежная социальная психология: Тексты. М.: изд-во Моск. ун-та; 2014. - 324 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психодиагностику. К.: Ника-Центр, 2007. - 45 с.
3. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М.:ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 264 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: "Хэлтон", 1998. - 399 с.

5. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии // Хрестоматия по психологии/ под ред. А.В. Петровского. М.:Просвещение, 1987.- С. 108–117.
6. Психологический словарь / Под общей ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - М.: Педагогика, 1990. - 447 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007. - 438 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общения в психологии. М.: Педагогика, 2003.
9. Руслякова Е.Е. Психологические особенности личности подростков, страдающих бронхиальной астмой и методы психологической коррекции // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2004.
10. Razumova E.M., Ruslyakova E.E., Bazhenova N.G., Shpakovskaya E.Yu., Tokar O.V. Innovative technologies of psychological support for children with disabilities // Elementary Education Online. 2019. Т. 18. № 2. С. 8.

Ю.В. Шестакова
студентка группы ИПСД-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Е. Русякова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена выделению психологических особенностей эмоциональных состояний юношей. В ней рассматриваются функции и факторы, благодаря которым изменяется эмоциональный фон в юношеском возрасте, а также производится анализ научной литературы.

Ключевые слова: юношеский возраст, эмоции, эмоциональные реакции, общение.

Abstract. The article is devoted to the identification of psychological features of emotional states of young men. It examines the functions and factors that change the emotional background in adolescence, as well as analyzes the scientific literature.

Keywords: adolescence, emotions, emotional reactions, communication.

Эмоции - это вид субъективных психологических состояний, которые выражаются в виде непосредственных переживаний, ощущений, приятных и неприятных, отношения человека к миру, к людям, к процессу и к результатам его практической деятельности.

Главная функция эмоций, преобладающая в людях, заключается в том, что именно из-за эмоций, которые мы лучше понимаем, мы можем судить о состояниях друг друга без слов и лучше приспособляться к общей деятельности и общению. Примечательно, например, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны точно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, чтобы определять такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление.

Чрезвычайно сложной, противоречивой стадией жизненного пути, в котором закладывается ценностный фундамент личности и избирается жизненная философия, есть старший школьный возраст или ранний юношеский возраст. В этот период возникают значительные трудности, связанные с интенсивным учебным нагрузкам и эмоциональным напряжением, неизбежным при выборе профессии и подготовки к вступлению во взрослую жизнь.

Ранний юношеский возраст, по мнению А.Е.Личко, - это критический период для возникновения психопатий, появлению психических травм и девиантного поведения [9]. Старшие школьники проявляют очень высокий, по отношению к другим возрастным периодам, уровень тревожности во всех сферах общения, особенно возрастает тревожность в общении с родителями и взрослыми, от которых они в чем-то зависят. Это сопровождается потерей интереса к учебе, снижением успеваемости учебной деятельности, возникновением межличностных конфликтов и внутренних противоречий.

В то же время старшеклассники характеризуются более дифференцированными эмоциональными реакциями и средствами выражения эмоциональных состояний, а также повышенным самоконтролем и саморегуляцией. Их общий интерес к психологическому анализу своей личности, ее возможностей и недостатков становится благоприятным условием для процесса совершенствования.

Обобщение данных относительно раннего юношеского возраста (Левитов И.А., Кон И.С. и др.) [7; 9], показывает, что характерными чертами этого возрастного периода является повышенная эмоциональность, которая находит

отражение в развитии чувств дружбы и любви, высоком уровне эмпатии. Уровень тревожности высокий в 15-16 лет, а в конце 16 лет проходит, но до 17 лет снова растет. В целом, этот период характеризуется личностной стабилизацией, уменьшением неуверенности в себе, внутренней опасностью и тревожностью, чувствами зависимости и неполноценности.

Известно, что для лиц этого возраста характерно наличие значительного количества факторов учебной деятельности, которые вызывают напряжение: растет интенсивность информационного потока, увеличивается количество видов деятельности, актуализируется потребность в профессиональном самоопределении, возрастает личная ответственность за успешность учебной деятельности, значительно увеличиваются интеллектуальные нагрузки.

Анализ литературных источников показывает, что сейчас широко обсуждаются основные эмоциональные особенности раннего юношеского возраста, которые имеют более разнообразные формы проявления по сравнению с другими возрастными группами, а именно: высокий уровень тревожности в общении, большая вариативность силовой эмоциональной реакции, высокая экстраверсия, меньшая импульсивность и эмоциональная возбудимость, большая эмоциональная устойчивость по сравнению с подростками, большая психическая саморегуляция (Л.И. Божович; О.В. Запорожец) [1; 8].

Анализ эмоциональности в контексте возрастной психологии связан с необходимостью обращения к генетическому методу, который, в свою очередь, предполагает рассмотрение подходов к исследованию эмоциональности в онтогенезе. Прежде всего, следует отметить, что В.Д. Небилицин и другие считали, что эмоциональность, в частности ее динамические и, в определенной степени, качественные характеристики, обусловленные генотипом, оказывается в раннем детстве, характеризуется относительной стабильностью, кросс-ситуативная [5].

Характеризуя эмоциональную сферу современного юношества, исследователи (Г.Крайг, А.М.Прихожан, Ф.Райс и др.), прежде всего, отмечают ее особую уязвимость, склонность к возникновению повышенной тревожности,

депрессивным состояниям, нейротизму, агрессии и т.д.. Особенности эмоциональности лиц раннего юношеского возраста оказываются также в расширении паттернов эмоциональных переживаний, обогащении их палитры.

Эмоциональность юношества - это устойчивое свойство индивидуальности. В отличие от актуальных (ситуативных) эмоций, эмоциональность характеризует устойчивую склонность человека к переживаниям эмоций определенной модальности. С позиции континуально-иерархического подхода, под эмоциональностью понимают интегральное, структурное образование личности, которое характеризуется сочетанием разноуровневых показателей, при этом качественные (модальность и знак) характеристики признаются основными в структуре эмоциональности [2, с. 19].

Некоторые характеристики эмоциональных реакций в раннем юношеском возрасте связаны с гормональными и физиологическими процессами. Психологи объясняют юношеский психический дисбаланс и характерные для него резкие перепады настроения, переходы от приподнятого состояния к депрессии и от депрессии к приподнятому настроению увеличением общего возбуждения в период полового созревания и ослаблением всех типов условного торможения [10].

Однако эмоциональные реакции и поведение юношей нельзя объяснить только сдвигами гормонального фона. Также они зависят от социальных факторов и условий воспитания, причем индивидуально-типологические различия часто преобладают над возрастом. Психологические трудности взросления, противоречивость уровня притязаний и образа «Я» нередко приводят к тому, что эмоциональная напряженность типична для юношества. На этот же возраст приходится пик распространения синдрома дисморфомании (бред физического недостатка). В частности, после 14-15 лет, резко возрастает число личностных расстройств [11; 4].

Качественная структура эмоциональных реакций юношей представляется паттернами таких эмоциональных переживаний, как спокойствие, радость и юмор, гнев, страх, печаль, безразличие. При этом под «покоем» понимается

устойчивое, преимущественное реагирования на изменения окружающей среды эмоцией именно этой модальности, «равнодушие» определяется как «невключенность, отчужденность от ситуации при наличии различных эмоциональных реакций низкого уровня интенсивности», юмор рассматривается как «особого рода радость», «как переживания беззлобно-насмешливого отношения к кому-либо чего-нибудь» [11].

Главная значимая характеристика эмоций и чувств в подростковом возрасте - будущее. Преобладают эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье» [3].

Список использованных источников и литературы:

1. Завьялов В.Ю. Элементарный ученик дианализа. Кировоград: "Полиум", 2013. - 480 с.
2. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости. Учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений. М.: ТУ Сфера, 2011. - 348 с.
3. Лютова-Робертс Е.К. Тренинг начинающего консультанта: ведение доверительной беседы. СПб.: Речь, 2007. - 307 с.
4. Орлова А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М.: Лайнер, 2002. - 216 с.
5. Психологический словарь / Под общей ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. - М.: Педагогика, 1990. - 447 с.
6. Райс Филип. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. - 586 с.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007. - 438 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общения в психологии. М.: Педагогика, 2003.
9. Руслякова Е.Е., Новоселова Н.А. Психотехнология укрепления и формирования общечеловеческих ценностей современной молодежи //

Узбекистан и Центральная Азия: актуальные проблемы общественно-гуманитарных наук XXI века, интеграция и перспективные тенденции. 2020. С. 439-445.

10. Фурманов И.А. Работа школьного психолога по коррекции нарушений поведения у подростков. Минск, 2014. - 153 с.

11. Хьелл, Л., Зиглер, Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2005. - 607 с.

Г.К. Шварц
магистрант группы дИППМ-20-1,
институт элитных программ
и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Е.Ю. Шпаковская
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ
СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР)**

Аннотация: В статье раскрывается современный взгляд на способы совладающего поведения со стрессом человека в профессиональной деятельности. Выделяются особенности совладающего поведения сотрудников силовых структур для успешного выполнения профессиональных задач.

Ключевые слова: сотрудники силовых структур, совладающее поведение, копинг-стратегии, психологическая саморегуляция.

Abstract: The article describes the modern view on the ways of coping styles with stress of a person in their professional activities. The features of coping behavior of law enforcement officers for the successful performance of professional tasks are highlighted.

Keywords: law enforcement officers, coping behavior, coping strategies, psychological self-regulation.

Современная жизнь человека развивается в условиях крайней нестабильности. На каждого члена современного общества воздействует огромное количество разнообразных стрессогенных факторов, к ним относятся как природные катаклизмы, так и глобальные перемены в социальной жизни, смена привычных правил поведения в связи с ограничениями в мире по причине распространения инфекционных заболеваний также вносит свои изменения в жизнь человека, все это снижает работоспособность и обостряет проблемы взаимоотношений с окружающими. Существуют виды деятельности, которые требуют увеличенного расхода ресурсов человека, где предъявляются более жесткие требования к его адаптивности и стрессоустойчивости.

Служба в силовых структурах (ФСБ, МВД, МЧС) характеризуется высокими требованиями к стрессоустойчивости человека, так как эта деятельность имеет свойства постоянной боевой готовности, накладывается повышенная морально-психологическая и физическая нагрузка, требующая особой подготовки, а также эмоциональной и волевой устойчивости.

Особенности повышенной стрессогенности военной службы неоднократно отражались в трудах А.Я. Анцупова, А.М. Жукова, И.Б. Лебедева, А.Ю. Федотова, глубоко исследовавших проблему стресса в данном контексте [1; 4]. В данных исследованиях подчеркивается рост социальной значимости служебной деятельности сотрудника силовых структур, при этом выделяется сложность, напряженность, опасность профессиональной деятельности, которые обусловлены возросшей активностью преступников, постоянным совершенствованием средств и способов противоборства, распространением летальных средств поражения, которые используются противником и т.д.

В настоящее время очень актуальна проблема формирования профессионального стиля стрессоустойчивости в рамках психологической подготовки специалиста силовых структур.

В научной психологической литературе, освещающей понятие стресса, одним из основных определений является совладающее поведение, которое включает в себя копинг-стратегии и защитные механизмы. Исследования

индивидуальных психологических способов совладания со стрессом принадлежат к перспективной концепции в психологии. Способности успешно справляться со стрессом и умения сводить к минимуму негативные проявления воздействия стресса - являются важными навыками для каждого человека. Для этого необходимо уметь развивать, пользоваться и оперировать своими психологическими особенностями в процессе совладания со стрессом.

Основной копинг-стратегией совладающего поведения является способность к самоконтролю и эмоциональному самоуправлению [3], реализующаяся на развитой основе позитивного опыта преодоления профессионального стресса.

Базовой идеей психологического обеспечения совладающего поведения в профессиональной деятельности должно стать овладение специалистом всей возможной информацией о вариантах преодоления типичных и вероятных трудностей в его профессиональной деятельности, получение им максимально возможного позитивного опыта преодоления профессиональных стресс-факторов. При этом при планировании профессиональной деятельности необходимо учитывать особенности индивидуального характера стрессоустойчивости сотрудников.

В связи с этим освоение сотрудниками методов и методик психологической саморегуляции является очень существенной задачей. Большие успехи в официальной деятельности достигаются сотрудниками, которые обладают более сильной и стабильной психикой, могут лучше адаптироваться к борьбе с врагом (преступником), способны не только более рационально распоряжаться своими физическими и умственными ресурсами, но и поддерживать оптимальный уровень нейрпсихической активности, демонстрируя психологическую стабильность в оперативной и служебной деятельности в сложных ситуациях [2].

Анализ вышеперечисленных исследований позволяет сделать вывод, что основным условием психологической устойчивости является активная

поисковая деятельность, в частности деятельность сотрудников силовых структур, участвующих в образовательном процессе декриминализации.

Современный сотрудник должен владеть необходимыми знаниями и уметь применять свои регулятивные способности против негативных факторов, иметь творческое отношение к себе и окружающей среде, по сути, быть готовым овладеть методами психологической саморегуляции (нейролингвистическое программирование, психосинтез, группотерапия, социально-психологическое образование и т. д.) для регулирования психоэмоциональных ситуаций, которые позволят преодолеть разрушительное воздействие неблагоприятных условий жизни и создать устойчивость личности работников правоохранительных органов [5].

Во время прохождения специальной боевой подготовки указанные методы можно использовать для формирования психологической готовности как молодым, так и старшим представителям силовых структур в профессиональных и психологических учебных классах:

- психодиагностика (наблюдение, речь, тестирование);
- тренинги для улучшения профессиональной памяти, внимания и наблюдения;
- психофизические тренинги по преодолению препятствий • осложнения, курс препятствий, лабиринты);
- идеомоторное упражнение;
- тренинги с использованием элементов удивления, нехватки времени, шума и эффектов огня (моральная и психологическая полоса);
- учебники для изучения ситуаций, связанных с болью, кровью, раной, травмой, восприятием убитых;
- изучение основ аутогенного обучения;
- самогипноз, уверенность в себе, тренировки настроения;
- ситуационно-образная психорегуляционная тренировка, ментальный список индивидуальных ценностных качеств работника и ситуаций, в которых он чего-то добивается.

Осуществимость практического обучения, тренировок оправдана наличием психологической регулярности: человек, неоднократно попадающий в сложные условия и справляющийся с ними, не имеет возможности ошибаться и с честью выходит из следующей экстремальной ситуации.

Анализ условий труда для выполнения служебных обязанностей сотрудниками правоохранительных органов выявил необходимость совершенствования методов формирования психологической устойчивости к кризисным и стрессовым последствиям экстремальных ситуаций профессиональной деятельности.

Список использованных источников и литературы:

1. Анцупов А.Я. Как избавиться от стресса. М.: Проспект, 2019. - С. 224.
2. Крук В.М., Федотов А.Ю. Оптимизация эмоциональных компонент психических состояний в профессиональной деятельности методом ситуативно-образного моделирования // Человеческий капитал. 2019. № 9(129). С. 79 - 94.
3. Кубышко В.Л., Вахнина В.В., Крук В.М., Федотов А.Ю. Интеграция психологических и информационных технологий в рамках метода ситуативно-образного моделирования проблемных ситуаций специалистов силовых структур // Психология и право. 2018. № 4. - С. 128 - 139.
4. Лебедев И. Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля (на примере сотрудников МВД России): дисс. ... д-ра психол. наук. СПб.: СПб. гос. ун-т, 2002. С. 432.
5. Федотов А.Ю. Профессионально-психологическое развитие военнослужащих подразделений специального назначения внутренних войск МВД России на основе системно-ситуативного подхода: монография. М.: Мос У МВД России имени В.Я. Кикотя, 2017. 128 с.

Л.И. Шрамкова
студентка группы ИПСп-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.М. Разумова
кандидат психологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Я–КОНЦЕПЦИЯ ЛЮДЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена определению особенностей «Я – концепции» человека с расстройствами пищевого поведения. Автором определены используемые методики для исследования уровня удовлетворенности собственным телом, самоотношения человека и определения его «Я – реального» и «Я – идеального».

Ключевые слова: Я – концепция, самоотношение, реальное и идеальное Я, расстройство пищевого поведения.

Abstract. The article is devoted to the definition of the features of the "self-image" of a person with eating disorders. The author defines the methods used to study the level of satisfaction with one's own body, the self-attitude of a person and the definition of his "I – real" and "I – ideal".

Keywords: Self-concept, self-relation, real and ideal Self, eating disorder.

Современный человек, идущий в ногу со временем, развивается и стремится к успеху и признанию в обществе. В то время как общество устанавливает правила и рамки этого успеха. Сейчас в мире существует огромное количество организаций, которые стремятся заполучить как можно больше сотрудников и чаще всего они хотят видеть в своих рядах красивых, умных, уверенных в себе людей, знающих себя и свои цели. От которых будет зависеть количество потребителей и чем их больше, тем больше прибыль.

Возьмем за наглядный пример две организации: первая компания, которая занимается продажей еды быстрого приготовления (фаст-фуд) и вторая компания, которая занимается продажей спортивного питания и продвижения здорового образа жизни. Они выпускают огромное количество рекламы. Первая не возьмет рекламировать свой продукт человека с избыточным весом. Вторая возьмет лицом фирмы известного спортсмена с красивым и рельефным телом.

Таким образом, мы с раннего возраста впитываем окружающую информацию как фактор успешной жизни. Если ты вкусно ешь - ты счастлив, если ты спортивный и красивый - тебя ждет успех. Все это влияет на формирование нашего образа Я. Которое подкрепляется самым близким окружением - нашей семьей, которая ставит в пример соседских детей, которые хорошо учатся, ходят в огромное количество секций, они воспитаны и прилежны. Эти установки влияют на когнитивные, эмоциональные и волевые компоненты образа Я, который искажается навязанной моделью поведения в обществе и семье.

Образ Я, как категория принятия себя личностью, является одной из основных тем в формировании здоровой психики человека. Я-концепция включает факторы эмоционального переживания, мотивационные функции, нормы, планы, принципы и сценарии поведения, адекватность реакций на социальные изменения. В образе Я представлена структура личности, информационная переработка, побуждение к действиям и эмоции, процессы социального взаимодействия, ситуации выбора партнера и стратегии взаимодействия, а также реакции обратной связи. Я-концепция как облегчает,

так и затрудняет регуляционные процессы и влияет на их эффективность, и, наряду с этим, элементы образа "Я" являются личностными константами, направляющими поведение человека.

В теоретических и практических исследованиях выделяют три компонента «образа Я»: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Так, когнитивный образ позволяет получать и анализировать все знания человека о самом себе, собственных качествах, навыках, внешнем виде, социальной значимости и т.д. Эмоциональный компонент позволяет сформировать систему отношений человека к самому себе, что может проявиться в таких феноменах, как тщеславие, самолюбие, самоуничижение, самокритика, гордость и т.д. Поведенческий (или его еще называют «волевой») компонент позволяет человеку повысить оценку самого себя, добиваться уважения, успеха или оставаться незамеченным, избегать оценки и критики, скрывать свои недостатки и пр.

В научной литературе часто термин «образ Я» соотносится с понятием «Я–концепция», в котором также выделяют три составляющие: Я-реальное, Я-идеальное и Я-зеркальное. Как система устойчивых, непротиворечивых представлений о себе, «Я – концепция» начинает формироваться с раннего возраста, когда ребенок познает свое тело и начинает осознавать себя, узнает себя в зеркале.

Становление «Я-концепции», будучи в конечном счете обусловлено социально-культурным процессом, возникает в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми, в ходе которого субъект «смотрится как в зеркало другого человека» (К. Маркс), и тем самым отлаживает, утончает, вносит коррективы в образы своего «Я», то есть Личность ориентируется на некую референтную группу (реальную или идеальную), идеалы, которые являются ее идеалами, интересы – ее интересами и так далее.

Отрицательный образ тела – это не более чем один потенциальный вклад. Так или иначе, отрицательный образ тела становится значимым в расстройствах питания, благодаря тому, что многие люди с нарушениями питания придают

большое значение своим формам и весу тела. Именно это служит ведущим критерием при формировании у личности собственной самооценки.

Следует отметить, что неадекватная оценка своего тела однозначно выступает одним из реальных признаков расстройства пищевого поведения. Так, неадекватная самооценка очень тесно связана с диагнозом нервной анорексии или нервной булимии. Проводимые исследования доказывают, что около 60% пациентов с расстройством пищевого поведения давали неадекватную оценку своему телу (размеру, весу и формам).

Также установлено, что у пациентов, которые сильно озабочены формой своего тела и весом, определяется более тяжелая форма расстройства пищевого поведения. Итак, для изучения особенностей «Я – концепции» людей с расстройствами в пищевом поведении, мы выбрали ряд методик:

1 – Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом. Данная методика оптимальна для определения отношения человека к отдельным сегментам своего тела (голова, грудь, туловище, конечно и пр.). Методика позволяет определить степень удовлетворенности или неудовлетворенности по каждой из частей тела.

По шкале оценки уровня удовлетворенности собственным телом испытуемые в большинстве случаев указали на неудовлетворенность такими частями тела, как: зубы, кожа, грудь, ягодицы и волосы. Это в большинстве случаев указывает на ориентацию на социальное мнение, подверженность давлению со стороны и стремление признания перед противоположным полом.

2 – Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев). Данный опросник позволяет изучить некоторые уровни самоотношения, включая: глобальное самоотношение, самоуважение, аутосимпатию, самоинтерес, ожидание отношения к себе и уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

3 – Тест Будасси. Данная методика позволяет определить рассогласование между «Я – реальным» и «Я – идеальным». Если степень рассогласования велика, то это означает наличие серьезных внутриличностных конфликтов, они

более застенчивы, неуверенные в себе, ставят перед собой не слишком значимые цели.

Испытуемые, у которых образ «Я – реального» более приближен к «Я – идеальному», имеют завышенную самооценку. Они более уверенные в себе и своих результатах. У этой категории людей не отмечаются расстройства в пищевом поведении.

Проведенное пилотажное исследование позволяет определить, что испытуемые с неадекватной оценкой своего тела, форм и веса, склонны к демонстрации неадекватного самоотношения. Они имеют более выраженное рассогласование между оценкой своего реального и идеального «образа Я».

Таким испытуемым будет требоваться квалифицированная психологическая помощь для принятия своего «физического Я», своих достоинств и недостатков, и для поиска оптимальных путей исправления ситуации, а также для повышения адекватности оценки себя [1]. Знания о себе любой человек получает от близких ему людей, социума, литературы, искусства, СМИ и пр. Поэтому следует определять приемлемые формы психологического сопровождения, консультирования и коррекции таких людей [2]. Любые формы оказываемой психологической помощи [3] позволяют внести существенный вклад в гармонизацию отношений человека к самому себе и к своему окружению, что является важной составляющей для нахождения человека в обществе.

Список использованных источников и литературы:

1. Разумова Е.М. Психологическое консультирование [электронное издание]. Магнитогорск, 2016.

2. Разумова Е.М. Психологическое консультирование в образовании [электронное издание]. Магнитогорск, 2017

3. Руслякова Е.Е., Разумова Е.М., Шпаковская Е.Ю. Социально-психологические аспекты волонтерской деятельности студентов-психологов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 301-315.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИКИ.
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

*Р.И. Березенков
студент 3 курса,
лечебный факультет,*

*Ю.И. Ковальчук
студентка 2 курса,
педиатрический факультет,*

*М.А. Беляк
студентка 2 курса,
лечебный факультет*

*Тверской государственной медицинский университет,
г.Тверь*

Научный руководитель:

*А.М. Морозов
кандидат медицинских наук,
Тверской государственной медицинский университет,
г.Тверь*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В
МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Аннотация. На данном этапе развития системы образования постепенно внедряются новые методы образования в медицинских вузах. Данная статья посвящена ознакомлению с инновационными методами обучения в медицинских вузах и применение их на практике.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, результативные методики в образовании, новые подходы в изучении материала, медицинский университет

Abstract. At this stage of development of the education system, new methods of education are gradually being introduced in medical universities. This article is devoted to the introduction of innovative teaching methods in medical schools and their application in practice.

Keywords: innovative teaching methods, effective methods in education, new approaches in the study of material, medical University

В настоящее время существует множество инновационных подходов к изучению предлагаемого материала. Обучение в первую очередь должно быть нацелено на развитие у обучающихся абстрактного и логического мышления, усваивание и последующее применение знаний [1, с. 164]. Студент должен не только получать знания и овладевать навыками, которые ему преподносятся, но и самостоятельно искать материал для последующего усвоения и обсуждения с преподавателем. Вышесказанное характеризует метод «проблемного обучения» [5, с. 190]. Он основан на сочетании индуктивного и дедуктивного методов организации мыслительной деятельности с погружением в корень проблемы и определением следствий и целей. Это важно, поскольку профессия врача связана с постоянным повышением своего профессионального уровня в связи с интенсивным развитием науки в целом [2, с. 5; 4, с. 80].

Также широкое применение сейчас получает активное обучение. Этот метод основан на активной мыслительной и практической деятельности в процессе изучения учебного материала. Он направлен на логический аргументированный анализ, правильную постановку речи, ведение дискуссий и предоставление аргументов. В активное обучение входят: тестирование, викторины, презентации, ролевые и деловые игры, интерактивные лекции, круглый стол, так же игровой метод, который позволяет студентам верно использовать знания и применяя их действовать в различных моделируемых ситуациях [3, с. 129].

Игровой процесс только внешне может казаться детской безобидной игрой, но если направить его в русло медицины, он приобретет другой характер. Первым, кто исследовал вопрос применения игры в обучении был голландский ученый Й. Хейзинг. По его мнению, игра даёт свободу, это не задача, не долг, не закон. Игра создает некую непринужденность и легкость, что помогает отвлечься от рутинного процесса обучения. Она вовлекает человека в активный процесс, даёт возможность сплотить коллектив и побудить его к деятельности [6, с. 36;7, с. 255].

Следует сказать и о такой инновационной технологии, именованной которой – тематический кроссворд. Само понятие «кроссворд» уже большое количество лет существует, но, несмотря на это, продолжает развиваться. Многие преподаватели уже по достоинству оценили этот метод, считая, что он способствует формированию логического мышления, помогает студентам в простой и понятной форме выражать свои мысли. Составление кроссворда направлено на развитие у обучающихся интеллектуальных и профессиональных качеств. Изучив дисциплину, преподаватель предлагает студентам составить кроссворд для закрепления пройденного ими материала. В ходе данной работы советуется обращение к научной и учебной литературе [8, с. 13].

Технологический метод «Педагогическая мастерская построения знаний». Это нестандартный метод построения знаний, основанный на создании творческой атмосферы, комфортные условия, которые помогут развить студенту коммуникативные и творческие способности, мотивацию к обучению, интерес к учебе. Цель данного метода – создание творческого продукта, в основе которого лежит поиск информации студентом при обращении к научной и учебной литературе.

Существует бесконечное множество подходов к обучению. Прежде всего нужно заинтересовать обучающегося к активной работе и показать ему результативность его деятельности. Если студент будет видеть результат, он будет заинтересован в активной работе. К сожалению, есть некоторые трудности в применении таких инновационных методов, как недостаточная мотивация

преподавателей, недостаточное привлечение и желание студентов проявлять инициативу [9, с. 105].

Новые формы обучения являются востребованными в данное время, так как формируют неординарный и результативный подход к обучению. Это важно для будущей профессии врача, так как высококвалифицированный специалист должен уметь самостоятельно работать с материалом и быть заинтересованным в его поиске, а также правильно применять полученные знания. И мы надеемся, что данные методики обретут применение в современной системе образования медицинских вузов.

Список использованных источников и литературы:

1. Журбенко В.А., Саакян Э.С. Использование инновационных методов обучения в медицинском вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-1. – С. 164.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: ИД «Академия», 2005. – С. 3–17.
3. Огольцова Е.Г., Хмельницкая О.М. Формирование активного обучения как средство развития познавательной деятельности студентов // Развитие качества высшего профессионального образования в современных условиях. Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. – 2009. – С. 129-133.
4. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2005. – С. 78–85.
5. Романцов М.Г., Мельникова И.Ю. Инновации в медицинском образовании посредством внедрения педагогических технологий // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 2. – С. 189-194.
6. Саватеева Л.А. Особенности проведения урока как формы учебно-воспитательной деятельности учащихся в медицинском училище: Учебно-методические рекомендации. - Мн., 2000. – С. 36.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное
9. пособие для педагогов вузов и институтов повышения квалификации. - М.: Народное образование, 1998. - С. 255.
10. Бадмаева Н.Ц. Психологические факторы развития умственных способностей // Вестник Бурятского государственного университета. 2008. № 5. С. 12–17
11. Смолянинова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода CaseStudy // Инновации в российском образовании, ВПО. – М., 2000. – С. 103–111

К.В.Голубева, С.А. Каденкова
студентки 2 курса,
педиатрический факультет,
К.И. Городниче
студент 4 курса,
лечебный факультет
Тверской государственной медицинский университет,
г.Тверь
Научный руководитель:
А.М. Морозов
кандидат медицинских наук,
Тверской государственной медицинский университет,
г.Тверь

ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. Одна из наиболее распространённых проблем, которая возникает у студентов высших учебных заведений - отсутствие внимания и концентрации на практических занятиях. Статья посвящена рассмотрению способов, с помощью которых возможно наиболее эффективно удерживать внимание студентов.

Ключевые слова: привлечение внимания, медицинский университет, практические занятия, удержание внимания, концентрация внимания.

Abstract. One of the most common problems that occurs among students of higher education institutions is the lack of attention and concentration in practical

classes. The article is devoted to the consideration of ways by which it is possible to most effectively hold the attention of students.

Keywords: attracting attention, medical University, practical training, attention retention, concentration.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида, писал Ступницкий Вадим Петрович, академик РАЕН [13, с. 151]. Внимание является важным психологическим процессом. Оно зависит от особенностей личности каждого человека, от его заинтересованности деятельностью, в которую он вовлечен [3, с. 640]. Соответственно, важным аспектом в изучении того или иного предмета является сосредоточенность и внимание студента, что играет немалую роль в профессиональной подготовке обучающихся [1, с. 39]. Внимание характеризует динамику любого психического процесса: это тот фактор, который обеспечивает селективность, избирательность протекания любой психической деятельности, как простой, так и сложной [4, с. 27; 9, с. 60].

Сначала рассмотрим функции и свойства внимания.

Основными функциями внимания являются:

1. Торможение ненужных в данный момент психических процессов и активизация необходимых.

2. Селективная функция, т.е. отбор важной информации.

3. Регуляция деятельности.

4. Обеспечение длительной сосредоточенности на определенном объекте [10, с 679].

Свойства внимания делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным – колебания и переключение внимания. Как и любое явление, внимание как психический процесс, имеет свое содержание,

отражающееся в свойствах внимания[11, с. 232]. Наиболее распространенные свойства обозначаются аббревиатурой «УКРОП», то есть устойчивость, концентрация, распределение, объем, переключение. Для нас имеет значение именно концентрация внимания.

Для поддержания внимания студентов на практических занятиях в первую очередь важны невербальные средства коммуникации, так как невербальное поведение человека чаще всего показывает его настоящее отношение к тому, о чем он повествует[8, с. 88]. Данное средство коммуникации является основным, потому что невербальные сигналы остались моторикой первой сигнальной системы, и уже, когда этих средств становится мало для поддержания нужного контакта, в ход вступают вербальные средства коммуникации. К невербальным средствам общения относят:

Кинесика (язык тела). В данном случае помимо мимики и позы важную роль играет жестикуляция. Не следует держать руки за спиной или в карманах, жест желательно фиксировать на несколько секунд[14, с. 24]. Выделяются две позы: так называемые «закрытая» и «открытая». Скрещенные руки на груди демонстрируют закрытость, что может мешать в установлении контакта. Сцепление пальцев между собой указывает на неуверенность.

Просодика (голос). Необходимо менять высоту тона и делать небольшие паузы во время речи, но при этом не стоит говорить слишком медленно, так как часто это указывает либо на угнетенное состояние человека, либо на высокомерное отношение. Также не рекомендуется понижать или повышать голос в конце предложений.

Проксемика (движение). Не следует хаотично передвигаться, так как это будет отвлекать внимание слушателей, передвижение (если оно присутствует) должно совершаться в пределах отведенного пространства[5, с. 110].

Существуют методы, которые являются наиболее эффективными для привлечения и удержания внимания студентов на практических занятиях:

Вопросно-ответный прием. Преподаватель задает вопрос и затем сам отвечает на него. Данный метод основан на приеме перехода от монолога к диалогу, что способно вызывать интерес.

Опора на личный опыт или использование конкретных примеров из жизни. Данный метод позволяет сформировать более точное понимание и запоминание материала, так как это вызывает больший интерес у студентов.

Использование презентаций. Это помогает визуализировать информацию и, соответственно, вызывает больший интерес, чем обычный монолог [12, с. 375].

Методы организации групповой формы учебной деятельности студентов.

Под групповой формой работы понимают самостоятельную организацию учебы, во время которой студенты, работая вместе в небольших группах, совместно разрешают проблему, создают новые идеи. Примерами методов организации групповой формы учебной деятельности студентов, или методов активного обучения, являются кейс-метод, деловая игра, метод «мозгового штурма», взаимообучение в группах и другие методы. Методы обучения в группе (TBL – Team-based Learning) позволяют развивать у студентов-медиков командные навыки работы и клиническое мышление [7, с. 62].

Метод кейс-стади. Это клинический случай из практики преподавателя, изложенный четко, последовательно, в то же время кратко. Этот случай высвечивает различные детали, которые могут помочь в решении поставленной проблемы. Метод кейс-стади – как метод анализа конкретных ситуаций требует энергичной дискуссии и практически единогласного вывода группы студентов [6, с. 390]. Встречается несколько видов кейсов: Диагностический кейс помогает преподавателю научить студентов диагностике типичных состояний. Терапевтический кейс тесно связан с диагностическим, но акцентирован на возможные схемы лечения разбираемого в кейсе больного или принятия решения о ведущей терапии, хирургическом лечении и т.п.; оценку с позиций доказательной медицины побочных действий лекарств и их коррекцию; контроль эффективности лечения в динамике и так далее. Этические кейсы

отражают ситуации этического характера, возникающие при общении с пациентами и решаются, как правило на кафедре биоэтики и права.

Метод «мозгового штурма». Первым этапом является постановка проблемы, во время которого она четко формулируется. Примером проблемы может являться какой-либо клинический случай. Также происходит распределение ролей участников: первая группа предлагает варианты решений; вторая группа критикует идеи, высказанные первой группой; третья группа анализирует как плюсы, так и минусы предложенных решений. Следующий этап – генерация идей, он заключается в выдвижении как можно большего количества вариантов решения проблемы. На данном этапе они не подвергаются никакой критике. На последней стадии происходит их группировка, отбор и оценка, сначала выдвинутые идеи подвергаются критике со стороны второй группы, а затем осуществляется объективный анализ третьей.

Метод деловой игры. Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Суть метода заключается в учебном моделировании ситуаций, с которыми придется столкнуться студентам в их будущей врачебной практике.

Например, тип игры «врач – больной», «консилиум» (отличается тем, что в игре, кроме лечащего врача участвуют консультанты), «палатный врач» (палатный врач ведет несколько больных на разных стадиях лечения и обследования). Принципиально важно подчеркнуть, что клинические игры, в основе которых лежит дифференциальная диагностика, а уже потом лечение, должны обязательно называться по ведущему клиническому синдрому [2, с. 212].

Метод взаимообучения. Основным примером является метод «ученик в роли преподавателя». Участвуют два студента, студенту в роли преподавателя дается тема обсуждения, он задает вопросы второму участнику по данной теме. Преимущество данного метода заключается в том, что можно оценить уровень подготовки к занятию сразу двух обучающихся.

Для поддержания внимания у группы студентов на практических занятиях используются различные средства, среди которых различают вербальные и невербальные. При проведении занятий важно уметь правильно ими пользоваться. Внимание является важным аспектом успешного усвоения материала, что в свою очередь необходимо для развития профессиональных качеств будущего врача. Главным показателем эффективности обучения в медицинском ВУЗе является не просто сумма конкретных знаний по дисциплинам, но и умение их использовать в практическом аспекте. Существует множество различных методов привлечения внимания студентов на практических занятиях, которые можно комбинировать, достигая наилучшего результата. При этом данные комбинации должны составляться с учетом индивидуальных особенностей каждой группы.

Список использованных источников и литературы:

1. Антонов В.П., Тургинев Е.В. Вербальные и невербальные способы привлечения внимания обучаемых на занятиях в вузе //Коммуникативные процессы в образовательном пространстве. 2015. С. 39-50.
2. Артюхина А.И., Чумаков В.И. Интерактивные методы обучения в медицинском вузе: учебное пособие //Волгоград: Изд-во ВолгГМУ. 2012.- 212 с.
3. Винник Ю.С., Пахомова Р.А., Кочетова Л.В., Кочетова Т.Ф., Василена Е.С., Карапетян Г.Э. Поддержание внимания студентов на практических занятиях в медицинском ВУЗе //Современные наукоемкие технологии. 2015. №12-4. С. 640-643.
4. Горячева А.О. Проблема концентрации и развития внимания на уроках математики среди студентов СПО //Современные технологии преподавания естественнонаучных дисциплин в системе общего и профессионального образования. 2016. С. 27-30.
5. Готованова И.И. Методика публичного выступления //Учебное пособие. Казань. 2009. – 110 с.

6. Жуматова М. Г., Мырзабаева Н. А., Кайырбеков А.К. Метод кейс-стади в обучении студентов в вузе//Вестник казахского национального медицинского университета. 2015. №1. С. 390-391.

7. Ивахнюк Т. В., Голубничная В. Н., Ивахнюк Ю. П. Внедрение командно-ориентированного метода обучения - инновационный подход к изучению микробиологии студентами медицинского вуза//International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "drive to discover!". 2015. С. 62-68.

8. Макарова Н.Г. Выявление степени концентрации внимания у студентов разных специальностей: теория и практика //Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. №3. С. 88-92.

9. Никишина Н.А. Диагностика причин разной эффективности процессов внимания у студентов //Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2010. С. 60-63.

10. Пахомова Р.А., Кочетова Т.Ф., Маркелова Н.М. Ораторское искусство как один из специфических видов человеческой деятельности //Современные наукоемкие технологии. 2015. С. 679-682.

11. Сивцева В.М. Приемы привлечения внимания студентов // Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. 2019. С. 232-234

12. Сивцева В.М. С помощью, каких педагогических приемов можно привлекать и удерживать внимание студента на лекции//Вестник современных исследований. 2018. №12.8 (27). С. 375-377.

13. Ступницкий В.П., Щербакова О.И., Степанов В.Е. Психология // Москва, 2013. - 151 с.

14. Шушляпин О.И. Личностно-ориентированный и групповой подход при самостоятельной работе в ВУЗах: обоснование некоторых активных и инновационных методов обучения //Новости медицины и фармации. 2011. №16(379). С. 24-27.

Т.В. Калугина
аспирант группы ЗиПНа-19-1,
Институт элитных программ и открытого образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Лешер
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.
Носова,
г. Магнитогорск

ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Статья посвящена обзору проблем современных образовательных технологий. Целью статьи является описание понятия цифровой трансформации образовательной среды колледжа, развитие которой рассчитано не на один год и затрагивает все уровни образования. Изучение данного понятия требует качественного обновления существующей практики педагогических исследований, превращения их в инструмент научно-методического обеспечения и поддержки процессов цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровая трансформация образовательной среды колледжа, цифровые технологии, цифровая перезагрузка.

Abstract. The article is devoted to the review of the problems of modern educational technologies. The purpose of the article is to describe the concept of digital transformation of the college educational environment, the development of which is designed for more than one year and affects all levels of education. The study of this

concept requires a qualitative update of the existing practice of pedagogical research, turning them into a tool for scientific and methodological support and support for the processes of digital transformation of education.

Keywords: digital transformation of the college educational environment, digital technologies, digital reboot.

Бурная интеграция цифровых технологий в сферу образования диктуется актуальностью рассматриваемых при этом проблем: цифровые технологии в образовании поддерживаются на государственном уровне и широкой общественностью; это инструмент эффективной доставки информации и знаний студентов; это инструмент создания учебных материалов; это инструмент эффективного способа преподавания; это средство построения новой образовательной среды [2]. Цифровые технологии создают условия для решения этой задачи за счет совершенствования средств планирования и организации образовательного процесса, широкого использования активных методов обучения и перехода к персонализированной, результативной организации образовательного процесса.

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт уже поставил задачу формирования у каждого обучающегося способности управлять собственным учением [4]. Цифровая трансформация образовательной среды нацелена решить эту задачу.

На сегодняшний день подготовка конкурентоспособного специалиста в профессиональной среде колледжа диктует необходимость цифровой перезагрузки традиционных подходов обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций [2]. Правительством РФ утвержден паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда», направленный на создание условий для системного повышения качества, расширения возможностей непрерывного образования [4]. Процесс реализации данного проекта в колледже осуществляется за счет активного формирования цифрового образовательного пространства, доступности онлайн-обучения и

направлен организацию смешанного обучения, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучения, самообразование, дополнительное образование. Данный процесс направлен на актуализацию планируемых образовательных результатов, содержания самого образования, его методов и организационных форм учебной деятельности, а также оценка полученных результатов. Возникает острая необходимость в трансформации профессиональных компетенций внутри базовых профессий, переобучение преподавательского состава, интеграция инструментов цифровизации в образовательную среду колледжа для повышения её рентабельности, выявление предпосылок для появления новых профессий, связанных с ИТ-технологиями, а также с формированием профессиональной мобильности обучающихся [1].

Процесс цифровой трансформации образовательной среды колледжа реализуется с помощью следующих подходов: формирования новых моделей работы образовательных организаций, основой которых является синтез новых высоко результативных педагогических практик, реализуемых в цифровой образовательной среде; использования цифровых технологий; непрерывное профессиональное развитие педагогов; появление новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов; организационных и инфраструктурных условий для осуществления необходимых изменений.

Цифровая трансформация образовательной среды колледжа – это модернизация планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работ, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся образовательной цифровой среде колледжа для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося. Основными критериями сформированности профессиональной мобильности студентов являются: наличие профессиональных знаний и умений в области осваиваемой профессии; степень сформированности профессиональных компетенций; степень развития творческого потенциала студента в процессе формирования профессиональной мобильности на основе проектного подхода [2].

Дорожная карта развития цифровой трансформации образовательной среды колледжа рассчитана не на один год и затрагивает все уровни образования. Эта работа невозможна без деятельного участия учащихся, педагогов-наставников, работников управления, родителей и работодателей. Эту работу можно разделить на три большие связанные между собой группы: развитие цифровой инфраструктуры образования; развитие цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов, включая цифровое оценивание; разработка и распространение новых моделей организации учебной работы. Все это требует качественного обновления существующей практики педагогических исследований, превращения их в инструмент научно-методического обеспечения и поддержки процессов цифровой трансформации образовательной среды колледжа.

Таким образом, цифровая трансформация современной образовательной среды колледжа предполагает применение обучающимися мобильных интернет-технологий, позволяющих более продуктивно использовать цифровые технологии, также предполагает активное включение обучающихся в самостоятельный поиск и обработку информации, участие в проектной деятельности, которая, в свою очередь, направлена на формирование компетенции XXI века [1].

Приоритетной задачей цифровой трансформации образовательной среды колледжа является гармонизация в едином образовательном процессе следующих компонентов: овладение обучающимися заранее отобранным содержанием (оно социально задано); достижение обучающимися внешне формируемых и самостоятельно отобранных целей; поддержка и развитие способности обучаемых к учению, формирование их учебной самостоятельности, формирование и развитие их личностной идентичности в процессе овладения как социально заданным, так и самостоятельно отобранным содержанием. Достижение необходимых образовательных результатов, в синтезе высоко результативных педагогических практик, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде и опираются на использование

цифровых технологий, становятся главной целью образовательной среды колледжа, а также организация непрерывного профессионального развития педагогов; появление цифровых инструментов; освоение новых специальностей или изменений в них, возникающих под влиянием технических и технологических преобразований, т.е. как эффективную адаптацию личности к требованиям профессии [3].

Цифровая образовательная среда колледжа помогает эффективно организовать и контролировать учебную работу каждого обучающегося (в том числе и им самим). Увеличивается круг его возможных действий, одновременно растет его ответственность за результативность. Это также процесс актуализации планируемых образовательных результатов, содержания самого образования, его методов и организационных форм учебной деятельности, а также оценка полученных результатов. Задача этого процесса заключается в том, чтобы интегрировать в образовательную среду следующие компоненты: овладение обучающимися актуализированным содержанием, которое обосновано социальным заказом; достижение обучающимися внешне формируемых и самостоятельно отобранных целей; формирование профессиональной мобильности, развитие личностной идентичности в процессе овладения как социально заданным, так и самостоятельно отобранным содержанием. Отмеченные реперные точки позволяют определить уровень сформированности комфортного информационного пространства: создание информационной и коммуникационной инфраструктуры; отечественных информационно-коммуникационных технологий; новой технологической основы в экономике и в социальной сфере.

Динамично изменяющийся рынок труда требует от системы образования внедрения новых подходов для реализации принципа обучения каждого человека на протяжении всей его жизни. Возможность строить персональные траектории развития - не только профессионального, но и личностного - имеет принципиальное значение [3]. Цифровая образовательная среда колледжа помогает эффективно организовать и контролировать учебную работу каждого

обучающегося, увеличивая круг его возможных действий. Таким образом, образовательная среда колледжа становится более мобильной и дает возможности обучающимся получения и совершенствования знаний путем выстраивания индивидуального образовательного маршрута.

Список использованных источников и литературы:

1. Лешер, О.В., Калугина, Т.В. Профессиональная мобильность как формат взаимодействия школа-ВУЗ // Инженер-созидатель материального мира будущего. 2020. №3. С.200-203.

2. Лешер, О.В., Калугина, Т.В. Проектный подход как основа формирования профессиональной мобильности студентов колледжа // «Colloquium-journal», 2020. – 9 с.

3. Послание Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 года. URL: [http:// kremlin.ru/events/president/news/56957](http://kremlin.ru/events/president/news/56957) (дата обращения: 12.05.2020).

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2020 № 1836 «О государственной информационной системе "Современная цифровая образовательная среда»

О.В. Копанева
аспирантка гр. ЗИПНа-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Лешер
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В АКСИОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Общеизвестно, что в современной России активно происходит переоценка общественных и личностных ценностей, меняются подходы к их формированию. Реализация этих процессов возможна только при решении проблемы ориентации личности в мире ценностей. В данной статье предпринята попытка рассмотрения аксиологического подхода как теоретико-методологического основания, обеспечивающего коммуникативное взаимодействие педагогов образовательной организации. Установлено, что аксиологический подход при коммуникативном взаимодействии педагогов способствует формированию системы ценностей, отвечающей требованиям Профессионального стандарта педагога.

Ключевые слова: аксиологический, подход, коммуникативное взаимодействие педагогов, образовательная организация.

Annotation. It is generally recognized that in modern Russia there is an active re-evaluation of social and personal values, and approaches to their formation are

changing. The implementation of these processes is possible only when solving the problem of the orientation of the individual in the world of values. This article attempts to consider the axiological approach as a theoretical and methodological basis for ensuring the communicative interaction of teachers of an educational organization. It is established that the axiological approach in the communicative interaction of teachers contributes to the formation of a system of values that meet the requirements of the Professional teacher's standard.

Key words: axiological approach, communicative interaction of teachers, educational organization.

К ведущим понятиям современной педагогической науки ученые относят такие, как: «ценность», «коммуникация», «коммуникативное взаимодействие». [2].

В рамках современной педагогической реальности актуальность коммуникативного взаимодействия педагогов диктует необходимость формирования ценностного аспекта личности [1]. Известно, что в системе педагогического образования существует острая потребность в выделении и формировании системы ценностных ориентаций как основы определения педагогами целей педагогического процесса, поскольку мотивация и положительное отношение к преподаваемому предмету является важнейшим условием активизации процесса обучения, условием активизации педагогической деятельности [10].

Важным фактором, определяющим актуальность аксиологического подхода, является то, что ценностные ориентации как составная часть мировоззрения личности педагога обеспечивают ей высокий уровень адаптации к современным педагогическим условиям.

Коммуникативное взаимодействие педагогов обуславливает построение системы педагогического процесса с выявлением новых характерных черт взаимодействия, возможностей преодоления коммуникативных ошибок. Проблема изменения позиции педагога, ориентация на гуманистические

ценности и доверительное диалогическое общение особенно остро ставит задачу перестройки содержания, форм и методов работы педагогов в образовательном процессе [4].

В современной науке проблема ценностей является основой предметом междисциплинарного исследования, в том числе, в области педагогики [3].

Основаниями аксиологического подхода к педагогической теории служат аксиология и психологическая теория мотивации деятельности. Аксиология - наука о ценностях (Б.Г. Ананьев, С.Ф. Анисимов, В.А. Василенко, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов и др.) [8].

В современном образовательном пространстве аксиология является наиболее актуальной и интенсивно развивающимся направлением, и в современных педагогических исследованиях представляет собой важнейшее условие развития и реализации нового образовательного процесса, ее стратегических ориентиров, основанных на гуманистических ценностях [5]. Следует отметить, что аксиологический подход в образовании становится одним из ведущих направлений в современной педагогической науке и связан, прежде всего, с выражением отношения человека к рассматриваемому предмету.

В силу уже установленного факта, согласно которому ценности являются значимой частью функционирования диалогического дискурса, диалог необходимо трактовать с учетом этого фактора как разновидность знаковой координации коммуникативных деятельностей участников акта речевой коммуникации, характеризующуюся попеременной вербализацией знаковой координации ценностно сопрягаемых деятельностей то одним, то другим ее участником [7].

Особое значение приобретает ценностная коммуникация, субъектами которой выступают педагоги, их коммуникативное взаимодействие, которое основывается на идее общения как ценности, а также ценности диалога.

Под коммуникативными ценностями будем понимать ценности, определяющие возможность, содержание, формы и структуру коммуникации, такие, без которых коммуникация невозможна [6].

Такие ценности всегда коммуникативно значимы, функционируют в коммуникативных актах, главным образом, актуализируясь в них; они оказывают определяющее влияние на строение, развитие, содержание и последствия коммуникативного взаимодействия.

В связи с этим, диалогический дискурс согласно точки зрения ряда исследователей, представляет собой знаковую проекцию коммуникативной активации ценностей в составе речевой деятельности и участником в коммуникативного взаимодействия [7].

Коммуникативное взаимодействие, в проводимом нами исследовании, трактуется как непосредственные или опосредованные коммуникации между двумя и более людьми, в данном случае, субъектами образовательного процесса - педагогами, связанные с передачей информации или обменом другими результатами индивидуальной деятельности [9].

Коммуникативный компонент образовательного процесса как системы характеризуется, прежде всего, моделью коммуникативного взаимодействия педагогов. Эффективность образовательного процесса и коммуникативного взаимодействия находятся в диалектическом единстве [3].

Анализируя проблему коммуникативного взаимодействия, мы разделяем точку зрения ученых, что это межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, предполагающих две «логики», ориентированных на одну предметность [6].

В ходе этого процесса идет выяснение ценностных и смысловых позиций субъектов, при котором необходимость встать на позицию другого не означает отречение от своих убеждений и принципов, предполагающее презумпцию

принципиального равенства сторон в том, что касается осмысления фактов, оценок, отношений.

Это позволяет заключить, что неотъемлемым условием коммуникативного взаимодействия педагогов в аксиологическом пространстве образовательной организации выступает аксиологический аспект.

Список использованных источников и литературы

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система КонсультантПлюс URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1511/ (дата обращения 04.12.2020).

2. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2019. – № 8. – С.8-13.

3. Вязникова, Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития / Л.Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. 2002. - №4. - С. 88-98.

4. Гойхман, О.Я., Надеина, Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 272 с.

5. Запесоцкий, А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2003. – 456 с.

6. Лешер, О.В., Аришина, Э.С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект монография / О. В. Лешер, Э. С. Аришина МГТУ им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 2009 – 102 с.

7. Лешер, О.В., Копанева О.В. Коммуникативная готовность педагогов к инновационной деятельности // Сб. статей III (VIII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной

очнозаочной научно-практической конференции (25.03.2020 – Санкт-Петербург)
/Под ред. Козловой А.Г., Крайновой Л.В., Расковалова В.Л., Денисовой В.Г. –
СПб.: ЧУ ДПО «Академия Востоковедения», 2020. – С. 127-129.

8. Сидорова, Н.А. Аксиологическое поле как реальность речевой коммуникации // Статус иностранных языков в эпоху глобализации: материалы I междун. Конференции. М.: Изд-во МГОУ, 2018. – С. 78-80.

9. Koraneva, O.V., Leshner, O.V. Interpersonal conversation of students in the context of intercultural communication // Colloquium-journal №2 (54), 2020. – С. 14-15.

10. Leshner O.V., Kazikin A.V. Formation of students' creative identities in schools of higher education: structural and substantive aspects Modern Journal of Language Teaching Methods. 2016. Т. 6. № 5. С. 244-247.

Д.А. Балаченко
студент группы ЗИПНа-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

М.А. Гаврилькова
студентка группы ЗИПНа-19-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Л.И. Савва
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ К САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье говорится об актуальности проблемы формирования готовности к самоорганизации деятельности у бакалавров в высшем учебном заведении путём последовательного рассмотрения и трактовки понятий «самоорганизация», «деятельность» и «готовность».

Ключевые слова: самоорганизация, готовность к самоорганизации деятельности, структура самоорганизованной личности, бакалавр, высшее учебное заведение.

Abstract. The article is devoted to the relevance of the problem of activity self-organization readiness formation among bachelors in a higher educational institution through consistent consideration and interpretation of the concepts of "self-organization", "activity" and "readiness".

Keywords: self-organization, readiness for self-organization of activities, structure of a self-organized personality, bachelor's degree, higher educational institution.

В настоящее время стать успешным можно лишь при наличии определённой стратегии в жизни и программы действий по её выполнению. В студенческом возрасте настойчивость и воля в достижении не только близких, но и отдаленных целей, способность к саморегуляции, самоконтролю, ответственность за свои решения и действия ещё только начинают становиться и, следовательно, такой социальной категории как студенты приходится в этом плане очень нелегко. Из чего следует вывод, в наши дни высшим учебным заведениям предстоит готовить конкурентоспособных выпускников, соответствующих как всем требованиям производственной сферы, так и своего социального окружения. При этом повышение качества профессиональной подготовки бакалавров находится в прямой зависимости от многих факторов, тем не менее, учитывая особенности современного мира, одним из важнейших является формирование у них готовности к самоорганизации, так как создаёт условия для эффективного использования своих возможностей и осознанного управления своей жизнью [5].

В педагогической науке понятие «самоорганизация» появляется в 1970-е годы, обозначая деятельность и способность личности, направленные на умение организовать себя (К. К. Платонов) или – организацию человеком своего труда и отдыха (Н. В. Кузьмина).

Существует проблема формулировки единого определения данного явления в педагогике, связанная с тем, что разные ученые трактуют её либо как процесс, либо как результат. Так, Н. А. Заенутдинова рассматривает самоорганизацию не только как личностное природное качество, но и как процесс, который поддается формированию и развитию [1, с. 13].

Анализируя научные взгляды ученых (Б. Т. Лихачев, П. И. Пидкасистый и др.), и Савва Л.И. отмечает, что в самоорганизации личности цель заложена с

самого начала и извне, так как основным источником деятельности выступают объективные внешние условия. Следовательно, самоорганизация является комплексом действий, которые личность предпринимает в связи с достижением поставленной цели, при этом для того, чтобы личность в данный процесс вовлечь, необходимо приложить серьёзные усилия, которые могут привести к перестройке всей жизнедеятельности [5].

Рабина Е.И. отмечает в своей работе, связанной с профессиональной конкурентоспособностью студента, что самоорганизация – это необходимая способность личности, которая направлена на мобилизацию ресурсов её индивидуально-личностных качеств [6].

Исследователи не могут пока прийти к единому пониманию рассматриваемого понятия, трактуя его как процесс или как совокупность неких свойств и качеств личности. Однако из них всё же сходится в том, что признаками самоорганизации можно считать мотивацию, волевую регуляцию, способность организовать себя, а также целеполагание, планирование и рефлексию.

По одной из версий субъект самоорганизации является одновременно и её объектом, а в центре внимания находятся такие его личностные качества как трудолюбие, активность, мотивы, целеустремленность, волевые качества и прочие, поскольку способны обеспечить успех любой деятельности. По мнению Н. С. Копеиной, самоорганизация – это осознанная совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными, природными особенностями субъекта, и воплощающихся в инструментах и результатах деятельности. При этом следует учитывать и внешние факторы самоорганизации: различные техники умственного труда, систематичность и регулярность и другие, но также не забывать о природных нейродинамических, характерологических и других качествах личности [2].

О. А. Анисимов, рассматривающий вопросы рефлексивной самоорганизации, относит понятие «самоорганизация» к наивысшему уровню профессиональных способностей, а такой учёный, как С. Б. Елканов, включил

данное понятие в структуру «самовоздействия», под которым понимается группа приемов самовоспитания. К основным формам самоорганизации С. Б. Елканов относит самонаблюдение, самоинструирование, самоконтроль, самоанализ, самооценку и самоотчет. Важнейшим компонентом структуры личности студента самоорганизацию также считают Л. Н. Засорина и В. Д. Петунов, полагая, что данное качество должно быть психологическим продуктом всей педагогической системы вуза и формулироваться как педагогическая задача, реализовываться во всех компонентах данной системы (содержание обучения и воспитания, средства педагогической коммуникации и прочие).

Особым видом деятельности бакалавра является УПД или учебно-профессиональная деятельность, включающая в себя действия, направленные на усвоение предметного содержания учебного материала (уяснение содержания материала и его отработка; и обобщённые регулирующие действия, призванные организовать всю систему УПД (планирование, организация времени, контроль и корректировка). По мнению большинства учёных, в целом учебно-профессиональная деятельность тем успешнее и возможности у студентов для самореализации тем больше, чем выше их уровень самоорганизации [3].

Полученные в ходе теоретических изысканий выводы позволили определить самоорганизацию как мотивированную упорядоченную сознательную деятельность личности, направленную на мобилизацию себя посредством целеполагания, планирования, рациональной организации своего времени и таких рефлексивных действий как самоконтроль, самоанализ, самооценка и самокоррекция действий и поведения на основе учёта своих индивидуальных особенностей.

Из выше сказанного следует, что понятие «самоорганизация» направлено и напрямую связано с понятием «деятельность», причём любая деятельность рождается из мотива, так как он является опредмеченной потребностью, желание удовлетворить которую побуждает личность к активности.

Сама же деятельность выступает способом отношения человека к внешнему миру, формой активности, направленной на познание и

преобразование окружающего мира, подчинение его своим целям, а параллельно – на познание и изменение себя и условий своей жизни.

Деятельность человека выступает в качестве сознательно регулируемого процесса его взаимодействия с миром, определяется и зависит как от внутренних факторов личности, так и от потребностей и целей общества в целом.

Мотивы и способности определяют уровень готовности к тому или иному виду деятельности. В качестве психологического индикатора уже имеющейся готовности или предпосылок её возникновения к выполнению определённой деятельности можно выделить понимание своей ответственности, умение определить последовательность и способы работы; затруднять же её появление могут такие качества, как пассивность, безразличие, несобранность и другие. При недостаточности готовности возникают такие неприятные последствия как ошибки, неадекватные реакции и психических процессы.

В связи со сказанным под готовностью к самоорганизации деятельности будем понимать интегральное личностное качество, характеризующееся потребностью, способностью и решимостью осуществлять деятельность на основе самоорганизации. Формирование готовности студентов вуза к самоорганизации деятельности будем трактовать как особым образом организованный и протекающий в специально созданных условиях процесс взаимодействия преподавателя и студентов, который подразумевает создание и внедрение педагогических условий по оказанию обучающимся педагогической поддержки, помощи и содействия в развитии у них опыта поведения студента, готового самоорганизовать свою деятельность, путём формирования у студентов ценностных отношений, устойчивых и осознаваемых мотивов и необходимых компетенций.

Проведённое теоретическое исследование наряду с результатами проведённого уже констатирующего эксперимента, которые засвидетельствовали явное преобладание низкого уровня готовности к самоорганизации деятельности у бакалавров в вузе, в целом позволяют говорить об актуальности и необходимости разработки и применения педагогической

системы, направленной на формирование готовности студента к самоорганизации деятельности и выступающей одним из важнейших факторов как адаптации обучающихся к новой системе обучения, так и эффективности любой выполняемой деятельности и, следовательно, успешности.

Будучи актуальной, проблема формирования готовности студента к деятельности на данный момент представляется недостаточно изученной и требует решения, которым может стать моделирование рассматриваемого процесса, которое может наглядно и системно его представить и, следовательно, грамотно им управлять.

Список использованных источников и литературы:

1. Заенутдинова, Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Заенутдинова Наталья Анатольевна. – Магнитогорск, 2000. – 22 с.
2. Дёрина, Н.В. К вопросу о формировании у студентов вуза умений самоорганизации времени // В сборнике: Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020. сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. Чебоксары, 2020. С. 193-196.
3. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С. С. Котова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.
4. Савва Л.И., Сайгушев Н.Я., Веденеева О.А. Педагогика в системно-образном изложении: уч. пособие. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорский Дом печати, 2015. – 129.
5. Савва, Л.И. Основные приоритеты гуманизации школьного образования: монография / Л.И. Савва, Л.И., Л.А. Савельева, Е.Г. Чигинцева,

Н.М. Макарова, А.Ю. Черняева, М.Н. Комиссарова.; под ред. Л.И. Савва. –
Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 353с.

6. Rabina E.I., Dyorina N.V. Structural-functional development model for
time self-organization abilities of university students // Проблемы современного
педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 157-160.

Л.А. Григоренко
аспирант группы ИПНа -20
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О. В. Лешер
доктор педагогических наук, профессор
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования познавательных потребностей студентов колледжа средствами информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: познавательные потребности, познавательная деятельность, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article is devoted to the problem of the development of the cognitive needs of college students by means of information and communication technologies.

Key words: cognitive needs, cognitive activity, ICT, TEC.

Актуальность исследования обусловлена тем, что содержание педагогического процесса во многом определяется социально-экономическим заказом общества. На сегодняшний день перед системой среднего профессионального образования остро стоит вопрос о подготовке

конкурентоспособных выпускников, отличающихся мобильностью, динамизмом, чувством ответственности, готовых к саморазвитию, профессиональному росту, к быстрой адаптации в изменяющемся социуме [9]. В данных условиях в педагогической науке становится особенно актуальной проблема развития познавательных потребностей студентов. Именно в сфере потребностей, полагают ученые различных отраслей гуманитарных знаний, следует искать ответы на вопросы о том, какие факторы делают личность обучающегося активной, успешной, способной к личностному и профессиональному росту.

Как показали исследования Л. И. Божович, Н. Ф. Талызиной и ряда других ученых, в основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит познавательная потребность [5,7]. Мы разделяем точку зрения Н. Г. Алиевой, согласно которой познавательная потребность трактуется прежде всего как потребность в деятельности направленной на получение нового знания [1].

В философии к проблеме потребностей, как исходной характеристике активности личности, ученые стали обращаться в начале XX века, определяя потребность как нужду, недостаток в чем-либо необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности, социальной группы, а также общества в целом [8].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что наличие у человека потребностей свидетельствует о том, что он испытывает нужду в чем-то, что находится вне его. Это значит, что он существо страдающее, в этом смысле пассивное. Вместе с тем, потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им он выступает как активное существо. Деятельность, направленная на удовлетворение личных потребностей, в результате которой производятся новые предметы, в свою очередь порождает и новые потребности [6]. Познавательная потребность ориентируется в большей степени на процесс побуждаемой ею деятельности. Результатом удовлетворения познавательной потребности является получение нового знания, полагает Н.Ф Талызина,

утверждая, что именно знания выступают в учебной деятельности мотивом, в котором находит свое предметное воплощение познавательная потребность студента [7]. Проводимое нами исследование свидетельствует о том, что в значительной степени активная познавательная деятельность студентов колледжа связана с мотивацией достижения, которая проявляется в стремлении к повышению уровня возможностей, в установке на высокие результаты, в личностном самоопределении и самосовершенствовании [2].

В законе об образовании Российской Федерации определены основные направления развития профессионального образования, его модернизации, согласно которым отчетливо прослеживается необходимость использования современных информационно-коммуникационных технологий как актуальной насущной потребности каждого специалиста [9].

Информационно-коммуникационные технологии значительно расширяют возможности образовательной среды организации, в нашем случае колледжа. Используемые нами технологии предоставляют не только различные программные средства для внедрения в образовательный процесс, но также и разнообразные методы воздействия на познавательные потребности обучающихся. К программным средствам относятся поисковые и обучающие системы, электронные учебники, демонстрационные программы, компьютерные имитаторы технологического оборудования, контролирующие программы. Современные обучающие программные средства отличаются интерактивностью, мультимедийностью, все чаще в таких программах используется нейронные сети, машинное обучение, прочие технологии искусственного интеллекта. Программы с использованием методов воздействия на формирование познавательных потребностей обучаемых, нацеленные на развитие данных потребностей, включают в себя задания, не предполагающие однозначного ответа, требующие активной мыслительной познавательной деятельности. Нами установлено, что информационно-коммуникационные технологии расширяют коммуникационные возможности студентов и педагогов. Обучаемые включаются в обсуждения, которые проводятся не только в аудитории,

но и виртуально, выполняют совместные проекты с представителями других групп, курсов, а также образовательных организаций, расположенных в других городах.

Использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе способствует развитию познавательной активности за счет повышения наглядности материала, использования игровых ситуаций, различных форм самостоятельной работы обучаемых, предоставления комментариев, подсказок.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют полностью устранить одну из главных причин негативного отношения обучаемых - «неуспех», обусловленный непониманием сути проблемы, значительными пробелами в знаниях и т.д. Активно используя данные технологии, студент получает возможность осуществить решение каждой учебной задачи, поскольку ему оказывается индивидуальная помощь, а в случае использования наиболее эффективных обучающих систем, при объяснении решения он может обсудить его оптимальность и «тупиковые ходы». Полученные нами данные позволяют сделать вывод о влиянии используемых на занятиях информационно-коммуникационных технологий на познавательную активность обучаемых, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, предоставляя возможность проявить оригинальность, нестандартность, самостоятельность при формулировании задач, давая возможность задавать любые вопросы и предлагать любые решения без риска получить за это низкий балл, что способствует формированию положительного отношения к учебной деятельности в целом.

С целью активизации познавательной деятельности студентов и развития их познавательных потребностей, нами подбирались такие задания, которые учитывали бы следующие требования:

- количество различных видов деятельности в которые включен студент и количество навыков, необходимых для ее выполнения, например, web-квесты с разными типами заданий;

- значимость задания, то есть степень, в которой задание воспринимается как важное и имеющее значение для самого студента;

- завершенность задания – от постановки цели до получения результата, обращая внимание на корректность выполнения и анализ ошибок на каждом этапе и подбор следующего задания;

- автономия, то есть возможность самостоятельного планирования этапов выполнения задания;

- обратная связь, которая подразумевает получение прямой и ясной информации относительно эффективности осуществляемой работы;

- безопасное поведение в процессе использования информационно-коммуникационных технологий [4].

Обучающие программные средства предоставляют ряд преимуществ и для преподавателя:

- хранение больших объемов данных, легкий доступ в любое время с любого устройства, подключенного к интернету, при использовании облачных хранилищ таких как Google Диск, Яндекс.Диск, Облако Mail.Ru и т.д.;

- простая возможность передачи и тиражирования информации;

- использование видео материалов, а также компьютерного моделирования для визуализации сложных процессов;

- автоматизация процесса контроля учебной деятельности, а также обработки результатов учебного тестирования.

- компьютерная визуализация учебной информации об изучаемом объекте.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет повысить эффективность обучения, сократить время на объяснения, улучшить наглядность и доступность знаний; способствует индивидуализации учебного процесса, что приводит к повышению познавательной активности студентов; развивает у студентов умение саморегуляции.

Таким образом использование информационно-коммуникационных технологий является эффективным средством развития познавательных потребностей студентов колледжа.

Список использованных источников и литературы:

1. Алиева Н.Г. Формирование познавательных потребностей у студентов университета: На примере дисциплин математического цикла: Дисс. к.п.н./ МГТУ. - Магнитогорск, 2003 - 148 с.

2. Григоренко Л.А. Актуализация мотивационного потенциала студентов колледжа средствами ИКТ, Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Смоленск, 2015

3. Лешер О.В., Аришина Э.С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект монография / О. В. Лешер, Э. С. Аришина МГТУ им. Г. И. Носова. Магнитогорск, 2009 – 102 с.

4. Лешер О.В., Каскина Д.К. Тенденции развития личности безопасного типа в системе высшего профессионального образования Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 81-89.

5. О мотивации учения / Л.И. Божович. – Москва // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учебное пособие / Сост. И.В. Дубровина, Анна Михайловна Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва : Академия, 1999

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. - 720 с.

7.Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя – Просвещение, 1988 г.

8. Философский энциклопедический словарь. 2 изд. М.: Сов. Энци., 1989. - 815 с.

9. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

ПРОБЛЕМЫ ЖУРНАЛИСТИКИ, ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е.В. Арзамаскова

студентка группы ИПОб-16-1,

институт гуманитарного образования,

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Н.В. Позднякова

кандидат филологических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению необходимости изучения языковой личности исторического деятеля. На примере языковой личности Екатерины II автор приходит к выводу, что для большей достоверности нужно подробно изучать документы разных периодов жизни исторического персонажа.

Ключевые слова: языковая личность, Екатерина II, вербально-семантический уровень, мемуары.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the need to study the linguistic personality of a historical figure. On the example of the linguistic personality of Catherine II, the author concludes that for greater reliability it is necessary to study in detail the documents of different periods of the life of a historical character.

Keywords: linguistic personality, Catherine II, verbal-semantic level, memoirs.

Изучение языковой личности уже несколько десятилетий остается приоритетной задачей когнитивной и коммуникативной лингвистики. Это связано с тем, что язык представляет собой одну из действующих форм постижения реальности, сохраняет и раскрывает истинный облик общества, который человек старался запечатлеть в течение множества веков.

Тезис Ю.Н. Караулова «за каждым текстом стоит языковая личность» стал постулатом, на котором зиждется теория языковой личности. Сам ученый под языковой личностью понимал «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются:

- а) степенью структурно-языковой сложности;
- б) глубиной и точностью отражения действительности;
- в) определенной целевой направленностью» [2].

Традиционно в структуре языковой личности выделяются три структурных уровня:

1. Вербально-семантический;
2. Когнитивный;
3. Прагматический (мотивационный) уровень.

Для нас особый интерес представляет вербально-семантический уровень, констатирующий степень владения языковой личностью обыкновенным языком, состоящим из типичных для изучаемой личности слов, фраз и предложений. Таким образом, данный уровень есть отражение познания через язык.

В основе любой языковой личности лежит набор тех ценностей, которые выполняют роль ориентира в поведении человека. Делая упор на них, человек осмысливает и оценивает окружающий мир. Поэтому, на наш взгляд, особенно интересным является реконструкция языковых личностей исторических деятелей, так как это позволяет объективировать деятелей прошлого, оцениваемых, как правило, неоднозначно. Кроме того, «объективный лингвистический анализ памятников, отражающих язык конкретной личности, может стать веским аргументом в исторических теориях и гипотезах, ибо в

индивидуальных чертах языковой личности кроются черты, характерные для речевого поведения ее современников. Таким образом, воссоздание языковой личности определенной исторической фигуры – важный шаг на пути реконструкции обобщенной языковой личности соответствующей эпохи» [3, с. 3]. Необходимо отметить, что работ, посвященных языковой личности исторического деятеля немного. Это исследования, посвященные анализу языковых портретов Петра I, Ивана Грозного, Ивана Неронова, Емельяна Пугачева и др.

Конечно, без внимания не осталась и фигура величайшей российской императрицы Екатерины II. Так, исследование А.Ю. Никитиной посвящено «Вербально-семантическому уровню языковой личности Екатерины II».

Автор считает, что особый интерес для лингвистов представляет изучение ЯЛ исторического деятеля определенной эпохи еще и потому, что: «Это позволяет <...> проследить становление русского национального языка» [4, с. 248].

Проанализировав «Собственноручные записки императрицы Екатерины II», Никитина приходит к выводу, что вербально-семантический уровень представлен прежде всего большим количеством лексики политического характера; отмечается широкое использование лексем, обозначающих чины, ранги и должности: они имеют как иноязычное, так и русское происхождение.

Второй достаточно обширный пласт составляет религиозная лексика:

- слова, обозначающие церковные обряды, ритуалы, среди которых отмечаются как субстантивы, глаголы, так и составные наименования;
- слова, обозначающие христианские праздники, причем в «Записках» отражаются только самые значимые в церковном календаре праздники;
- слова с общерелигиозной семантикой.

Широкое использование религиозной лексики связано с тем, что посещение храма, соблюдение и почитание церковных обычаев были неотъемлемой частью жизни всего императорского двора.

Екатерина II активно занималась самообразованием, читала много философской литературы. Данное обстоятельство также нашло отражение и в языке «Собственноручных записок». Анализ лексики «Собственноручных записок императрицы Екатерины II» выявил также широкое использование военной лексики, прежде всего при описании и характеристике великого князя Петра III, что обусловлено известной склонностью Петра III к «военным делам».

Отличительной особенностью «Записок» является то, что они носят характер мемуаров, личного дневника. В связи с этим в данном произведении широко используются слова, обозначающие чувственную сферу человека. Никитина А.Ю. отмечает особенность вербально-семантического уровня языковой личности Екатерины II – «его ядро составляет оценочная лексика» [4, с. 248]. Слов, содержащих положительную или отрицательную окраску в «Собственноручных записках» достаточно много. «Использование подобной лексики обусловлено особенностями характера самой императрицы, ее эмоциональностью, а также тем, что сами «Записки» созданы с той целью, чтобы описать собственную жизнь и дать оценку событиям, ситуациям и людям, окружавшим Екатерину до восшествия ее на престол» [4, с. 251]. Группа слов с ярко выраженной положительной оценкой прежде всего представлена лексемами с элементом «благо» (благоразумие, благополучие, благонравная и т.д.). Употребляя слова и словосочетания с отрицательной семантикой, Екатерина II находит такие, которые наиболее точно и полно характеризуют человека или ситуацию, при этом они могут нести резко негативную семантику, могут быть разговорными, даже грубо-просторечными.

«Собственноручные записки императрицы Екатерины II», как и большинство ее работ, представляют собой яркий образец демократизации русского языка XVIII столетия. Это прежде всего находит отражение в том, что большой пласт здесь составляет разговорная лексика.

Однако мы считаем, что для более объективного воссоздания языковой портрета исторического деятеля необходимо языковую личность рассматривать «послойно»: каждый сохранившийся документ определенного этапа жизни

человека дает свои, зачастую неповторимые детали, позволяющие в итоге наиболее полно реконструировать языковую личность.

Список использованных источников и литературы:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1967. 234 с.

2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Электронный ресурс] // Язык и личность. М., 1989. С. 3-8. URL: https://nashaucheba.ru/v44203/караулов_ю.н._русская_языковая_личность_и_задачи_е_изучения (дата обращения: 02.02.2021).

3. Меркулова Н.В. Вербализаторы концептов «Время» и «Мятеж» в следственном деле Емельяна Пугачева как материал для воссоздания языковой личности последней трети XVIII века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Челябинск, 2006. 21 с.

4. Никитина А.Ю. Вербально-семантический уровень языковой личности Екатерины II // Вестник Чувашского университета, 2013. С. 248-252.

П.А. Атеева
магистрант группы ИПОм-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.Д. Пономарева
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена обзору формирования речевых компетенций в ходе внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного школьного образования. В исследовании показано, что базовой платформой для такого рода деятельности можно использовать существующие во многих образовательных учреждениях внеурочные блоки под общим названием «Журналистика». Отмечено, что спектр возможностей по реализации совершенствования речевых навыков обучающихся в системе дополнительного образования отрывает широкие перспективы для реализации института наставничества, причем не только в вертикальном формате «учитель – ученик», но и в горизонтальном «ученик – ученик». Следовательно, дополнительное образование можно считать полноценным элементом современного образовательного процесса.

Ключевые слова: речевая деятельность, дополнительное образование, речевые компетенции, образовательный процесс, система среднего образования.

Abstract. The article is devoted to an overview of the formation of speech competencies in the course of extracurricular activities, as well as in the system of additional school education. The study shows that the basic platform for this kind of activity can be used by the existing in many educational institutions extracurricular blocks under the general name "Journalism". It is noted that the range of opportunities for the implementation of improving the speech skills of students in the system of additional education opens up broad prospects for the implementation of the institute of mentoring, not only in the vertical teacher-student format, but also in the horizontal student-student format. Consequently, additional education can be considered a full-fledged element of the modern educational process.

Keywords: speech activity, additional education, speech competence, educational process, secondary education system.

Необходимость развития речевой деятельности обучающихся – одно из приоритетных направлений, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте. В документе отмечено, что именно эта компетенция «составляет необходимую базу формирования полноценного мышления человека», а речевая деятельность «формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами, протекающими в сенсорной и интеллектуальной сферах». Следовательно, формирование речевого развития должно происходить не только на уроках русского языка и литературы, но в ходе обучения всем дисциплинам на всех ступенях образовательного цикла.

На наш взгляд, формирование речевых компетенций может и должно протекать не только на уроках, но и в ходе внеурочной деятельности, а также в системе дополнительного школьного образования. В настоящее время в РФ дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы реализуются по шести направлениям, в число которых входят естественнонаучное, техническое творчество, туристско-краеведческое, художественное, социально-педагогическое и физкультурно-массовое. В

настоящее время в общеобразовательных учреждениях всех уровней реализуются более 40 тысяч программ.

Мы полагаем, направленность конкретной программы не имеет решающего значения для наличия или отсутствия в ее структуре элементов развития речевых компетенций. Умение изъясняться на современном русском литературном языке, быть услышанным и понятым в равной степени актуальные задачи, как для «естественников», так и для «гуманитариев». Эти навыки востребованы и в дискуссионном клубе, и на спортивной площадке. Разумеется, в каждом конкретном случае речь может идти о своих собственных технологиях и методах, что не отменяет общей задачи в целом.

Существенным фактором формирования речевых компетенций обучающихся в среднеобразовательных школах может стать их вовлечение в уроки дополнительного образования, которые также способствуют речевому развитию.

В качестве базовой платформы для такого рода деятельности можно использовать существующие во многих образовательных учреждениях внеурочные блоки под общим названием «Журналистика». Речь идет не о создании школьной стенгазеты (хотя такого рода деятельность также не исключается и может быть успешно интегрирована в общий курс внеурочного блока), а о целенаправленном создании тематического контента. Он, в свою очередь, реализуется как в формате школьного периодического издания, так и в формате школьного сайта или группы в социальной сети, или электронного СМИ (телевидения или радио – не имеет принципиального значения, так как базовые принципы работы в данном случае практически идентичны).

Принципиальное значение имеют тематические блоки и специализации внутри обозначенной сферы. Как показывает наш опыт работы в средних учебных заведениях, основной интерес у обучающихся вызывает тот вид деятельности, который предполагает наличие моментальной обратной связи. Таким образом, принципиальное значение имеет диалогический характер такого

рода речевой деятельности (даже при условии ее формально монологической структуры).

Обращает на себя внимание и растущая популярность именно «речевых», а не «текстовых» социальных сетей. Это касается не только возможности записывать и выкладывать артикулированный звуковой контент на Интернет-платформах, но и такие ежедневные практик: таких, как запись и отправка речевым сообщений (взамен текстовых «постов»), а также появление социальных сетей, которые полностью ориентированы именно на звучащий речевой контент (из самых «свежих» примеров можно назвать рост числа участников социальной сети Clubhouse).

Следовательно, развитие речевой деятельности в рамках дополнительного образования в средней общеобразовательной школе может включать в себя не только овладение базовыми грамматическими, орфоэпическими и стилистическими навыками (в той или иной степени это происходит на уроках русского языка и литературы), но и получение базовых навыков сценической речи. В этом контексте не стоит недооценивать, например, создание аудио-театров («Театр у микрофона»), который позволят не только сформировать и закрепить навыки выразительного чтения, но и создать принципиально новые компетенции – профессиональную публичную и сценическую речь.

Другим видом деятельности, также способствующим формированию устной речи обучающихся, мы предполагаем создание школьных студий для озвучивания готового видео-контента. Такого рода деятельность может быть реализована в рамках метапредметного взаимодействия с учителями иностранного языка и филологическими кафедрами учебных заведений, а итоговым проектным продуктом может стать переведенный и озвученный обучающий фильм или мультипликационный фильм.

Таким образом, дополнительное образование, на наш взгляд, обладает существенным потенциалом для развития устной речи обучающихся в системе среднего образования. Применение нестандартных методик, ключевую роль среди которых могут и должны иметь проектные технологии, позволит решить

основную проблему взаимодействия со школьниками – мотивацию. Наличие осознанной и устойчивой потребности обучающихся реализовать свой речевой потенциал педагогам останется лишь направлять его в нужное русло, координировать деятельность и корректировать процесс реализации проектов. Другими словами, учитель в его классическом понимании уступит место тьютору.

В завершении мы хотели бы отметить, что спектр возможностей по реализации совершенствования речевых навыков обучающихся в системе дополнительного образования отрывает широкие перспективы для реализации института наставничества, причем не только в вертикальном формате «учитель – ученик», но и в горизонтальном «ученик – ученик». Таким образом, дополнительное образование следует считать полноценным элементом современного образовательного процесса.

Список использованных источников и литературы:

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собр. соч. в 7 т.: Т. 5. М.: Русские словари, 2006. С. 159–206.
2. Богданов О.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс и личность. Тверь: ТГУ, 2000. С. 26–31.
3. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. Екатеринбург: Изд-во Урал ун-та, 2007. 408 с.
4. Винокур Т.Г. Информативная и фатическая речь как обнаружение разных коммуникативных намерений говорящего и слушающего // Русский язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 2003. С. 5–29.
5. Елинер И.Г. Развитие мультимедийной культуры в информационном обществе: автореф. дис. ... д-ра культурологи. СПб: СПбГУКИ, 2014. 34 с.

6. Купина Н.А., Михайлова О.А. Культура речи: о возможности интерпретции норм // Житниковские чтения –VI: Материалы всерос. науч. конф. Челябинск: ЧГУ, 2002. С. 19–21.

7. Прозоров И.Е. Отечественная научно-вспомогательная литературная библиография (1917–1929 гг.): тенденции развития и организационные формы: дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПбГУКИ, 2010. 361 с.

Н.А. Бухарбаева
студентка группы ИПОб-16-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Н.В. Позднякова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РЕЙМСКОЕ ЕВАНГЕЛИЕ КАК ИСТОЧНИК УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ОБЩЕЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА СЛАВЯН

Аннотация. Статья посвящена исследованию истории происхождения одного из самых древнейших памятников славянской письменности Реймского Евангелия. Автор рассматривается ценность памятника как источника устойчивых выражений общелитературного языка славян.

Abstract. The article is devoted to the study of the history of the origin of one of the oldest monuments of Slavic writing of the Reims Gospel. The author considers the value of the monument as a source of stable expressions of the general literary language of the Slavs.

Ключевые слова: Реймское Евангелие, фразеология, устойчивые выражения, общелитературный язык славян.

Keywords: Reims Gospel, phraseology, stable expressions, general literary language of the Slavs.

Реймское Евангелие – уникальный письменный памятник. Имея сложную и запутанную историю, он объединяет два христианских мира: в нем отражена

как восточная славянская православная литургическая традиция, так и западная католическая. Сейчас книга хранится в городе Реймсе – древней столице Франции (отсюда современное название Евангелия).

Исследовать памятник в оригинале могли только отдельные ученые. Именно это привело к расхождению в атрибуции кириллической части: в датировке (от XI до XIV вв.) и в происхождении (киевское, чешское, сербское и др.).

Памятник состоит из двух разновременных рукописей, относящихся к разным жанрам. Первая – это чтения праздничных Евангелий по обряду православной церкви; писана уставным кириллическим письмом. Вторая часть, написанная глаголическим письмом, содержит чтения из Ветхого и Нового Завета. Обе рукописи были объединены в одну книгу, отделка которой сейчас утеряна.

Реймское Евангелие состоит из 47 двухсторонних листов, «пергамен первых 16-ти низшего качества <...> С 17-го листа пергамен лучше, буквы больше, их форма и почерк совершенно другой. Попадаются украшения и рисунки, обложенные золотом». Исследователями памятника подчеркивается, что все украшения, обнаруженные в памятнике, идентичны украшениям из чешских рукописей XV века [2]. Обложка манускрипта изготовлена из дуба и выкрашена в глубокий розовый цвет.

По сведениям 1669 года из архива кафедрального собора Реймской Богоматери узнаем, что «... книга, в которой прописаны Евангелия на греческом и сирийском языках, или, согласно мнению некоторых, на славянском» [7, с. 239] имела с одной стороны оклад из позолоченного серебра, инкрустированный «многими яхонтами и пятью хрустальными камнями, под которыми сохраняется множество мощей, а именно: деревянный крест с древа Честного Креста Господня, а также мощи святых апостолов Петра и Филиппа, святого папы Сильвестра, святого Кирилла, святой Марфы, святой Маргариты, доли губки и пояса Господа нашего. По четырем углам серебряные, покрытые эмалями, фигуры орла, человека, льва и быка – символа четырех евангелистов. Книга эта

происходит из казны Константинопольской, считают, что она с самого святого Иеронима. Вес ее шесть марок и шесть унций» [7, с. 239]. Однако украшения из оправы были сняты после французской революции, вероятно, в 1793 г. [8, с. 3], их дальнейшая судьба неизвестна.

Реймское Евангелие, конечно же, находилось в поле зрения многих ученых. Так, профессор Казанского университета В.И. Григорович (1815–1876) не сомневался в древности рукописи. По его мнению, Реймское, или Сазаво-Эмаусское Евангелие было написано Святым Прокопием Чешским, жившим в начале XI в. Император Карл IV подарил Евангелие Эмаусскому монастырю. «При аббате Павле II 16 окт. 1419 г. Евангелие взято было Гуситами и у них хранилось 40 лет» [1, с. 85]. В середине XV в., после взятия Георгием Подебрадским Праги, Флорентинский Собор объявил чехов-утраквистов еретиками и снарядил посольство в Константинополь, в качестве подарка отправив Эмаусское евангелие. «Палеокаппа, живописец константинопольский, привез его с другими драгоценностями на Тридентский собор в 1546 г. и вместе с другими сокровищами продал Кардиналу Лотаринскому, который за дорогой переплет с частицами Св. Мощей и блестящими драгоценными камнями принес его в дар Реймскому собору» [1, с. 85]. В таком виде Евангелие в 1717 г. показывали императору Петру I, который утверждал, что оно написано на славянском языке. При Наполеоне I Евангелие попало в городскую библиотеку Реймса. На этом Евангелии присягали при венчании короли Франции.

Большую роль в исследовательской судьбе этого памятника сыграла Л.П. Жуковская (1920–1994). Будучи известным историком языка, она считала, что Реймское Евангелие появилось в киевском княжеском скриптории вскоре после крещения Руси в 988 г. Вероятно, памятник принадлежал библиотеке Ярослава Мудрого, начатой, как упоминается в «Повести временных лет», киевским князем в 1037 году. Княжеская библиотека насчитывала, по мнению ученых, 950 книг, среди которых были и ранние христианские религиозные книги, написанные глаголическим и кириллическим письмом [3, с. 5].

Кириллическая часть представляет собой отрывки из Нового Завета, которые читались по православному обряду в конкретные дни каждого месяца годового цикла. Необходимо заметить, что сохранились тексты, читавшиеся с 27 октября до 4 марта, а начинается кириллическая часть с последнего слова 26 стиха 8 главы Евангелия от Матфея: «И говорит им, что вы так боязливы, маловерные? Потом, встав, запретил ветрам и морю и сделалась великая тишина». Особенно важно: Реймское Евангелие является ближайшей до начала славянской письменности религиозной достопримечательностью древней Руси и самой древней из известных рукописных книг.

Вторая часть представлена 33 отрывками из Нового Завета, порядок следования которых соответствует главным праздникам римско-католического календаря, начиная с чтения в Вербное Воскресение и заканчивая праздником Благовещения.

Долгое время оставался открытым вопрос о том, на каком языке написана эта часть памятника. В 1789 году английский путешественник Форд заметил, что глаголическая книга из венской библиотеки и Евангелие из Реймса написаны одинаковыми буквами. По-настоящему научное обоснование глаголического письма произошло только в 20-х гг. XIX века, когда польский археолог и палеограф Людвиг Ястржебский (1805-1852) перевел манускрипт и доказал его славянское происхождение.

Вторая часть, в отличие от древней кириллической, написана хорватской угловатой глаголицей монахами Эммаусского монастыря в 1395 году. В глаголическую часть писец внес богемизмы (т.е. слова чешского происхождения), что явилось доказательством принадлежности к хорватско-чешскому изводу. В конце книги имеется колофон, относящийся ко всему кодексу, в нем сначала даются сведения о глаголической рукописи, затем о кириллической. Текст колофона с сохранением всех текстологических особенностей передан на украинском языке И. Огиенко: «Року Божого 1395 ця Євангелія та Послання списані слов'янською мовою; співати по них не можна, бо по них опят править месу підчас коронації. А другу частину тих книжок, що

по руському обряду, писав св. Прокоп своєю рукою. А це руське писання небіжчик Кароль четвертий, цісар римський, дав на славу тому кляшторові, а на честь св. Єронимові та св. Прокопові. Господи, подай йому вічний спокій. Амінь» [5, с. 144].

Данная приписка в конце памятника очень важна, так как доказывает авторство Святого Прокопия, жившего в начале XI в. и к 1030 году ставшего первым настоятелем Сазавского монастыря. Следовательно Реймское Евангелие старше знаменитого Остромирова, а это значит, является важнейшим источником, представляющим общелитературный язык славян.

На самом деле, Реймское Евангелие – кладезь устойчивых выражений, оказавших влияние на формирование фразеологического фонда общелитературного языка славян. (Работа над созданием индексов устойчивых словесных комплексов древних славянских памятниках ведется давно [6]). Нами было насчитано больше 200 устойчивых словесных комплексов. Приведем некоторые из них: *дать власть, мертвых воскрешать, бесов изгонять, горе пришло, исцелить от ран, иди с миром, не погубить мзды своей, нарекут имя ему, стража ночная* и многие другие.

Таким образом, Реймское Евангелие является одним из древнейших, а потому важных письменных памятников Средневековья, легших в основу общелитературного языка славян.

Список использованных источников и литературы:

1. Григорович В.И. Лекции по старославянскому языку // Научная библиотека Казанского ун-та. ОРРК, рукопись из архива П. Заринского №1.129, 1859. Л. С. 84-87.
2. Евангелие. Часть I [Электронный ресурс] // Православная энциклопедия. URL: <https://www.pravenc.ru/text/344423.html> (дата обращения: 10.01.2021).
3. Жуковская Л.П. Архангельское Евангелие 1092 года – уникальный памятник древнерусской славянской письменности // Архангельское Евангелие

1092 года. Исследование. Древнерусский текст. Словоуказатели / Изд. подгот. Л.П. Жуковская, Т. Л. Миронова. М.: Скрипторий, 1997. С. 5.

4. Catalogue général des Manuscrits des Bibliothèques publiques de France. № 255. С. 239–242.

5. Огієнко І. Реймська Євангелія // Огієнко І. Історія церковнослов'янської мови: Найважливіші пам'ятки церковно-слов'янської мови. Пам'ятки старослов'янські Х–ХІ віків. Т. 5. Варшава: Друкарня Синодальна, 1929. С. 144.

6. Позднякова Н.В. Архангельское Евангелие как источник фразеологического описания устойчивых словесных комплексов // Индекс устойчивых словесных комплексов Архангельского и Туровского евангелий / Науч.-исследоват. словарная лаб.; сост. Д.В. Жигулина, О.С. Климова, М.А. Коротенко, Л.Н. Мишина, Н.В. Позднякова, Д.А. Ходиченкова, С.Г. Шулежкова; вступ. ст. Н.В. Позднякова; гл. ред. С.Г. Шулежкова. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. С. 4-9.

7. Реймсская муниципальная библиотека, отдел рукописей, документы кафедрального собора, инвентарь казны: Tarbé P. Tresors des églises de Reims. Reims, 1843. С. 59; Также: Catalogue des manuscrits de la Bibliothèque de Reims. 1898. № 255. С. 239.

8. Страхова А.Б. Глаголическая часть Реймского Евангелия: история, язык, текст // Palaeoslavica. Supplementum, 3. Cambridge, Massachusetts, 2014. С. 3.

9. Строев С.М. Описание памятников славяно-русской литературы, хранящихся в публичных библиотеках Германии и Франции. М., 1841. С. 6–30.

Д.В.Ведерко
магистрант группы ИПОм-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.Д. Пономарева
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ШКОЛЬНЫЙ МЕДИАЦЕНТР»

Аннотация. Целью статьи является описание концепции создания проекта «Школьный медиациентр». В исследовании представлены этапы создания проекта. Отмечено, что весь комплекс деятельности обучающихся в рамках концепции можно разделить на несколько тематических блоков: поиск информационных поводов, редакторская работа, авторская работа с текстом, озвучивание текста, публикация контента. Полученные в ходе работы над проектом навыки могут быть использованы как в рамках профильных дисциплин, таких как русский язык и литература, так в освоении внеурочных курсов «Родной язык», «Смысловое чтение», «Искусство устной и письменной речи», «Риторика». Кроме того, овладение речевыми компетенциями должно положительно сказаться на умении обучающихся формировать и реализовывать грамотную речь в рамках других уроков, что свидетельствует о широком метапредметном потенциале такого рода деятельности.

Ключевые слова: речь, медиациентр, обучающиеся, проект, СМИ, информация, текст.

Abstract. The purpose of the article is to describe the concept of the School Media Center project. The study presents the stages of creating a project. It is noted that the entire complex of students' activities within the framework of the concept can be divided into several thematic blocks: search for news stories, editorial work, author's work with text, dubbing the text, publishing content. The skills gained during the work on the project can be used both within the framework of specialized disciplines, such as Russian language and literature, as well as in the development of extracurricular courses "Native language", "Semantic reading", "The art of oral and written speech," Rhetoric. In addition, mastering speech competencies should have a positive effect on the ability of students to form and implement competent speech in the form of other lessons, which indicates a broad meta-subject potential of this kind of activity.

Keywords: speech, media center, students, project, media, information, text.

Осмысленная речь не рождается на пустом месте, развернутые синтаксические конструкции не появляются из воздуха, построение логически выверенной аргументации предполагает наличие собеседника. При отсутствии указанных исходных условий, на наш взгляд, требовать от обучающихся школ повышения культуры речи и владения речевыми навыками неправомерно. Как педагоги, мы должны провоцировать своих подопечных адаптироваться к ситуации, подталкивать к реализации вероятностного потенциала. К сожалению, школьная программа предлагает весьма узкий спектр совершенствования и реализации речевых компетенций современного подростка. Несмотря на тот факт, что литера «Р» встречается едва ли не на каждой странице учебника русского языка под редакцией Барановой/Ладыженской, задания, направленные на развитие речевой деятельности, не провоцируют обучающихся к активности, не увлекают, а значит и не вовлекают их в процесс со-творчества. Как быть в этой ситуации? Менять её.

Ключевыми мотиваторами при вовлечении обучающихся в проект «Школьный медиацентр» мы полагаем желание высказаться и потребность быть услышанным. Современная журналистика, которая в наше время переживает

процесс максимальной за всю свою историю демократизации, весьма этому способствует. Внесем уточнение: современные подростки мечтают стать не журналистами, а блогерами, впрочем, это гораздо ближе к журналистике, чем любой другой род деятельности. К сожалению, данных статистических исследований по России нет, однако, как сообщал «Огонек» в №22 от 18 июня 2018 года со ссылкой на исследование Bloomberg, каждый третий британский ребенок в возрасте от 6 до 17 лет мечтает стать блогером. Следовательно, эту, не всегда похвальную с точки зрения педагогов, потребность можно и нужно использовать в качестве катализатора повышения уровня речевой компетенции наших обучающихся.

Концепция «Школьного медиацентра» в основе своей представляет кальку с типичной редакции среднестатистического электронного СМИ – радио- и телестудии. Мы принципиально отмечаем этот факт, так как специфика работы печатных средств массовой информации не в полной мере отвечает нашим задачам и может служить лишь вспомогательным инструментом в рамках школьного медиа-холдинга. Работа у микрофона или с микрофоном – ключевой элемент в развитии нашей концепции. Основная задача, которую мы ставим перед собой – создание условий для регулярного и осмысленного производства речи устной, то есть артикулированной, развернутой в распространенные предложения, сложные синтаксические конструкции. Тем более, что на развитии этих компетенций обучающихся ориентирует ФГОС.

Помимо пропедевтической и обучающей составляющих, совместная деятельность в рамках медиацентра способствует формированию у школьников навыков командной работы и первоначальных профессиональных навыков. В дальнейшем они могут быть реализованы на следующем уровне образовательной деятельности.

Весь комплекс деятельности обучающихся в рамках проекта «Школьный медиацентр» можно разделить на несколько тематических блоков/этапов:

Поиск информационных поводов – закрепление и развитие навыков смыслового чтения, которые необходимы для вычленения и отбора исходной информации;

Редакторская работа – обработка собранного материала, его сортировка, распределение по тематическим блокам и направлениям;

Авторская работа с текстом – создание текстового материала по техническому заданию редакции, что предполагает знакомство не только с публицистическим стилем как таковым, но и основными жанрами классической журналистики (очерк, репортаж, интервью и т.п.);

Озвучивание текста – чтение текстового материала перед микрофоном (в рамках работы секции «радиожурналистика» или камерой (в рамках работы секции «телевизионная журналистика»);

Публикация контента – возможные форматы оговариваются в каждом конкретном случае (радио-контент, который транслируется в рамках школьной радиосети или выкладывается в сеть Интернет в виде подкастов; теле-контент, который также может транслироваться посредством телевизионной сети учебного заведения или существовать в качестве видеопрограмм в социальных сетях или на специализированных Интернет-ресурсах).

Мы предполагаем, что проект «Школьный медиацентр» должен быть ориентирован на обучающихся в возрасте от 12 до 17 лет, следовательно, задействовать учеников 6-11 классов общеобразовательных учебных заведений.

Полученные в ходе работы над проектом навыки могут быть использованы как в рамках профильных дисциплин, таких как русский язык и литература, так в освоении внеурочных курсов «Родной язык», «Смысловое чтение», «Искусство устной и письменной речи, «Риторика». Кроме того, овладение речевыми компетенциями должно положительно сказаться на умении обучающихся формировать и реализовывать грамотную речь в рамках других уроков, что свидетельствует о широком метапредметном потенциале такого рода деятельности.

В настоящий момент мы проводим апробацию изложенной выше концепции в рамках внеурочной деятельности по специальности «Журналистика» на базе МАОУ «Академический лицей» г.Магнитогорска. В проекте задействованы обучающиеся 5-9 классов, которые реализуют свою деятельность в рамках таких проектов, как «Лицейское радио» и «Лицейское телевидение». Основные направления – создание новостных информационных блоков, а также ток-шоу «Пять с плюсом», работа над социальными роликами и тематическими программами о деятельности учебного заведения.

Список использованных источников и литературы:

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 2008. 341 с.
2. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика: пособие для учителей. М.: Просвещение, 2008. 255 с.
3. Бахтин М. М. Слово в романе // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. С. 72–232.
4. Богуславская Н.Е., Гиниатуллин И.А. Культурно-речевые аспекты разговорного текста // Человек – текст – культура. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1994. С. 141–153.
5. Гайда С. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация. Пермь, 2006. С. 22–28.
6. Гусейнова В.М. Педагогический диалог в ситуации опроса на уроках русского языка // Культура речи учителя. М., 2008.
7. Земская Е.А. Категории вежливости в контексте речевых действий// Логический анализ языка: Язык речевых действий. М., 2004. С. 131–137.
8. Капанадзе Л.А. Разговорная речь как генератор неопределенности // Русский язык сегодня. М., 2010. С. 287-293.
9. Купина Н. А. Языковое диалогическое единство как текст // Языковой обмен уральского города. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. С. 38-46.

Г.Ж. Каирбекова
студентка группы ИПОб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Дорфман
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
г. Магнитогорск

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМЫ
«СЛОЖНОСОЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ» В УЧЕБНЫХ
КОМПЛЕКСАХ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

Аннотация. В статье анализируется теоретическая и практическая часть темы «Сложносочиненное предложение», представленная в учебниках русского языка для 9 класса Р.Н. Бунеева, М.М. Разумовской, Т.А. Ладыженской, Л.М. Рыбченковой.

Ключевые слова: сопоставительный анализ учебников, учебники русского языка, тема «Сложносочинённое предложение», обзор параграфов.

Abstract. The article analyzes the theoretical and practical part of the topic "Compound sentence" presented in the textbooks of the Russian language for the 9th grade by R.N. Buneev, M.M. Razumovskaya, T.A. Ladyzhenskaya, L.M. Rybchenkova.

Keywords: comparative analysis of textbooks, textbooks of the Russian language, topic "Compound sentence", review of paragraphs.

Одной из важных проблем повышения качества обучения является повышение качества учебной литературы. Известный французский педагог А. Шоппе писал: «Учебник – феномен, формирующий нацию» [1]. Видный ученый М. Н. Скаткин отмечает: «В учебнике в определённой мере внедряется и методика обучения. В этом значении учебник является своеобразным сценарием предстоящего обучения» [3, с. 10]. Известные теоретики И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Н.Ф. Талызина считают, что разработка учебника – это «работа по проектированию учебно-воспитательного процесса» [2, с. 14].

В традиционной педагогической практике учебник считается основным средством обучения. Многолетние исследования сформировали теорию учебника, в которой существует представление о структуре, функциях, принципах, содержании, методах, компонентах и элементах учебной книги.

Рассмотрим распространённые учебные комплексы для обучения русскому языку в основной школе на примере темы «Сложносочинённое предложение».

В учебнике Р.Н. Бунеева теория по сложносочинённому предложению (ССП) даётся после актуализации изученного, представленной двумя упражнениями на реконструкцию, и после вопросов и заданий для систематизации наблюдений, обозначена цветной рамкой и пометой «Теория». В теоретическом материале представлены: определение ССП, краткая справка о группах сочинительных союзов (соединительных, разделительных, противительных) с примерами из литературных произведений. Через несколько страниц практики (с пометой «Теория») в цветной рамке дана краткая справка о постановке знаков препинания перед сочинительным союзом при общем второстепенном члене предложения.

В учебнике М.М. Разумовской первый параграф «Понятие о ССП» начинается со структурированного подпунктами теоретического материала с примерами: даётся определение ССП, краткая справка о связи предикативных частей в составе ССП и знаках препинания между его частями. Второй параграф темы – «Виды ССП» – также начинается со структурированного теоретического

материала с примерами: даётся справка о разрядах сочинительных союзов (соединительных, разделительных, противительных). Цветное оформление теории отсутствует.

В учебнике Л.М. Рыбченковой в первом параграфе темы «Понятие о ССП, его строении» теория предлагается после аналитического упражнения – материала для наблюдения: определение ССП с примером и схемой, которые заключены в рамку. На следующей странице ярко, в рамке другого типа, выделяется памятка, кратко повествующая о разрядах сочинительных союзов (сочинительных, разделительных, противительных) с примерами. Во втором параграфе «Смысловые отношения между частями ССП. Виды ССП» также после аналитического упражнения под восклицательным знаком даётся теоретический материал по смысловым отношениям между частями ССП, структурированный, с примерами. На следующей странице внимание обучающего привлекается четырежды: к небольшому продолжению правила, данному под восклицательным знаком, и к трем ярким, нового типа, рамкам «Это интересно» с дополнительной справочной информацией. Еще одна такая рамка «Это интересно» располагается под рамкой с теорией по знакам препинания между частями ССП в параграфе «Знаки препинания в ССП». В параграфе «Синтаксический и пунктуационный разбор ССП» предлагается порядок синтаксического разбора с его подробным образцом, а также памятки «Порядок синтаксического разбора простого предложения» и «Схема пунктуационного разбора», образцы письменного и устного пунктуационного разбора. В параграфе «Повторение темы «ССП» в рамке «Это интересно» предлагаются фрагмент биографической статьи лингвиста.

В учебнике Т.А. Ладыженской в первом параграфе темы – «Понятие о ССП» – цветной рамке с теоретическим материалом предшествует аналитическое упражнение, тогда как сам теоретический материал представляет собой определение ССП, пример такого предложения и схему; под рамкой поясняется, что сочинительные союзы располагаются между соединяемыми частями и не входит ни в одну из них. Во втором параграфе темы – «Смысловые

отношения между частями ССП» – теоретическому материалу, представленному сведениями о смысловой связи простых предложений в составе ССП, предшествует материал для самостоятельных наблюдений. В третьем параграфе темы – «ССП с соединительными союзами» – правило для заучивания представляет собой список соединительных союзов и их значений, к нему прилагаются примеры таких предложений; так же структурированы правила для заучивания в двух последующих небольших параграфах темы – «ССП с разделительными союзами» и «ССП с противительными союзами». В шестом параграфе темы «Разделительные знаки препинания между частями ССП» правило для заучивания оформляется при помощи цветной рамки и условного обозначения и сопровождается примерами из литературных произведений, а также условно обозначенным, схематично представленным примечанием с примерами и синтаксическими схемами. В параграфе «Синтаксический и пунктуационный разбор ССП» предлагается порядок синтаксического разбора с подробным образцом разбора, а также памятки «Порядок синтаксического разбора простого предложения» и «Схема пунктуационного разбора», образцы письменного и устного пунктуационного разбора.

Важно: во всех проанализированных учебниках, за исключением учебника М.М. Разумовской, используется развёрнутая система условных знаков и графических обозначений для систематизации теоретического материала. Особенно выделяется в этом плане учебник Л.М. Рыбченковой: рубрика «Это интересно» расширяет теоретический материал дополнительными сведениями о языке и закономерностях его использования, информацией об истории и культуре нашей страны; рубрика «Из истории языка» раскрывает интересные факты истории русского литературного языка, происхождения некоторых слов, фразеологизмов, терминов и т.д.; рубрика «Советы помощника» помогает организовать учебную деятельность, применять то или иное правило, составлять план и т.д.; в рубрике «Памятка» представлены сведения, которые помогут обучающимся восстановить в памяти изученный ранее материал и закрепить свои знания. Рубрики оформлены ярко, отлично от оформления правил и

определений для заучивания и привлекают внимание, а также формируют у обучающихся интерес к изучению русского языка и приобщают их к самообразованию. В каждом параграфе темы правила и определения для заучивания вводятся через материал для наблюдения и анализа.

В учебнике Р.Н. Бунеева определению ССП предшествует материал для повторения и актуализации изученного, а также вопросы и задания для систематизации наблюдений. Теоретические сведения о знаках препинания при общем второстепенном члене вводятся через проблемную ситуацию: обучающиеся анализируют предложенный языковой материал, обсуждают самостоятельно сформулированную проблему. К правилам для заучивания прилагаются примеры из текстов литературных произведений.

В учебнике М.М. Разумовской в обоих параграфах, представляющих тему, теоретический материал предложен без материала для наблюдения и анализа, который поможет обучающимся определить цели урока, самостоятельно сформулировать определения и правила, а затем сравнить с научной формулировкой, что ставит учителя в условия дополнительной проработки этапов урока, подбора дидактических материалов для организации активной мыследеятельности обучающихся. К правилам для заучивания прилагаются примеры из текстов литературных произведений и искусственно сгенерированные.

В учебнике Т.А. Ладыженской параграфы «Понятие о ССП» и «Смысловые отношения в ССП» открывают материал для наблюдения и анализа, затем даются теоретические сведения. В остальных параграфах темы проблемное изложение нового материала отсутствует.

В учебнике Л.М. Рыбченковой каждый параграф темы, в том числе параграф «Повторение темы «ССП», открывает небольшой орфографический практикум, вырабатывающий у обучающихся навыки относительной орфографической грамотности; также почти на каждой странице наличествует цветная рамка со словарным словом или толкованием. Составителями учебника была отобрана система упражнений, формирующих учебно-познавательные

умения, правописные и речевые навыки. Используются приемы руководства мыслительной деятельностью обучающихся при реализации теоретических знаний на практике (образцы рассуждений, способы применения правил), а также приемы повторения, систематизации и обобщения знаний. Так, материал рубрики «Лингвистические задачки, игры», обозначенный значком яркого смайлика, позволяет применить знания и умения в нестандартных ситуациях. Представлены и разные типы упражнений: ориентированные на работу в парах, тестовые задания, оформленные в виде таблицы, упражнения на конструирование и реконструирование. Примечательно, что упражнения в конце параграфов, которые могут быть заданы учителем на дом, как правило, имеют два варианта формулировки задания – так реализован принцип вариативного домашнего задания.

В учебнике Р.Н. Бунеева для успешного изучения языка и овладения универсальными умениями предлагается материал для наблюдения и анализа, который поможет определить цели урока, самостоятельно сформулировать определения и правила, а затем сравнить с научной формулировкой, специально помеченные упражнения для развития устной и письменной речи, упражнения, ориентированные на работу в паре.

Следует отметить, что из всех анализируемых учебников только в учебнике Р.Н. Бунеева представлен иллюстративный материал, а также упражнения для разных видов диктанта (творческого, свободного, объяснительного) и материалы для самостоятельной исследовательской работы.

Учебник Т.А. Ладыженской реализует идею интегрированного обучения языку и речи, предполагающего формирование лингвистической и коммуникативной компетенций, а также привлечение большого объема сведений культурологического характера.

Таким образом, материал темы «ССП» во всех проанализированных учебниках в той или иной мере обнаруживает:

- системность и научность в отборе и организации материала;

- стандартизацию содержания, средств и способов оценки результатов обучения;
- вариативность в содержании и способах усвоения, возможность формирования индивидуальной образовательной траектории;
- ориентацию на личность, учет её интересов, возможностей и потребностей, уровня развития;
- активизацию познавательных возможностей на основе партнёрских отношений и разнообразных форм взаимодействия;
- когнитивный характер усвоения, обеспечивающий овладение стратегиями учения, стимулирующий процессы самообразования и самопознания;
- всемерную мотивацию, в том числе посредством создания проблемных ситуаций и демонстрации способов их решения, возможностей использования усвоенного материала в практической деятельности.

Список использованных источников и литературы

1. Иксанова Г.М. О качестве учебников и обеспеченности ими организаций общего среднего, технического и профессионального образования: выступление на правительственном часе 18 мая 2015 года [Электронный ресурс] // www.parlam.kz. URL: <http://www.parlam.kz/ru/blogs/iksanova/Details/4/23680> (дата обращения: 18.10.2020).
2. Лернер И.Я. Содержание образования в средней школе как объект теоретического рассмотрения // Пути совершенствования содержания образования и учебно-воспитательного процесса в средней школе. М.: Педагогика, 1981. 203 с.
3. Скаткин М.Н. Проблема учебника в советской дидактике. М.: НИИ ОП СССР, 1988. 96 с.

Р.В. Короновская
студентка группы ИПОб-16-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
Научный руководитель:
Л. Н. Чурилина
доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ФЕМИНИТИВЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВО- ИСТОРИЧЕСКИЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматривается такое явление, как именование лиц женского пола. Активные социальные изменения, происходящие в XX – начале XXI века, ведут не только к актуализации в русскоязычной речи уже имеющихся элементов этой группы лексики, но и формируют условия для образования новых единиц. Автором рассматриваются причины появления феминитивов, а также отношение к ним в социуме.

Ключевые слова: гендер, феминитивы, коррелятивные пары, деривационные модели.

Abstract. Active social changes taking place in the XX – beginning of the XXI century lead not only to the actualization of the existing elements of this group of vocabulary in the Russian language, but also form the conditions for the formation of new units. The author discusses the causes of feminities, as well as the attitude towards them in society.

Keywords: gender, femininity, correlative pairs, derivation of the model.

Язык всегда находится в процессе изменения, связанного с политическими, социальными и культурными настроениями в обществе и в человеке – главных потребителях языкового ресурса. Трансформации языка проявляются прежде всего на уровне новообразований – новых слов, новых форм и моделей. Однако не все спонтанно или намеренно возникающие новообразования преодолевают общественное сопротивление принимаются и носителями языка – им необходимо доказать свою актуальность и необходимость в использовании.

Слова, обозначающие лиц женского пола, или феминитивы, – лексический пласт, который сегодня вызывает множество споров. Вопрос о необходимости образования специализированных словоформ обсуждается не только лингвистами и социологами, но и активными пользователями социальных сетей, людьми, профессионально не связанными с изучением языка, но являющимися его носителями. Сам факт появления и социальный запрос на данную группу слов вполне оправдан: роль и активность женщин в сферах общественной жизни, будь то политика, экономика, наука или культура, возросла, а, значит, появилась необходимость в языковых единицах, которые отражали бы данные изменения.

Феминитивы, популярные в русскоязычном медиапространстве, формируются с использованием нескольких словообразовательных моделей, давно известных русскому языку.

Необходимость в появлении группы имён существительных женского рода, которые являлись бы семантическими аналогами слов, обозначающих лиц мужского пола, появилась в конце XIX в. в связи с привлечением женщин к общественной деятельности, культуре, науке, а также с увеличением списка профессий, для них доступных.

Имена подобного типа получили наименование *феминитивы*: имена существительные, имеющие грамматические показатели женского рода и обозначающие названия профессий, социальных статусов, которые употребляются в качестве коррелята словам мужского рода [1]. Типичными примерами подобного рода коррелятивных пар являются прочно закрепившиеся

в русском языке: *учитель – учительница, пионер – пионерка, чемпион – чемпионка*.

В самом широком смысле феминитив – это *любое слово про женщин*, где «женскость» выражается корневой морфемой.

В более узком аспекте, например дериватологическом, феминитивы определяются как производные единицы – слова, которые относятся к *nomina feminina* и обозначают наименования лиц женского пола, образованные от названий лиц мужского рода. Здесь выделяются две группы: слова категории *nomina agentis* (наименования деятеля) и *nomina attributiva* (наименования носителя признака) [2]. Отдельно рассматривается группа терминов родства, а также религиозной, возрастной, социальной принадлежности. При образовании соответствующих форм используется так называемый суффикс «женскости», который может указывать практически любые характеристики субъекта: по поведению – *грубиянка*, по родству – *племянница*, даже по болезни – *сердечница*.

Рассмотрение этой группы имён в диахроническом аспекте позволяет наблюдать значительное разнообразие вариантов. В подтверждение этого тезиса достаточно обратиться к различным словарям.

Анализ сохранившихся исторических документов (договоров, смет, переписей и проч.) позволяет реконструировать соответствующий фрагмент языковой картины мира и ответить на вопрос, являются ли феминитивы чужеродным объектом в нашей речи и языке. Достаточно обратить внимание на виды деятельности, которые существовали в Московском государстве в XVI–XVII вв.

И. Фуфаева в книге «Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция» приводит следующие примеры: производительницу гаруса (вида пряжи) называли *гарусницей* (от мужского *гарусник*), *крупеница* готовила и торговала блюдами из круп. И это далеко не все парные названия: здесь мы можем также отметить *калачника* и *калачницу*, *курятницу* и *курятника* [5].

Словарь русского языка XI-XVII вв. академии наук СССР включает целый ряд феминитивов: *баяльница, гадательница, гарусница, гороховница, дворница, капустаница, пирожница, черноризица, пряля, уставщица* – и это лишь немногие примеры [4].

XVIII век характеризуется как время налаживания контактов Российской империи с Западом, открытием университетов и развитием академической науки. Доступность образования расширяет возможности женщины, в связи с чем и появляются новые виды деятельности и, как следствие, – названия для них.

«Общий церковно-славяно-русский словарь, или Собрание речений как отечественных, так и иностранных, в церковно-славянском и русском наречиях употребляемых... по поручению Комитета устройства учебных заведений составленное П. Соколовым» 1834 года предлагает к рассмотрению коррелятивную пару *живописец / живописица*, сопровождая их следующей дефиницией: «искусный в живописи; художник, упражняющийся в живописи» [3]. Представленный феминитив употребляется в текстах и в начале XX века (можем увидеть в «Уединенном» В. Розанова: «Ни – *живописица*, ни – ученый, ни – певица...»). Вопрос о причинах редкого употребления данного феминитива в современном русском языке не имеет однозначного ответа.

На рубеже XIX–XX веков социальная ситуация открывает женщинам путь к печатному слову, в публицистику. В текстах этого периода исследователями отмечается упоминания *репортерши, журналисток и корреспонденток*. Военные события начала XX века становятся поводом для привлечения женщины к медицинскому образованию и медицине: слушательниц соответствующих курсов называют *медичками, курсистками*. Тогда же появляются знакомые нам *санитарки, дантистки, врачихи и фельдшерницы*. Конец XIX в. – время появления *учительниц, стенографисток и телеграфисток* – уже с 1860 года женщин в России стали принимать на телеграфную службу.

Развитие промышленности приводит к возникновению *машинисток*, а ранее известное слово *работница* в значении ‘прислуга’ и ‘помощница’

закрепляет за собой новый лексико-семантический вариант – ‘женщина, работающая на предприятии’. В активное употребление входит феминитив, образованный от *продавец* – *продащица*.

Древнерусский язык, а также язык периода XVIII-XIX вв. не знал никаких ограничений для образования феминитивов и, более того, иллюстрировал тенденцию к образованию коррелятов женского рода – это подтверждает пласт уже представленных нами словообразовательных моделей.

Однако уже в конце XIX в. начинает складываться тенденция к использованию мужских наименований применительно к женщинам. Закономерно встает вопрос: причина отсутствия коррелята заключается в сознательном отказе от его образования или в отсутствии суффикса для образования новой формы? Приведённый ранее материал свидетельствует об обратном. Так почему сами женщины предпочитают называть себя словом мужского рода? Например, о нежелании А. Ахматовой называться *поэтессой* писали многие мемуаристы, в то время как М. Цветаева гордо называла себя *поэтом*. Удивительным, на первый взгляд, кажется факт, что *художницы*, *поэтессы* и *писательницы*, в представлении общества и самих представительниц соответствующей профессии становятся показателем неполноценности, не то что *художник*, *поэт* и *писатель*, звучащие гордо! Возможно, феминитивы отвергаются обществом совсем не потому, что это звучит непривычно?

На наш взгляд, последнее десятилетие характеризуется возвращением социального интереса к феминитивам. В сети активно поднимаются вопросы актуальности и востребованности этих словоформ. Одновременно на пост в социальной сети, содержащий хотя бы один новый феминитив (например, *авторка*) в среднем приходится около 3-5 негативных комментариев. Частотность комментариев типа «феминитивы – нечто инородное для нашего языка» приводят к мысли о неосведомленности пользователей социальных сетей в существовании рассматриваемого вопроса.

Подведем предварительный итог. В XXI в. уже имеющихся формальных средств образования феминитивов недостаточно, что приводит к спорам и

многочисленным ошибкам в их употреблении. Неосведомленность рядовых носителей русского языка в истории феминитивов приводит к рождению мифов и стереотипов о «чужеродности» данного явления и непринятии его языком.

Неоспоримым, на наш взгляд, является тот факт, что вопросы употребления и изучения феминитивов в русской речи уже давно вышли за рамки лингвистики. В современной действительности всё больше людей используют феминитивы в речи, и есть основания полагать, что со временем они войдут в широкое употребление и будут использоваться не только в повседневной, но и в официальной речи.

Функционирование феминитивов – это прежде всего социальная, а не лингвистическая проблема, связанная с гендерными отношениями и требующая дальнейшего изучения. В том числе и в собственно лингвистическом аспекте.

Список использованных источников и литературы:

1. Беркутова В.В. Феминитивы в русском языке: лингвистический аспект. СПб., 2017. [Электронный ресурс] // www.psyart.com. URL: <https://www.psyart.com/feminitivy-lingvisticheskii-aspekt> (дата обращения: 10.01.2021).

2. Беркутова В.В. Феминитивы в русском языке: исторический аспект [Электронный ресурс] // Филологический аспект. URL: <http://scipress.ru/philology/articles/feminitivy-v-russkom-yazykeistoricheskij-aspekt.html> (дата обращения: 10.01.2021).

3. Общий церковно-славяно-русский словарь, или Собрание речений как отечественных, так и иностранных, в церковно-славянском и русском наречиях употребляемых... по поручению Комитета устройства учебных заведений составленное П.С.: С присовокуплением таблиц склонений и спряжений, заимствованных из Грамматики г. Востокова, напечатанной в 1832 г. и введенной в употребление в нижних и сред. учеб. заведениях. Ч. 1-2. Санкт-

Петербург: тип. Рос. акад., 1834. 2 т.; 23. Авт. установлен по изд.: Русский биограф. Словарь.

4. Словарь русского языка XI-XVII вв. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; редкол.: С. Г. Бархударов (отв. ред.) [и др.]. М.: Наука, 1975.

5. Фуфаева И. Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция. М.: АСТ: CORPUS, 2020. 304с.

О.Д. Майборода
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
О.Е. Чернова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЛОНГРИД КАК МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ФОРМАТ МЕДИАТЕКСТА

Аннотация. В современной медийной журналистике набирает популярность лонгрид. Это очень интересный феномен 21 века, однако его природа, структура, особенности создания до сих пор не изучены, а имеющийся опыт не систематизирован. В данной работе мы поставили перед собой цель – исследовать особенности лонгрида как мультимедийного формата медиатекста. Для достижения цели решили следующие задачи: рассмотрели понятие лонгрида как медиатекста; изучили существующие классификации лонгридов; исследовали жанровое наполнение и мультимедийные элементы лонгридов; охарактеризовали композицию мультимедийных лонгридов.

Ключевые слова: лонгрид, существующие классификации лонгридов, лонгрид как медиатекст, композиция мультимедийных лонгридов.

Abstract. Longread is gaining popularity in modern media journalism. This is a very interesting phenomenon of the 21st century, but its nature, structure, features of creation have not yet been studied, and the existing experience has not been systematized. In this work, we set ourselves the goal of exploring the features of a

longread as a multimedia format for a media text. To achieve the goal, we solved the following tasks: considered the concept of a longread as a media text; studied the existing classifications of longreads; researched genre content and multimedia elements of longreads; characterized the composition of multimedia long reads.

Keywords: longread, existing classifications of longreads, longread as a media text, composition of multimedia longreads.

Лонгрид – относительно новое явление, которое становится все более популярным. Первая публикация под названием «Snow Fall» в 2012 г. произвела настоящую революцию на рынке интернет-продуктов. Лонгрид появился как продукт конвергентной журналистики, которая является неотъемлемой характеристикой современной медийной реальности.

На сегодняшний день ученые до сих пор не сошлись во мнении, является ли лонгрид жанром, методом или форматом.

Кандидат филологических наук А.В Колесниченко рассматривает лонгрид как новый жанр журналистики. Он считает, что одним из жанрообразующих признаков является глубокое погружение в тему и длительный сбор информации. Для этого журналист должен иметь экспертное понимание темы, которое достигается путем использования большого количества источников информации, использованных при подготовке материала. И большой объем текста должен сопровождаться высокой плотностью темы и давать обоснованные выводы. В качестве текстового материала могут выступать очерки, обозрения, журналистские расследования [3, с. 192].

А.Ю. Климко считает, что лонгрид не является жанром, так как обычно содержит в себе элементы разных жанров журналистики. Это могут быть интервью, вставки из репортажей и др. [2, с. 166-169]. По мнению исследователя, лонгрид – это метод подачи информации, поскольку он, как и метод, объединяет свойства и способы для достижения необходимой цели, а его функция близка

главной функции метода: организовать все внутренние процессы познания определенного объекта.

В качестве третьей точки зрения выдвигается понимание лонгрида как нового формата универсальной журналистики, поскольку лонгрид предполагает чтение материала с разных электронных носителей информации, что позволяет полностью погрузиться в чтение и преодолеть информационный «шум». По мнению редактора спецпроектов ИД «Коммерсантъ» А. Галустяна, формат мультимедийного лонгрида должен давать зрителю ощущение присутствия и переживания [1]. Отсюда следует, что тема должна быть общедоступной и социально значимой, т.е. будет касаться многих людей. Но при этом она должна быть интересной, и в нее не должно быть сложно окунуться. Т.Г. Лазутина дает следующее определение понятию «формат»: это совокупность внешних характеристик предмета коммуникации, которые передают его размет и особенности формы [4].

Действительно, лонгрид имеет особые требования к форме и размеру.

Во-первых, лонгрид позволяет создавать яркую визуализацию события и динамично описать процессы. Он обязательно должен иметь уникальный контент. Также текст отличается структурой построения материала. Вся композиция текста строится по схеме параллельного рассказа с последующей сменой повествования и объяснений. Обязательно должно быть наличие истории с репортажными вставками.

Характеризуя форму лонгрида, отметим, что при чтении лонгрида аудитория должна не только читать текст, но и знакомиться с его другими элементами, например, аудиозаписями, видеозаписями, с различными панорамными вставками, инфографикой или фотографиями. Аудиовизуальные вставки распределяются по всему материалу. Они могут открываться как по мере прочтения текста, так и при специальном обращении к ним. Читательская аудитория сама может выбирать для себя порядок просмотра всех вставленных элементов. Поэтому одной из важных задач лонгрида является создание

целостного материала, куда будут входить различные мультимедийные компоненты.

Можно сказать, что лонгриду свойственно нарративное изложение – повествование, которое должно быть посвящено значимому событию с драматическим сюжетом. Поэтому материал должен совмещать в себе свойства как журналистики, так и художественной литературы. С одной стороны, затрагиваются значимые социальные темы, которые отличаются особой точностью излагаемой информации. А с другой стороны, представляется история, которая написана живым языком и имеет драматический сюжет. В лонгриде нарративное изложение имеет интерактивность. С помощью аудитории можно определить порядок и количество просмотренных ею элементов. Также аудитория должна взаимодействовать с материалом и самостоятельно принимать решение при выборе количества и порядка просмотра всех вставленных элементов.

Во-вторых, размер лонгрида должен быть не менее 1 200 слов или 8 000 символов. В силу значительного объема лонгрид создают на специальных веб-платформах, потому что подготовка такого проекта с нуля требует большого количества времени и трудозатрат. Для успешного написания лонгрида журналист должен обладать необходимыми профессионально-личностными качествами, а также технологическими навыками и иметь «навык видения мультимедийного замысла». Этот навык должен помочь журналисту уже на подготовительном этапе представить свой конечный продукт. Медиатренер О. Силантьева считает, что автор лонгрида должен хорошо понимать, что пользователи интернет-сетей редко могут быть погружены в историю, поэтому необходимо правильно расставлять акценты в материале. Для этого нужно подбирать хорошие мультимедийные форматы и находить баланс между историей и читателем. Это все требует высоких требований к самой структуре материала, он должен удерживать внимание читателя как можно дольше.

Таким образом, лонгрид имеет уникальные требования к форме и размеру, а значит, его можно считать форматом журналистского медиатекста, в основе

которого лежит текст, написанный журналистом на отдельно созданной странице, отличающийся своим большим размером и длительным чтением, с множественными дополнительными вставками в виде графических средств, аудиозаписей, видеозаписей. Также он в соответствии с задачами редакции должен быть посвящен конкретному событию, актуальной дате или важной проблеме, предлагающей максимально полное изучение.

Существует ряд особенностей, которые отличают лонгрид от других интернет-продуктов, например, от мультимедийной статьи:

1. Текст в лонгриде делится на несколько частей с помощью вставленной графики или различных мультимедиа, что обеспечивает иерархичность элементов во главе с текстом.

2. Линейная подача материала (лонгрид нельзя просто «пробежать глазами», прочитав начало и конец).

3. В лонгриде важна глубина раскрытия темы, потому часто в нем присутствуют средства выразительности, например, индивидуально-авторские обороты [5, с. 409], новые крылатые выражения [7, с. 115], обладающие способностью фиксировать аксиологическую систему граждан страны [8], неологизмы [6, с. 27].

4. Текст обладает хорошей версткой, интересным содержанием; может включать несколько типов контента: видео, фото, интерактив. Инфографика является логическим продолжением текста.

5. Лонгрид имеет высокий вирусный потенциал, обладает пролонгированным эффектом, заставляет вспоминать информацию снова.

6. Лонгриды создаются для иллюзии общения с читателем напрямую. При чтении увлекательного лонгрида в Интернете браузер считывает время, проведенное пользователем на странице. Чем больше лонгрид, тем больше он считается полезным для поисковой системы. Это автоматически поднимет сайт в поисковой выдаче.

Каждый год популярность лонгрида растет. Многие современные издания уже перешли на новые сетевые платформы и активно используют в своей работе

лонгриды, т.к. они включают в себя множество разнообразных визуальных компонентов, что позволяет наиболее реалистично воссоздать произошедшее событие. С помощью инфографики можно систематизировать информацию в материале. Точные цифры позволяют представить всю картину события. Фотографии помогают передать настроение произошедшего события. Такие интерактивные вставки в материале помогают читателям лучше представить все произошедшее и заставляют сопереживать героям, если эмоциональный потенциал в достаточной мере раскрыт. Также они долго удерживают внимание читателей и оставляют определенный отпечаток в их сознании.

Итак, современный лонгрид в журналистике имеет глубокое воздействие на аудиторию благодаря глубокому погружению в тему, решая главную задачу публицистического стиля. Его формат позволяет читателю получить обширную информацию по теме и дополнить уже существующую.

Список использованных источников и литературы:

1. Галустян А. А. Мультимедийные лонгриды как новый формат онлайнжурналистики [Электронный ресурс] // Как новый медиа изменили журналистику 2012-2016. URL: <http://newmedia2016.digital-books.ru/kniga/multimedijny-e-longridy-kak-novy-j-format-onlajn-zhurnalistiki/> (дата обращения: 12.12.2020).
2. Климко А. Ю. Портретный очерк в формате лонгрида // Медиасреда. 2017. № 12. С. 166–169.
3. Колесниченко А. В. Практическая журналистика: учебное пособие. М.: МГУ, 2008. 192 с.
4. Лазутина Г. В. Жанр и формат в терминологии современной журналистики // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 6. С. 14-23

5. Чернова О.Е. Новая фразеология современного политического дискурса // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 409.

6. Чернова О.Е., Осипова А.А., Бужинская Д.С. Новая фразеология в современном коммуникативном пространстве (к вопросу о пополнении корпуса устойчивых оборотов фразеологизмами с компонентом «электронный») // *Litera*. 2020. № 5. С. 27-38.

7. Чернова О.Е., Осипова А.А., Франчук О.В. *Макарошки стоят всегда одинаково* (новые крылатые выражения и их источники в современном русском языке) // *Филология и культура*. 2020. № 2 (60). С. 115-121.

8. Чернова О.Е. Социальные ценности, отраженные в современной русской фразеологии // *Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус. Материалы расширенного заседания (Всероссийского с международным участием) научного семинара проблемной группы «Русский глагол», посвященного 45-летию кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики и текстоведения. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт*. 2019. С. 194-201.

А.С. Маклаков
студент группы ИПОб-16-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Л.Н. Чурилина
доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Целью статьи является характеристика «смыслового чтения» в контексте работы с текстовой информацией на уроках русского языка. Рассматриваются основные методические приёмы, которые целесообразно использовать в процессе формирования навыка смыслового чтения.

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, смысловое чтение, стратегии смыслового чтения, методические приёмы

Abstract. The purpose of the article is to characterize «meaningful reading» in the context of three areas of work with textual information in Russian lessons: search and reading comprehension, transformation and interpretation, assessment of reliability. At the stages of working with the text, the authors describe the techniques of semantic reading, including: «keywords», «semantic series», «anticipation landmarks», «dialogue with the author».

Keywords: meaningful reading, reading competence, functional literacy, reading literacy, strategies of meaningful reading, techniques of meaningful reading

В условиях решения задачи совершенствования методики преподавания филологических дисциплин одним из ведущих целевых ориентиров обучения русскому языку в школе становится формирование функциональной грамотности, которая определяется как «способность человека извлекать, понимать, передавать, эффективно использовать полученную разными способами текстовую информацию в ежедневной личной, профессиональной и общественной жизни» [3, с. 179]. Условием успешного усвоения предметных знаний является навык смыслового восприятия и переработки текстовой информации. Актуальность проводимого нами исследования определяется необходимостью разработки эффективного дидактического инструментария по обучению навыкам *смыслового чтения* на уроках русского языка.

Л.А. Мосунова определяет *смысловое чтение* как «содержательную систему актов деятельности, составляющих процесс смыслопонимания и смыслопорождения и проходящих рядов сменяющихся друг друга этапов» [4, с. 152]. Под актами деятельности исследователь подразумевает три основных направления работы с текстом: (1) поиск информации и понимание прочитанного; (2) преобразование и интерпретация информации; (3) оценка текстовой информации. В таблице 1.1 нами кратко охарактеризован набор компетенций, которые формируются в рамках каждого направления.

Таблица 1.1 – Направления работы над пониманием текста

№	Наименование блока работы с текстом	Формируемые компетенции
1.	Поиск информации и понимание прочитанного	Находить соответствие между частью текста и его общей идеей, находить в тексте требуемую информацию, выделять помимо основной информации избыточную, осуществлять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей.
2.	Преобразование и интерпретация информации	Структурировать текст, использовать в нём визуальные формы представления текстовой информации (таблицы, иллюстрации, изображения, графики, диаграммы), что непосредственно отсылает нас к обработке креоализованных, динамических и несплошных текстов.

3.	Оценка достоверности информации	Строить связный текст с привлечением сторонних источников информации, в том числе собственного жизненного и читательского опыта, а также с выявлением и последующей интерпретацией информации, представлением собственной точки зрения о прочитанном тексте.
----	---------------------------------	--

Данные таблицы позволяют констатировать, что *смысловое чтение* отличается от всех других его видов (ознакомительного, реферативного, выборочного и т.д.) и является наиболее сложным, поскольку ориентирует читателя на активизацию аналитико-синтетических и критических читательских умений. Так, в первом блоке от обучающегося требуется умение кодировать, свёртывать текстовую информацию с целью выделения концептуального содержания; во втором – формируется умение работать с текстами нетрадиционного типа представления, сочетающими словесные (собственно текстовых) и изобразительные средства передачи информации. Третий блок нацелен на активизацию критического мышления обучающегося, при котором его читательские действия разворачиваются на уровне постижения глубинного смысла (подтекста), а главное, формулирование собственной позиции о прочитанном (перевод в личностный смысл) через подготовку устного или письменного связного сообщения.

Таким образом, понятие *смысловое чтение* представлено в лингводидактике как многогранный процесс, нацеленный на решение таких метакогнитивных, металингвистических и коммуникативных задач, как: понимание текста, объяснение главного и вторичного «смыслов», поиск информации, её извлечение и интерпретация, самоконтроль, восстановление узкого и широкого контекста, комментирование текста и др. Все эти читательские «операции» над текстом обуславливают выбор приёмов по обучению смысловому чтению школьников на уроках русского языка.

По нашему мнению, наиболее целесообразно рассматривать приёмы обучения навыку смыслового чтения в соответствии с тремя этапами работы над пониманием текста, выделяемыми Е.Н. Солововой [5, с. 161]. Рассмотрим

каждый из этапов с точки зрения цели обучения, результата работы и методических особенностей, которые необходимо учитывать при выборе специальных заданий и упражнений.

1. Предтекстовый, смысло-ориентирующий этап – целью учителя является грамотное формулирование речевой задачи для первого прочтения текста. Ведущая деятельность этого этапа – предвосхищение, предугадывание содержания текста по заголовку, опорным словам из текста, первым строкам, иллюстрациям (при наличии).

Основными приёмами организации работы обучающихся с текстом на данном этапе являются постановка проблемных (смысловых) вопросов к тексту. Например, используя приём «*Блиц-опрос*», учитель предлагает ответить на несколько вопросов «открытого типа»: *Что вы можете сказать о содержании текста исходя из представленных здесь иллюстраций? Помогает ли Вам первая строка понять смысла текста?* и т.п. Вопросы учителя могут сопровождаться приёмом «Ориентиры предвосхищения» и записываться в таблицу. Выполнение приёма разделяется на две фазы: до чтения и после чтения. Педагог заранее готовит таблицу, содержащую определённые суждения по теме текста (таблица 1.2). Учащимся необходимо самостоятельно заполнить первый столбец таблицы до чтения текста, третий и четвёртый столбец – после.

Таблица 1.2 – Приём «Ориентиры предвосхищения»

Мнение учащегося до чтения	Предложенное суждение педагогом	Позиция автора	Мнение учащегося после чтения

Другим приёмом является *описание возникающих ассоциаций* (образов, картин, мыслей) – по одному слову, словосочетанию, предложению, фразе, абзацу или иллюстрации из текста. Учитель предлагает обучающимся составить «Ассоциативный куст» по типу кластера (рисунок 1.1).

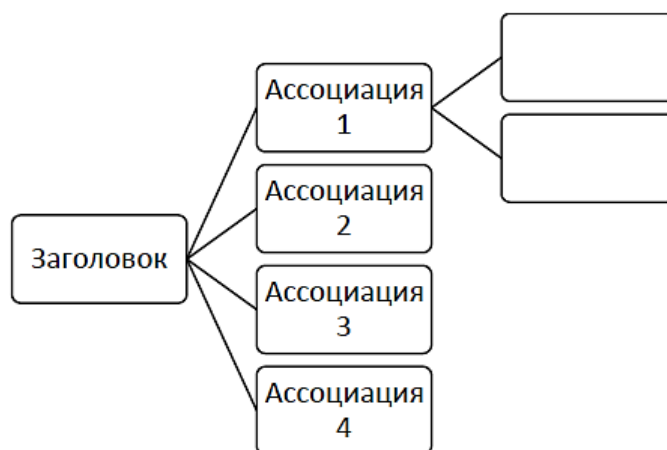


Рисунок 1.1 – Приём обучения смысловому чтению
«Ассоциативный куст»

2. Текстовый, содержательно-смысловой этап характеризуется индивидуальным или групповым чтением текста на уроке, выбором формы работы: слушание, комбинированное чтение в соответствии с особенностями текста, задачами урока и возрастными особенностями обучающихся. На этом этапе для учителя-словесника особенно важно определить возможности контроля сформированности читательских и языковых навыков у обучающихся. Здесь можно использовать множество приёмов обучения навыкам смыслового чтения, среди которых мы выделяем следующие.

Приём ключевого слова – «приём понимания текста, заключающийся в постижении поверхностного и глубинного смысла текста посредством выделения слов, способных свёртывать выраженную целым текстом информацию фактологического или концептуального характера» [1, с. 183]. Для этой стратегии наиболее распространённым в практике преподавания является приём «Разложи текст на смысловые ряды»: во время первичного чтения ученики выписывают или подчёркивают в тексте ключевые слова; читая текст второй раз, ребята объединяют ключевые слова в смысловые ряды, образуя концептуальное пространство. В процессе работы заполняется таблица 1.3.

Таблица 1.3 – Приём «Смысловые ряды»

Ключевые слова	Смысловые предложения	Основной смысл текста

На основе составленных смысловых рядов обучающиеся формулируют основную мысль текста. Работа над подбором ключевых слов подготавливает учащихся к следующим этапам работы с текстом: смысловой компрессии, декодирования и т.д.

Приём «сжатие (свёртывание) текста» – «определение компонентов смысловой структуры текста через выделение главной информации» [1, с. 194]: в каждом абзаце текста ученики выбирают ключевые слова, выделяют главную мысль – затем работают со второй колонкой (таблица 1.4), где представляют информацию, дополняющую ключевые слова.

Таблица 1.4 – Приём «Сжатие-развёртывание»

Ключевое слово / словосочетание / главная мысль абзаца	Развёртывание информации
1 абзац	
2 абзац...	

Приём «составление плана текста» – тактика чтения, основанная на структурно-смысловом членении текста, которое «связано с семантическим развёртыванием текста, с выделением в нём микротем, развивающих, уточняющих, конкретизирующих основную мысль текста» [2, с. 165].

Приём «Диалог с автором текста» – тактика осмысления прочитанного, которая предполагает выполнение трёх основных операций: (1) поиск в тексте скрытых вопросов; (2) прогнозирование ответов на поставленные вопросы: а) выдвижение разных вариантов прогноза; б) перебор их и выбор одного; в) проверка отобранных вариантов на совместимость; г) создание целостной

непротиворечивой картины; 3) операция самоконтроля (догадка читателя подтверждается или опровергается). Структура данного приёма представлена в таблице 1.5.

Таблица 1.5 – Приём «Диалог с автором текста»

Главная мысль абзаца	Вопрос автору	Собственное мнение (ответ)	Найти в абзаце скрытый вопрос автора	Ответить на него

3. Послетекстовый, рефлексивно-личностный этап – первостепенной задачей учителя на данном этапе является стимулирование учащихся к созданию собственных устных и письменных монологических суждений, оценок, мнений по поводу прочитанного. На заключительном этапе происходит «синхронизация» сформировавшейся у учеников в ходе чтения собственной читательской позиции с авторской. Методически обоснованным приёмом для данного этапа является коллективное обсуждение – приём «*Перекрёстная дискуссия*»: класс разбивается на три группы и работает с таблицей (таблица 1.6). После заполнения каждой группой соответствующей графы таблицы учитель организует «перекрёстную» дискуссию, перед группами поставлена цель – обосновать свои аргументы / опровержения. В итоге делается общий вывод согласно требованиям этапа рефлексии.

Таблица 1.6 – Приём «Перекрёстная дискуссия»

Аргументы «за», доказательства	Вопрос или утверждение	Аргументы «против», доказательства

Используемые на разных этапах приёмы работы с текстом в совокупности способствуют осмыслению прочитанного.

Список использованных источников и литературы:

1. Артемьева О.Н. Обучение приёмам понимания текста как основа формирования тактик изучающего чтения: дис. ... кан. фил. наук: 13.00.02. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, 2012. 330 с.
2. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: учебник для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. 532 с.
3. Львова С.И. Настольная книга учителя русского языка. 5-11 классы / С.И. Львова, И.П. Цыбулько, Ю.Н. Гостева; под ред. С.И. Львовой. М.: Эксмо, 2007. 496 с.
4. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник Вятского государственного университета. 2011. №2 (1). С. 151-157.
5. Соловова Е.Н. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005. 241 с.

К.Е. Морозов
студент группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ЗАКОН «О РЕГУЛИРОВАНИИ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»: ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ НАУЧНО- ПОПУЛЯРНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Аннотация. Статья посвящена анализу законопроекта «О регулировании просветительской деятельности». Рассматривается его возможное влияние на сферу научно-популярной журналистики. Сделан вывод о негативных последствиях принятия законопроекта для российской научно-популярной журналистики и иных форм просветительской медийной активности.

Ключевые слова: популяризация науки, просветительская деятельность, регулирование СМИ, научно-популярная журналистика, закон.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the draft law «On the regulation of educational activities». The possible impact of the draft law for the field of popular science journalism is considered. A conclusion is made about the negative consequences of the adoption of the draft law for Russian popular science journalism and other forms of educational media activity.

Keywords: popularization of science, educational activities, media regulation, popular science journalism, law.

18 ноября 2020 года на рассмотрение в Государственную думу был внесён законопроект о поправках в действующий Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Содержание предложенных поправок касается понятия «просветительская деятельность» и предписывает определённые меры ее регулирования. В частности, предлагается введение обязательного согласования содержания любых просветительских материалов или мероприятий с органами государственной власти. 23 декабря 2020 года при I чтении законопроекта в Государственной думе поправки были приняты большинством голосов депутатов нижней палаты Федерального собрания: 321 голос «За» и 37 голосов «Против» [5]. Велика вероятность, что законопроект с незначительными коррективами будет одобрен при двух следующих чтениях в Государственной думе, а затем и в Совете Федерации. После этого отделить поправки от официального закрепления в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» будет лишь подписание президентом.

Уже на самых ранних этапах обсуждения законопроекта он стал объектом критики со стороны учёных и популяризаторов науки. Против принятия законопроекта высказались член Комиссии РАН по борьбе с лженаукой и популяризатор науки Александр Панчин, антрополог и общественный деятель Дарья Халтурина, правозащитница Юлия Архипова, Президиум Российской академии наук и многие другие учёные и общественные деятели [4]. Астрофизик и популяризатор науки Сергей Попов стал инициатором петиции на Change.org против принятия поправок, которую на момент 14 февраля 2021 года подписали более 214 тысяч человек [6].

Основания критики разносторонни. Для неприятия предложенных поправок со стороны общественности достаточно того факта, что представленные в них ограничительные меры носят явно неправовой и антиконституционный характер. Так, в пояснительной записке к законопроекту указано: *«Отсутствие соответствующего правового регулирования создает предпосылки для бесконтрольной реализации...»* [5]. Россия, согласно действующей Конституции, является демократическим государством с

республиканской формой правления, гражданам которого гарантирована в том числе свобода слова. Любая критика проводимой государством политики, является неотъемлемой частью демократического процесса. Реализация гражданами своего права на критику текущей государственной политики в рамках равноправного и свободного гражданского обсуждения – это одна из базовых черт демократического и республиканского общества, которая способствует политической конкуренции и сменяемости власти [7][9], т.е. базовым ценностям, которые декларируются Конституцией РФ.

Даже безотносительно моральной и правовой сторон вопроса принятие поправок в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вызывает озабоченность влиянием на научно-популярную журналистику. После распада СССР качество и количество научно-популярных СМИ существенно упало [11]. В начале XXI века трансформация традиционных медиа в результате развития сетевых коммуникационных технологий [2] привела к созданию новых мультимедийных и интерактивных форматов и улучшению качества научно-популярного контента [8]. Именно благодаря развитию Интернета появились такие научно-популярные проекты, как Arzamas, «ПостНаука», «Антропогенез.ру», QWERTY, Vert Dider и SciOne, которые обоснованно считаются законодателями в сфере русскоязычной научно-популярной журналистики. Затронет ли законопроект деятельность этих медиапроектов? Сферу деятельности, попадающую под регулирование новых поправок, инициаторы законопроекта очертили в предложенной ими дефиниции настолько широко, что определение может быть истолковано как касающееся абсолютно любых научно-популярных публикаций. И даже шире: под него могут попасть даже публикации, не связанные непосредственно с наукой и её популяризацией, вроде записей спортивных тренировок или выступлений религиозных деятелей.

Как будет вестись регулирование «просветительской деятельности», под определение которой попадает любая научно-популярная журналистика? Предполагается установить контроль над осуществлением «просветительской деятельности» со стороны Правительства РФ. Помимо этого, также

предполагается ввести запрет на использование «просветительской деятельности» «для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации [5]». Ограничение целей использования «просветительской деятельности» совершенно излишне: данный раздел дублирует уже существующие правовые ограничения на разжигание розни или, например, оскорбление чувств верующих – 282 и 148 статьи Уголовного кодекса РФ. Дублирование законов во всех случаях является демонстрацией несовершенства правовой системы, затрудняет правоприменение, снижает компетентность регулирующих органов и эффективность права как социального регулятора [13].

Кроме того, проблемы в правоприменении законопроекта предопределяются введением неконкретизированного понятия «недостоверные сведения». Хотя сообщение любых недостоверных сведений определённо является нежелательным в деятельности любых популяризаторов науки, неясным остаётся, кого уполномочат устанавливать достоверность тех или иных сведений. Скрытый дефект формулировки - в том, что в современной науке многие вещи остаются дискуссионными, особенно в гуманитарных дисциплинах. Например - сильно политизированный вопрос о количестве жертв репрессий в сталинском СССР. Лояльные к фигуре Сталина историки и их оппоненты оперируют цифрами, отличающимися в 6-9 раз. Очевидно велик риск использования законопроекта с целью борьбы с политическими оппонентами путём признания именно их «недостоверной информацией».

Также проблемным является само установление какого-либо регуляторного контроля за «просветительской деятельностью» со стороны

Правительства. Поскольку законопроект предполагает ограничение круга лиц, имеющих право осуществлять «просветительскую деятельность», и контроль за определением этого круга лиц Правительством, следует воспринимать этот законопроект как создание входных барьеров на рынок научно-популярной журналистики. Помимо того, что государство теперь будет располагать возможностью в произвольном порядке запрещать тем или иным гражданам или организациям осуществлять «просветительскую деятельность», эта ситуация сама по себе создаёт антистимул к занятиям популяризацией науки.

Даже если регулирующие органы абсолютно не будут злоупотреблять положением для извлечения выгоды, сама необходимость ввязываться в длительный и бюрократизированный процесс согласования и лицензирования будет препятствовать развитию просветительских проектов. Государственное регулирование часто не только не способствует честной рыночной конкуренции, но и препятствует ей, так как создаёт барьеры для выхода на рынок [1]. Следствием этого процесса является монополизация и олигополизация, высокий уровень которых на российском медиарынке вследствие несовершенства регулирования, в том числе и антимонопольного, уже является заметной проблемой развития данной отрасли [3]. Нельзя также забывать, что регулированием «просветительской деятельности» будут заниматься не беспристрастные «идеальные наблюдатели», а люди со своими собственными интересами. По данным за 2020 год, Россия занимает 129 место из 180 в Индексе восприятия коррупции, составляемом международной неправительственной организацией Transparency International [10]. Расширение регуляторного бюрократического аппарата лишь увеличит издержки бюджета на содержание чиновников и даст им новые возможности коррупционных злоупотреблений.

Опасения вызывает и вопрос о компетентности регулирующих органов. Фактически осуществлять контроль за «просветительской деятельностью» будут те же самые люди, которые уже поддерживают псевдонаучные идеи на телевидении. Немаловажным в связи с этим будет заметить, что в пояснительной записке от авторов законопроекта борьба с псевдонаукой даже не указана в

качестве одной из причин инициирования законопроекта. Таким образом, влияние законопроекта «О регулировании просветительской деятельности» на рынок научно-популярной журналистики можно оценить как однозначно негативное.

Список использованных источников и литературы:

1. McAfee R. P., Mialon H. M., Williams M. A. What Is a Barrier to Entry? // The American Economic Review. Vol. 94, No. 2, Papers and Proceedings of the One Hundred Sixteenth Annual Meeting of the American Economic Association San Diego, CA, January 3–5, 2004 (May, 2004), pp. 461–465.

2. Баранова Е.А. Трансформация института СМИ в условиях медиаконвергенции [Электронный ресурс] // Коммуникология. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-instituta-smi-v-usloviyah-mediakonvergensii> (дата обращения: 30.01.2021).

3. Вартанова Е.Л. Основы медиабизнеса: учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2009. 360 с.

4. «Глупо и безграмотно»: ученые выступили против Закона о просветительской деятельности [Электронный ресурс] // Новые Известия. 11.01.2021. URL: <https://newizv.ru/news/society/11-01-2021/glupo-i-bezgramotno-uchenye-vystupili-protiv-zakona-o-prosvetitel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 30.01.2021).

5. Законопроект № 1057895-7 «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” (в части введения просветительской деятельности)» [Электронный ресурс] // Система обеспечения законодательной деятельности. URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7#bh_histras (дата обращения: 30.01.2021).

6. Петиция «Против поправок о просветительской деятельности» [Электронный ресурс] // Change.org. URL: <https://www.change.org/p/государственная-дума-рф-против-поправок-о->

просветительской-деятельности-1e6d7a97-a61a-49b9-a7a7-80da49172ccf?recruiter=35968289&recruited_by_id=606c91a0-2192-0130-aab5-38ac6f16cbb1&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=petition_dashboard (дата обращения: 30.01.2021).

7. Петтит Ф. Республиканизм. Теория свободы и государственного правления. М.: Изд-во Института Гайдара, 2016. 488 с.

8. Поданева Е. С. Научная популяризация в интернете: эксперименты с новыми форматами (опыт создания видео-проектов о науке) [Электронный ресурс] // Журналистский ежегодник. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-populyarizatsiya-v-internete-eksperimenty-s-novymi-formatami-opyt-sozdaniya-video-proektov-o-nauke> (дата обращения: 30.01.2021).

9. Ролз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: НГУ, 1995. 532 с.

10. Россия в Индексе восприятия коррупции-2020: 30 баллов и 129 место [Электронный ресурс] // Трансперенси Интернешнл Россия, 28.01.2021. URL: <https://transparency.org.ru/research/indeks-vospriyatiya-korruptsii/rossiya-v-indekse-vospriyatiya-korruptsii-2020-30-ballov-i-129-mesto.html> (дата обращения: 30.01.2021).

11. Россия в новую эпоху: выбор приоритетов и цели национального развития: эксперт. докл. / Я.И. Кузьминов (рук. авт. кол.); П.В. Орехин, П.Н. Нетреба (отв. ред.); Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 112 с.

12. Сергеев А.Г. Стратегии научной популяризации в России // Здравый смысл, 2007. № 3 (44). С. 44-46.

13. Упоров И. В. Дублирование нормативного текста в правовых актах: теоретические основы и юридическое значение [Электронный ресурс] // Общество: политика, экономика, право. 2020. №8 (85). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dublirovanie-normativnogo-teksta-v-pravovyh-aktah-teoreticheskie-osnovy-i-yuridicheskoe-znachenie> (дата обращения: 30.01.2021).

Ю.В. Мухамедьярова
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ЖУРНАЛИСТА В СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Аннотация. Целью статьи является ознакомление читателя с особенностями формирования профессионального имиджа журналиста в рамках социальных сетей. Проведен анализ терминологических понятий, классификаций типов, функций и моделей имиджа. Сделаны выводы об особенностях современной самопрезентации медиаперсон в социальных медиа.

Ключевые слова: социальные медиа, имидж, СМИ, журналист.

Abstract. The purpose of the article is to familiarize the reader with the features of the formation of a professional image of a journalist in the framework of social networks. The analysis of terminological concepts, classifications of types, functions and models of image is carried out. Conclusions are drawn about the features of modern self-presentation of media personalities in social media.

Keywords: social media, image, media, journalist.

XXI век – это эпоха медиапотребления. Популярность различных медиаресурсов растет: компании используют интернет-платформы для рекламы и продвижения своих брендов, медийные личности и политики регистрируют аккаунты в различных социальных сетях для привлечения аудитории и налаживания с ней прямого контакта, рядовые пользователи не только потребляют информацию, но и создают всевозможные сообщества по интересам. Значимую роль среди существующих на сегодня интернет-ресурсов играют социальные медиа.

В 2005 году началось формирование социальных медиа на базе технологии Веб 2.0, отличительной особенностью которых стал принципиально новый горизонтальный формат общения. Цифровые ресурсы привлекли внимание медиаперсон (как политических деятелей, так и журналистов) по причине доступности и широкого распространения среди населения. Однако освоение журналистами нового формата общения в качестве инструмента по формированию профессионального имиджа в большей степени носит хаотичный, экспериментальный характер: технические возможности социальных медиа не используются в полном объеме.

В связи с тем, что медиаперсоны политики стали использовать социальные медиа для репрезентации личного бренда сравнительно недавно, данное явление мало изучено. Накопленный опыт по использованию сетевых площадок требует теоретического осмысления. Большинство публичных людей воспринимают социальные медиа не более как модный тренд, игнорируя возможности равноправного взаимодействия с обществом. По нашему мнению, грамотное использование современных технологий не только положительно повлияет на имидж журналиста, но и приведет к трансформации традиционного процесса коммуникации между медиаперсонами и массовой аудиторией.

Для оценки положения вещей в современных социальных медиа мы считаем продуктивным применение следующих методов и средств исследования: изучение научной литературы; метод контент-анализа, сравнительно-сопоставительный анализ. В качестве фактологической и

статистической базы исследования использовались данные аналитических исследований Фонда «Общественное мнение», Всероссийского центра изучения общественного мнения, независимого аналитического агентства «РИАБ», системы мониторинга и анализа социальных медиа и СМИ «Brand Analytics», агентства «Mediascope», Левада-центра и других.

Ключевыми характеристиками социальных медиа являются общедоступность, удобство и простота использования, широкие возможности для коммуникации (интерактивность), особая роль пользователя как потребителя и создателя контента. Любой человек, не имея профессиональных навыков, может создавать, размещать, комментировать, редактировать контент разного рода (текст, фото- и видеозображения, аудиозаписи), а также осуществлять коммуникацию в режиме реального времени. Следует также обратить внимание на формулировку исследуемого феномена: термин «социальные медиа» всегда употребляется во множественном числе, что указывает на наличие множества элементов, включаемых в данное понятие. Учитывая названные характеристики, сформулируем рабочее определение: *социальные медиа – это совокупность технологий электронной коммуникации, позволяющая любому участнику онлайн-общения без специальных навыков в области кодирования создавать контент и обмениваться им, а также устанавливать связи с другими пользователями/группами/организациями, в том числе создавая сообщества вокруг разделяемых интересов.*

Данное определение наиболее полно отражает сущность исследуемого явления. В нем выделены значимые характеристики, отличающие социальные медиа от других каналов коммуникации:

- *доступность* (сетевые ресурсы, как правило, бесплатны, требуется лишь наличие Интернета);
- *интерактивность* (возможность налаживать контакт со знакомыми и незнакомыми людьми, вести диалог/полилог);
- *мультимедийность* (возможность размещать и передавать фото-, видео-, аудиоматериалы, тексты и т.д.);

– участие пользователя в генерации и ретрансляции контента (возможность создавать, комментировать, оценивать, передавать, редактировать, удалять контент);

– мобильность коммуникации (возможность мгновенно получать обратную связь, в режиме реального времени);

– социализация (установление и поддержание контакта с людьми/группами).

Понятие «социальные медиа» близко к термину «новые медиа». Некоторые исследователи считают данные концепты синонимичными. Но мы находим такое отождествление некорректным. Принципиальное отличие заключается в том, что в рамках социальных медиа происходит формирование целых сетей (узлов) коммуникации, тогда как новые СМИ выступают как источник информации для каждого потребителя в отдельности. Коммуникация в традиционных и новых СМИ построена по принципу односторонней коммуникации, где информация идет в вертикальном направлении – от автора к аудитории, по принципу «от одного-ко-многим». Социальные же медиа реализуют горизонтальную модель коммуникации по принципу «многие-ко-многим». Приложения, созданные на базе Веб 2.0, формируют иной, многосторонний тип коммуникации, где пользователь выступает одновременно и потребителем контента, и его автором.

Нередко понятие «социальные медиа» приравнивают к понятию «социальные сети», считая их равнозначными по смыслу. По нашему мнению, данные феномены не являются взаимозаменяемыми. Социальные сети являются элементом, одной из платформ социальных медиа. Как справедливо отмечает Д. М. Скотт: «Социальные медиа – это надмножество, социальные сети – это подмножество». Можно выделить семь основных направлений социальных медиа, в зависимости от целей, положенных в их основу:

- 1) Коммуникационные – социальные контакты в онлайн-режиме:
 - социальные сети («Facebook», «ВКонтакте», «Одноклассники»);
 - сайты знакомств («OkCupid», «Mamba»);

- многопользовательские сетевые игры («SecondLive»);
- 2) Авторские – размещение оригинального продукта:
 - блоги («LiveJournal», «Blogger», «Tumblr»);
 - микроблоги («Twitter»);
- 3) Социальная база данных – хранение информации:
 - вики-проекты («Википедия»);
 - социальные библиотеки («Discogs.com», «IMDb.com»);
 - социальные закладки («Scoop.it!», «Technorati»);
 - социальные навигаторы («Last.fm»);
 - социальные каталоги («Academic Search Premier»);
- 4) Служба обмена медиа-контентом – обмен мультимедиа:
 - фотографии («Instagram», «Flickr», «Photosight»);
 - видео («Vimeo», «YouTube», «Rutube»);
 - аудиозаписи («PodFM», «Soundcloud»);
 - файлы («Dropbox», «Яндекс диск»);
- 5) Рекомендательные – обмен мнениями, передача опыта и знаний:
 - сайты ответов и вопросов («Answers.yahoo.com»);
 - форумы («Imhonet»);
 - отзывы и обзоры («Яндекс маркет», «TripAdvisor»)
- 6) Профессиональные – объединение специалистов:
 - бизнес-сети («Xing», «LinkedIn»);
 - корпоративные сети;
- 7) Новостные – новости, созданные пользователями («Digg», «Newsvine»).

Важно заметить, что данная классификация является гибкой по своей структуре: один и тот же тип социальных медиа может относиться к разным направлениям. К примеру, «Instagram» изначально был создан как сервис для обмена фотографиями, позже появилась возможность добавлять короткие видеофайлы. Сегодня «Instagram» обладает характеристиками социальной сети:

пользователи могут не только просматривать и комментировать фотографии и видео, но и выходить в прямой эфир, писать сообщения в режиме реального времени.

Стоит также отметить, что представленная типология социальных медиа не является окончательной. Это связано, во-первых, с высоким темпом информационно-технического прогресса, который оказывает непосредственное влияние на формирование и развитие социальных медиа. Интернет-ресурсы, утратившие спрос среди пользователей, прекращают свою работу, в то время как новые электронные сервисы получают развитие. Во-вторых, со значительным объемом существующих на сегодня социальных медиа, которые требуют отдельного глубокого исследования. В рамках текущей работы разработанная нами классификация является оптимальной, поскольку в ней отражены основные каналы социальных медиа, что позволяет сформировать общее представление о сущности феномена. Уточним, что в данном исследовании под «социальными медиа» мы будем иметь в виду всевозможные виды интернет-сервисов, которые сформированы и функционируют в соответствии с принципами Веб 2.0.

В России наибольшей популярностью пользуются социальные сети и блоги, а также приложения для обмена и демонстрации мультимедийного контента. Согласно исследованию ФОМ в 2020 году лидирующее положение среди различных видов социальных медиа как источников новостной информации занимает приложение «ВКонтакте». На втором месте – «Instagram», на третьей позиции – «Одноклассники». Активное внедрение социальных медиа способствовало появлению так называемой гражданской журналистики. Любой человек, не являясь специалистом в области СМИ, может создавать и ретранслировать новости для большого количества аудитории. Для этого достаточно разместить информацию в социальных сетях или на любом фото-, видеохостинге. Социально значимый материал распространяется с помощью специальных инструментов медиа – лайков, репостов, комментариев. Информацию, вызвавшую общественный резонанс, используют и профессиональные журналисты при создании материала.

Социальные сети оказали существенное влияние на различные сферы жизнедеятельности: бизнес и экономику, образование и науку, культуру и искусство. С внедрением социальных медиа произошли модификации и в методах формирования личного бренда профессиональных журналистов, в формах установления ими обратной связи с аудиторией. Характер общения журналиста с подписчиками социальных медиа изменил традиционный подход к вопросу взаимодействия медиаперсон и общества, обогатил разнообразие его форматов и расширил возможности самопрезентации журналистов.

Список использованных источников и литературы:

1. Загидуллина М.В. Имидж журналиста в современной литературе [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-zhurnalista-v-sovremennoy-literature/viewer> (дата обращения: 30.01.2021).

2. Имидж журналиста: содержание, функции и особенности построения [Электронный ресурс] // spravochnick.ru. URL: https://spravochnick.ru/zhurnalistika/imidzh_zhurnalista_soderzhanie_funkcii_i_osobennosti_postroeniya/ (дата обращения: 30.01.2021).

А.С. Полякова
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЖУРНАЛИСТКОГО ТВОРЧЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ШОУ «ВДУДЬ»

Аннотация. Целью статьи является описание трансформации журналистики в современных условиях. В статье анализируется влияние современных технологических процессов на формы журналистского творчества. В качестве наиболее репрезентативного примера использован интернет-проект российского журналиста Юрия Дудя – youtube-шоу «вДудь». Сделаны выводы о влиянии новых медиа как на уровне технических приемов, так и на уровне непосредственно творческих техник в журналистской работе.

Ключевые слова: журналистика, творчество, интернет, youtube, журналистское творчество, новые медиа.

Abstract. The purpose of the article is to describe the transformation of journalism in modern conditions. The article analyzes the influence of modern technological processes on the forms of journalistic creativity. The most representative example is the Internet project of the Russian journalist Yuri Dudya-the YouTube show

"Vdud". Conclusions are drawn about the influence of new media both at the level of technical techniques and at the level of directly creative techniques in journalistic work.

Keywords: journalism, creativity, internet, youtube, journalistic creativity, new media.

Современный мир находится в ситуации активной трансформации, причем ее темп активно нарастает со второй половины XX века. Научно-техническая революция, ее плоды (технизация и дигитализация) вносят изменения на всех уровнях существования человека от искусства до производства. Несмотря на сложность в адаптации к стремительным изменениям, все области человеческой деятельности так или иначе претерпевают обширные изменения. Однако скорость и степень взаимодействия и приспособления к новому образу существования, связанного с новинками технического процесса, отличается в разных видах деятельности.

Журналистика в силу своей специфики имеет особенную связь с технологическим прогрессом. Особенность журналистики и ее продуктов заключается в необходимости постоянной актуализации непрерывного контакта с настоящим во времени состоянием вещей, событий и процессов. Поэтому в сложившейся ситуации в журналистике, как ни одной другой форме деятельности, остро необходима связь с актуальными трансформационными процессами, происходящими в обществе [1].

Технический прогресс предопределяет статус информации в качестве одного из самых главных ресурсов: объем сведений постоянно множится, скорость ее распространения растет, а сама она может приобретать самые различные формы. Журналистика же с момента своего формирования использует информацию как базу производства, добавляя к ней прибавочную стоимость журналистского анализа и превращая простую фактичность в событийность [2]. Исходя из этого, современной журналистике необходимо включение всех новейших форм обработки и распространения информации,

предоставляемых новейшими достижениями технологического прогресса. Это, в свою очередь, оказывает влияние как на приемы, используемые для создания продуктов журналистской деятельности, так и на формы самих этих продуктов, а также на способы их реализации, доставки к пользователю и методов интерактивного взаимодействия с аудиторией.

Однако влияние трансформационных факторов в современной журналистике не ограничивается только лишь технической стороной производства журналистского контента, но также затрагивает сущностную, творческую часть журналистики как вида деятельности [4]. Новые приемы и методы подачи информации, новые скорости распространения и потери актуальности для информации, а также особенности площадок для ее распространения (в частности, сеть Интернет) оказывают прямое влияние на журналистское творчество.

Благодаря стремительному росту скорости информационных потоков и массовости распространения информации, наиболее востребованной площадкой для реализации журналистских проектов становится Интернет и, в частности, стриминговые сервисы (например, Youtube). В свою очередь, методы и каналы распространения влияют на форму подачи журналистского продукта и на форму осуществления журналистского творчества. Наиболее частым для наиболее массового охвата аудитории становится формат, схожий с видеоблогингом [3].

Под влиянием мультимедийности как специфической черты подобных хостингов происходит трансформация даже таких традиционных жанров, как интервью. Проект Юрия Дудя – шоу «вДудь» является наиболее наглядным образцом, репрезентирующим подобные трансформации в журналистском творчестве. Традиционный формат интервью в данном случае расширяется за счет привлечения различных видов медиа: документальных врезок текстуального сопровождения видеоряда интервью, интерактивов со зрителем, псевдорепортажных вставок. Также используются различные технические приемы: смена локаций, неформальное взаимодействие ведущего и гостя, монтажные склейки и врезки в духе телевизионных сериалов.

Однако не только профессиональное искусство монтажа видеороликов, которое, впрочем, является базовым навыком каждого популярного блогера, но и сильная эмоциональная заряженность сродни «пацанским задушевым разговорам на кухне» [5] создают популярность для шоу, что является уже особенностью творческого подхода в современной журналистике – игровой манере проведения интервью. Дудь при этом не пытается выглядеть интеллектуалом и эрудитом, в нем нет и намека на интеллигентность, он использует обценную лексику, его часто ловили на фактических ошибках и неточностях, незнании элементарных вещей, но все это лишь способствует его популярности как «своего парня», простого, душевного и понятного.

Многие из тех, кто внимательно отслеживает медиатренды, пытаются увидеть в Дуде «голос поколения» и через него лучше понять то, чем «на самом деле» живет современная российская молодежь. Однако Дудь не столько исследует поколение, сколько конструирует собственный продукт на продажу, облекая его в яркую и удобную упаковку с кричащими надписями и вызывающими наклейками. Его поведение – отыгрывание не традиционной независимой от ситуации модели исключительно объективного журналиста, активная эмоциональная вовлеченность также являются характерной чертой смены парадигмы в профессиональной деятельности журналиста в сторону постмодернистской игры в «новую искренность».

Интернет-проект Дудя – нарочито антипросветительский и по поднимаемым им темам, и по отбору гостей для участия в программе: среди нескольких десятков собеседников блогера нет ни одного ученого, сотрудника музея, вуза или библиотеки, благотворителя, правозащитника и т.п., поскольку все перечисленные, как правило, слишком сложны и неудобны для шоу такого формата. Каждый выпуск проекта «вДудь» должен прежде всего создавать хайп и работать на количество просмотров, которое, в свою очередь, необходимо для рекламодателей.

Издание «Медуза» в июне 2017 г. писало о том, как устроена экономика российского YouTube и как специализированные агентства помогают блогерам

с раскруткой [6]. Очевидно, что такого рода услуги оказывают и другие посреднические фирмы, присутствующие на рынке новых медиа. К тому же, вокруг основного видеоканала Дудя его команда создала ряд дополнительных представительств в популярных соцсетях. Только в одном ВКонтакте на публик «вДудь» подписано уже более 460 тысяч человек [7]. Это является наглядной репрезентацией сетевого, вирусного характера распространения современных СМИ, мультиканальности их распространения и заимствования способов у других информационных практик – к примеру, блогерства.

Все вышеизложенное дает нам основания к попытке выделить основные особенности шоу «вДудь».

Во-первых, это высокий уровень технической подготовки как самого интервьюера, так и его команды.

Во-вторых, в свое шоу Ю. Дудь приглашает только широко известных людей, которых знают миллионы: актеров, певцов, звезд Instagram, федеральных политиков и прочих. Их фанаты и сторонники также невольно работают на продвижение его продукта.

В-третьих, правильный подбор аудитории и поиск целевых групп – молодежь до 25-30 лет. Журналист Дудь поднимает со своими собеседниками темы, которые интересны большинству обычных молодых людей, где бы они ни жили и чем бы ни занимались, – о том, как можно заработать много денег, добиться общественного признания, выстроить отношения с другими людьми и другое, причем обсуждает это на языке толпы: с русским матом и речевыми штампами.

В-четвертых, каждый выпуск шоу «вДудь» имеет мощное пиар-сопровождение, его публикация не является проходным событием. Юрий использует последовательный подход как к контенту (не меняя тематики роликов, изредка внося изменения в формат), так и к выпуску продуктов как таковых, выдерживая перерывы и не выкладывая несколько роликов подряд. Также его команда тщательно подготавливает рекламную кампанию каждого ролика в социальных сетях.

В-пятых, ведущий использует инструментарий «журналистики эмоций», чрезвычайно популярной среди аудитории соцсетей. Ее задача не столько объяснить явление или раскрыть человека, сколько изоощренно играть на эмоциональных раздражителях, приковывающих внимание зрителей за счет обсуждения «горячих» тем, описания табуированных ситуаций и употребления «запретных» слов.

Таким образом, проект «вДудь» наиболее наглядным образом демонстрирует, как технизация и дигитализация оказывают сильнейшее влияние на современные СМИ: смешение стилей и расширение каналов распространения, формы подачи материала, поиск точек соприкосновения с непрофессиональными практиками (блоггерство, к примеру) для расширения аудитории. Стремительный рост популярности проекта – показатель того, насколько актуален формат и высоки темпы трансформации журналистики в динамически изменчивых условиях современной ситуации.

Список использованных источников и литературы:

1. Витвинчук В.В. Проблема лидеров мнений в публичной коммуникации / В.В. Витвинчук, И.В. Фотиева, Т.А. Семилет, Е.В. Лукашевич // Сибирский философский журнал. 2017. Т. 15. № 4. С. 91-101.

2. Гавра Д.П. Заменяют ли блогеры журналистов? Институциональные и не институциональные игроки на пересечении медиа и сетевого пространств / Д.П. Гавра, В.В. Декалов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10. № 3-2. С. 75-82.

3. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник МГУ. Сер.10 «Журналистика». 2006. № 2. С. 20-33.

4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 269 с.

5. Тимофеев Д. В чем феномен шоу Юрия Дудя? [Электронный ресурс] // The Question. URL: <https://thequestion.ru/questions/298904/v-chem-fenomen-shou-yuriya-dudya> (дата обращения: 12.02.2021).

6. Туровский Д. Эльф, торговец блогерами. Как устроена экономика российского ютьюба: репортаж [Электронный ресурс] // Медуза. URL: <https://meduza.io/feature/2017/06/07/elf-torgovets-blogerami> (дата обращения: 12.02.2021).

7. Паблик «вДудь» в социальной сети ВКонтакте [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: <https://vk.com/vdud> (дата обращения: 12.02.2021).

А.И.Стрелкова
студентка группы ИПОб-20-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.Н. Деревскова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК ФРАГМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация: Статья посвящена анализу текстовых смыслов слов-окказионализмов, вошедших в поэтические произведения Е. Евтушенко. Исследование связано с реконструкцией фрагмента картины мира, которую рисует в текстах поэт.

Ключевые слова: языковая картина мира, окказионализм, текст, текстовые группы, семантика.

Abstract: The article is devoted to the analysis of the textual meanings of the occasional words included in the poetic works of E. Yevtushenko. The research is connected with the reconstruction of a fragment of the picture of the world, which the poet draws in the texts.

Keywords: linguistic picture of the world, occasionalism, text, text groups, semantics.

Исследование языковой картины мира стало приоритетным в конце XX века. Как отмечает Ю.Д. Апресян, языковая картина мира представляет отражённые в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира [1, с. 38-39]. Часто предметом интереса исследователя становится анализ особенностей языковой картины мира определенной личности или группы людей, связанных одинаковыми интересами [см., например: 2, 3]. Особое внимание ученых направлено на изучение языковой картины мира писателя, которую следует определять как «индивидуально и творчески вербализованное представление о мире, пропущенное через призму сознания автора, внутренняя духовная действительность, которую художник стремится воплотить вовне» [4].

Одним из средств создания авторской языковой картины мира является окказиональная лексика, поскольку окказионализм определяется Д.Э. Розенталем как «индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем согласно существующим в языке словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры» [5]. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка, но являются особыми маркерами языковой картины мира автора, поскольку воплощают только его сознание, не нашедшее нужного языкового знака в языковой системе.

Предметом рассмотрения нашей статьи станет окказиональная лексика Е. Евтушенко. Лингвистическим материалом явилась картотека, составленная методом сплошной выборки из поэтических текстов. В нашей картотеке на сегодняшний день насчитывается около 50 лексем.

Задачей статьи станет описание фрагмента языковой картины мира, создаваемой лексикой, придуманной автором. Именно поэтому мы использовали классификацию, основанную на распределении лексем по тематическим группам. Это оправдано тем, что тематическая группа – «это совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров» [6].

В процессе распределения текстового материала было выделено несколько тематических групп (*далее – ТГ*). В статье мы остановимся на описании лексики, вошедшей в две ТГ – ТГ «Пространство и время» и ТГ «Мир вещей», которые в свою очередь требовали детализации в описании.

1. ТГ «Пространство и время».

Слово *далёкость* (стихотворное произведение «Играла девка на гармошке») в тексте синтагматически связано с прилагательным *беспредельная*: «Была в гармошке одинокость, тоской обугленные дни и беспредельная далёкость, плетни, деревья и огни». *Беспредельный* – «не имеющий пределов; безграничный, бесконечный» [7]. Текстовый смысл можно определить как 'расстояние или состояние, которое почти нельзя преодолеть или постичь'. Этот смысл усиливается, если иметь в виду словообразовательную модель: *далёкость* создана по модели слова *бесконечность*. Таким образом, в лексеме совмещаются понятия: *далеко* и *бесконечно*.

В «Глухарином токе» мы обнаружили окказионализм *надмирье*: «Потом начнёт надмирье освещаться, как будто чем-то тайно освящаться...». Если мир в МАС определяется как «Земной шар, Земля со всем существующим на ней» [7], то *надмирье* следует понимать как пространство над землёй, небо.

В стихотворении Е. Евтушенко «Мать Маяковского» встречается необычная форма названия города Багдада: «Из Багдади»: «Угощает вареньем: «Айвовое. Из Багдади обязательно кушайте». На наш взгляд, это слово создано по модели слова *благодать*. В переводе с персидского Багдад означает «подарок от Бога». Словарь русского языка: в 4-х тт. (*далее – МАС*) определяет значение лексемы *благодать* как «Милость, благоволение, дар, исходящие от Бога» [7]. Таким образом, анализируемая лексема включает в себя и название города, и отношение Е. Евтушенко к нему.

Стихотворение «Последний переулочек» содержит два окказионализма, описывающих особенности замкнутого пространства: «Здесь, в комнате рюмастой и трюмастой, поэзию постелью не спасти». *Рюмастая, трюмастая*

(комната) – комната, наполненная зеркалами и посудой для спиртного. Данные лексемы отражают видение кабаков и других подобных заведений.

Лексемы, называющие отрезки времени, в основном определяют процесс, не связанный с событийным рядом.

Лексема *вечерение* (произведение «В вагоне шаркают и шамкают») обозначает время суток («Я вспоминаю вечерение ещё сегодняшнего дня...»). Слово образовано от глагола *вечереть* – «клониться к вечеру, переходить в вечер» [7].

Полудетство и *полуиюность* (произведение «Неужели») – лексемы, обозначающие определенный этап жизни, а именно подростковый период: «...первый наш опыт и полушёпот и полуиюность наша, будто полудетство».

И только в произведении «Американский соловей» слово *послеэкзаменно* обозначает событие и время года одновременно. Весна – пора сдачи экзаменов: «То было в Гарварде весеннем. В нём всё летело кверху дном, в смеющемся, и карусельном, послеэкзаменно хмельном». Таким образом, весна и экзамены – взаимосвязанные понятия для поэта: одно ассоциируется с другим.

2. ТГ «Мир природы».

В анализируемую ТГ окказиональной лексики вошли названия субстанций природы.

Снеги – это снежинки, ведь именно они падают, словно скользя по нитке. Но это и снег: «Идут белые снеги, как по нитке скользя...». Происходит синкретизм семантики: общее – идёт снег, частное – падают снежинки.

В произведении «Две любимых» окказионализм *листья* создан по словообразовательной модели слова *воронья* («Стала революция фамильной, воплотилась в песни и листья»). *Воронья* – «стая ворон» [7]. Модель образования слова указывает на большое количество листьев, вновь текстовый смысл появляется за счет синкретичности семантики: Листья, которая падает в большом количестве, закрывая собой все, как стая ворон.

Слово *кленёнок* (произведение «Продавщица галстуков») создано по словообразовательной модели ‘животное – детеныш животного’: слон –

слоненок, тигр – тигренок. Такая модель создает текстовый смысл, который в сознании читателя вербализуется либо как деревце маленького размера, либо как деревце, только что появившееся на свет (“ молодого возраста”): «...и улыбнёшься ты кленёнку, который за окном стоит».

В ТГ группу необходимо включить и признаковые слова, которые характеризуют субстанции.

Лексема *незатроганная* (произведение «Снова грустью повеяло») образовано от прилагательного «нетронутая», то есть ‘чистая, новая, свежая’: «Синева незатроганная. Солнца-хоть завались!»

Лексема «разлапо» (произведение «Глухариный ток») образована от слова разлапистый: «с широкими, похожими на лапы, расходящимися частями (о деревьях, об их корнях, ветвях, листьях)» [7]: «...из-за ветвей, темнеющих разлапо...».

Слово *сладинка* из произведения «Зашумит ли клеверное поле...» создано по модели слова слабинка, которое включает суффикс с уменьшительным значением («Мне бы – только клевера сладинку на губах застывших уберечь. Мне бы – только малую слабинку – всё-таки совсем не умереть»). Таким образом и слово сладинка обозначает что-то не очень сладкое, сладкое чуть-чуть.

Прилагательное *подталая* из стихотворения «Совершенство» образовано от прилагательного талая: «А над грязной дорогой подталой, над зацвёлыми крышами изб...». Добавление приставки под- помогает автору реализовать текстовый смысл: ‘частично растаявшая после замораживания’.

Итак, в процессе анализа лексем данных групп мы обнаружили, что окказиональная лексика, относящаяся к ТГ «Пространство и время» и «Мир природы», в поэтических текстах Е. Евтушенко связана, как правило, с дополнительными смыслами, которые возникают в тексте. Многие слова включают в себя несколько смыслов. Большую часть окказиональной лексики составляют признаковые слова, которые указывают на то, как поэт видит данное явление.

Список использованных источников и литературы:

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37-67.
2. Деревскова Е.Н. Образ России в режиссёрском дискурсе // Образ России в условиях информационной войны конца XX – начала XXI в. Тенденции обновления политического дискурса: материалы междунар. научн. конф. / под ред. С.Г. Шулежковой. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2017. С. 148-155.
3. Аверина И.В., Деревскова Е.Н. Тема «Пространство» в языковой картине мира современного путешественника // Благословенны первые шаги...»: сб. работ молодых исследователей / под ред. С.Г. Шулежковой. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. Вып. 8. С. 4-15.
4. Кочнова К.А. Вопросы изучения языковой картины мира писателя [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11. URL: <http://human.snauka.ru/2014/11/8328> (дата обращения: 14.09.2021).
5. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
6. Алефиренко Л.Ф. Теория языка: введение в общее языкознание: учеб. пособие. Волгоград: Перемена, 1981. С. 342.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус.яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1985-1988 [Электронный ресурс] // www.classes.ru. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ.htm> (дата обращения: 22.01.2021).

А.А. Трушко
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

СПЕЦИФИКА БЬЮТИ-ТЕКСТОВ В INSTAGRAM

Аннотация. Статья посвящена выявлению актуальных приемов и закономерностей успешного продвижения личного бренда посредством публикации бьюти-текстов в социальных сетях. Проанализированы важные параметры эффективного позиционирования и выработана стратегия результативности самопрезентации в INSTAGRAM.

Ключевые слова: массовая коммуникация, бьюти-текст, личный бренд, социальные медиа, INSTAGRAM

Abstract. The article is devoted to the identification of current techniques and patterns of successful promotion of a personal brand through the publication of beauty texts in social networks. The important parameters of effective positioning are analyzed and a strategy for the effectiveness of self-presentation in INSTAGRAM is developed.

Keywords: mass communication, beauty text, personal brand, social media, INSTAGRAM

Бьюти-индустрия на данный момент является очень востребованной благодаря социальным сетям и другим медиапространствам, структура которых достаточно легко воспринимается и отвечает всем интересам и потребностям

потребителей информации. Бьюти-тексты оказывают прямое воздействие на повышение прибыли данной индустрии, следовательно, изучение этих текстов поможет нам понять основные приемы влияния на потребителей.

По мнению М.А. Черницова, beauty-журналистика как часть модной журналистики представляет собой масштабное явление со множеством культурных феноменов, имеющее краткосрочный характер, актуальное «здесь и сейчас». Поэтому указанный автор рассматривает моду на красоту как явление, а beauty-журналистику как канал внедрения и распространения данной идеи в жизнь [4]. Для А.Я. Маевской beauty-журналистика – это журналистика о гламуре, формировании образа, стиля с помощью косметических средств. При этом под гламуром понимается превращенная в потребление форма красоты.

Beauty-тексты являются неотъемлемой частью бьюти-журналистики и имеют все существующие на данный момент типологические форматы: онлайн и оффлайн. Набор жанров, используемых в бьюти-текстах, достаточно ограничен. Корреспонденция, комментарий и интервью – три наиболее эксплуатируемых жанра. Они применяются в том числе для позиционирования специфических типов бьюти-текстов – контента, формирующего личный бренд медиаперсоны. Личный бренд в современной массовой коммуникации результативнее всего создается в социальных медиа.

Социальные сети, в том числе Instagram, прочно вошли в маркетинговую деятельность бьюти-компаний и стали одним из основных каналов продвижения товаров и услуг. Instagram – популярная социальная сеть для обмена фотографиями и видеозаписями. На 2018 год число зарегистрированных пользователей составляет 1,1 млрд человек, именно поэтому Instagram является идеальной платформой для развития своего личного бренда. С точки зрения продвижения в секторе профессиональной косметики этот канал обладает рядом значительных преимуществ.

Российские пользователи проводят на 15% больше времени в Instagram и на 23% активнее, чем в среднем по миру. Среднестатистический российский пользователь заходит в сеть 15 раз в день. 70% пользователей этой социальной

сети - женщины. Аудитория довольно молодая – основное ядро ее составляют девушки от 18 до 26 лет.

Следует отметить, что бьюти-тексты с функционалом создания личного бренда на площадке Instagram должны подчиняться некоторым технологическим ограничениям, призванным защитить обычных пользователей от слишком высокой активности коммерческих и спам-аккаунтов. Приведем в пример некоторые актуальные на данный момент лимиты:

- лайки – до 60 в час;
- комментарии – до 60 в час;
- подписки и отписки – до 60 в час.

Современный формат Instagram предоставляет возможность создавать коммерческие аккаунты, использование которых позволяет отслеживать статистику и узнавать предпочтения аудитории, её реакцию, просчитывать лучшее время для публикации и т.д.

Для публикации бьюти-текстов наиболее актуальными являются следующие виды аккаунтов:

- личные аккаунты;
- блоги;
- паблики (тематические сообщества);
- интернет-магазины и магазины оффлайн;
- бизнес-аккаунты (кафе и рестораны, туристические бюро, производство);
- аккаунты брендов;
- селебрити аккаунт;
- боты;
- аккаунты-лендинги;
- видео-аккаунты.

Принципиальное значение для медийного успеха имеет оформление аккаунта. Если при этом стоит задача формирования личного бренда, то важно оформить ваш аккаунт так, чтобы, заходя на страницу, пользователь мог сразу

ответить на вопросы: кто вы и что вы предлагаете. Максимальной информативности будет способствовать внимание к следующим элементам:

- аватар (если вы развиваете бренд, то на аватаре должен быть ваш логотип, он быть хорошего качества, вызывать приятные эмоции и доверие, для этого используйте светлые тона);

- название аккаунта (должно быть простым и запоминающимся, чтобы пользователь мог легко найти вас в поиске);

- имя (вам даны 30 символов, которые следует использовать для расшифровки названия аккаунта, вы можете использовать ключевые слова, которые привлекут внимание к вашей деятельности. Также имя можно написать caps lock, чтобы больше выделить его на фоне остального текста);

- описание (у вас есть 150 слов, используя которые, вы должны отразить ваши достоинства, информацию о том, как с вами связаться, некий призыв к действию, побуждающий остановить свой выбор именно на вас, и дополнительную информацию, если это требуется).

Решающую роль в успешности аккаунта играет не его оформление, а его содержательное наполнение – публикация постов. Идеальная формула периодичности для ведения Instagram – 1-3 публикации в день. Так вы сможете всегда оставаться на глазах у своих подписчиков и не позволите им забыть о вас, но и надоесть с таким графиком вы тоже не сможете.

Совершенно оправдана рекомендация стараться комбинировать длинные и короткие посты, создавать тем самым разнообразие. Пользователю быстро наскучат однотипные посты. Правильный контраст восприятия и интригу ожидания создаст максимум отличий в ваших публикациях: чередуйте информационные посты с развлекательными, обеспечивайте интерактив или же просто иногда отходите от темы вашего аккаунта, превнося «воздуха» в свой профиль.

Важную роль в обеспечении эффективности воздействия бьюти-аккаунта играет установление обратной связи с аудиторией. Для этого специалисты по социальным медиа советуют: не забывайте общаться со своими подписчиками,

задавайте им вопросы, узнавайте их мнение, отвечайте на комментарии. Станьте другом для тех людей, которые следуют за вами.

Для продвижения бьюти-контента рекомендуется и грамотная работа с хештегами. Пользуясь ими, можно значительно увеличить охват аудитории аккаунта и повысить его узнаваемость. Важно помещать в хештеги ключевые слова поста, тему и основную мысль, но не использовать их слишком много, так как возникает риск добиться обратного результата: вместо того привлечения аудитории спугнуть её, создать ощущение заспамленности.

В работе с бьюти-текстами в социальных медиа естественно помнить о том, что Instagram – визуальная социальная сеть. Первое, что видят подписчики – это фото, восприятие текста вторично. Поэтому следует всегда уделять достаточное внимание фотографиям. Первостепенная задача - делать качественные фотографии и обрабатывать их так, чтобы обеспечить хорошее сочетание между собой, ощущение гармонии и баланса. Однако при этом важно обеспечить связь и с вербальным наполнением контента, не позволить видеоряду сильно отходить от общей тематики постов и информации, которую вы хотите донести.

При обнародовании фотографии следует отмечать гео-локацию – это обеспечивает дополнительное внимание аудитории. И одновременно поддерживает уже сформировавшийся интерес: чем выше достигнутая популярность, тем больше подписчики хотят следить за вами, знать, где вы и с кем. Поэтому весьма продуктивный способ привлечения аудитории – обеспечение ее движения, для чего принято отмечать на совместных фотографиях другие аккаунты.

Анализ успешных бьюти-блогеров и рекомендации специалистов по продвижению личного бренда в социальных медиа позволили нам обобщить сформировавшиеся принципы самопрезентации в соцсетях и разработать стратегию достижения успеха в Instagram:

- знайте своих конкурентов, изучите, какие приёмы они используют, как привлекают внимание, общаются с аудиторией, отметьте для себя публикации, которые получают наибольшую реакцию, учитесь на чужих ошибках;

- подумайте о своих особенностях, выделите свои сильные стороны, поймите, чем вы будете выделяться на общем фоне и привлекать аудиторию;

- познакомьтесь со своей аудиторией, знайте их интересы и предпочтения, время, в которое они выходят в сеть (например, школьники часто бывают онлайн в вечернее время, когда все учебные дела уже закончены);

- составьте редакционный план, продумайте, в каком порядке и в какое время будут выходить посты;

- определите свой стиль, хорошо, если вы сможете выработать собственный «почерк», так вы будете узнаваемы, и вам будет гораздо проще выделиться.

- определитесь с рекламной политикой, следует решить, будете ли вы дополнительно рекламировать свой профиль (если да, то выберите способ рекламы и определите бюджет, который готовы потратить).

В завершение хочется еще раз отметить, что Instagram – социальная сеть, которая плотно вошла в обычную жизнь людей. Благодаря своей популярности, востребованности и молодой аудитории Instagram, действительно, является отличной площадкой для развития личного персонального бренда, важной частью которого являются бьюти-тексты.

Список использованных источников и литературы:

1. Гоар Аветисян: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://goaravetisyan.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

Лена Перминова: страница в Instagram [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instagram.com/lenaperminova/> (дата обращения: 15.01.2021).

Надыршина А.А. Специфика «beauty»-материала как fashion-жанра (на основе творчества Эвелины Хромченко) // Медиасреда. 2016. № 1. С. 72.

Черницов М.А. Российская мода. Итоги десятилетия. Часть вторая. Модная журналистика [Электронный ресурс] // www.owl.ru. URL: <http://www.owl.ru/content/womplus/p849.shtml> (дата обращения: 01.02.2021).

Д.В. Фокина
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

РОЛЬ ПРАВОСЛАВНЫХ СМИ В ВОЦЕРКОВЛЕНИИ МОЛОДЁЖИ

Аннотация. Целью статьи является выявление роли православных молодежных СМИ и социальных медиа в процессе восприятия и усвоения православных догм и канонов и молодежью, нуждающейся в богословском просвещении.

Ключевые слова: православные СМИ, молодежь, воцерковление, миссионерство, просветительская функция.

Annotation. The purpose of the article is to identify the role of Orthodox youth media and social media in the process of perception and assimilation of Orthodox dogmas and canons and by young people in need of theological education.

Key words: orthodox media, youth, churching, missionary work, educational function.

Православные СМИ – это средства массовой информации, занимающие в журналистике тематическую нишу религиозных СМИ и направленные на аудиторию, принадлежащую православной конфессии. Как и любые современные СМИ, православные средства массовой коммуникации делятся на

печатные, аудио-визуальные, электронные СМИ и блогосферу. По области распространения православные СМИ можно разделить на:

1. общецерковные/центральные;
2. епархиальные/областные;
3. приходские/монастырские/локальные.

На сегодняшний день ниша православных периодических изданий представляет широкое разнообразие печатных и электронных журналов, газет, новостных сайтов и т. д. [2]. Молодежные же православные СМИ, находясь в стадии развития, стоят перед непростой задачей: завоевать доверие и интерес православной молодежной аудитории. Аудитории, маловосприимчивой сегодня к незнакомым и труднотрактуемым религиозным текстам, перегруженной информационным потоком СМИ и руководствующейся в своем выборе лаконичностью и доступностью информации. Кроме прочего, создатели православных молодежных СМИ должны ориентироваться не только на достаточно воцерковленную молодежную аудиторию (например, обучающихся в духовной семинарии студентов), но и на молодых людей, находящихся на начальном этапе воцерковления. Иначе говоря, такие СМИ должны выполнять роль общедоступной молодежной катехизации, неся в духовно-просветительскую функцию для широких кругов молодежной аудитории.

«Сегодняшнее «миссионерское поле» характеризуется сложными процессами общечеловеческого развития и новыми соотношениями в религиозной палитре мира. Настала пора серьезных богословских, социологических исследований, которые могли бы нам помочь в миссионерской работе», – сказал архимандрит Иоанн (Экономцев), создатель и первый ректор Российского православного университета Иоанна Богослова, в своем интервью, опубликованном на сайте Русской Православной Церкви в ответ на прямой вопрос, связанный с воцерковлением и катехизацией современной молодежи.

Православные молодежные СМИ, как и было сказано выше, – это проводник между церковью и обществом, формирующий не только

представление о внутрицерковной жизни, но и о фундаментальных основах религии [1].

Рассмотрим один из таких «проводников». Печатный журнал «Поколение», являющийся печатным периодическим изданием, выпускается Гродненской епархией Белорусской православной церкви (белорусское издание в данном случае имеет право быть использованным, поскольку БПЦ представляет собой экзархат РПЦ, подчиняющийся Святейшему Патриарху Московскому и всея Руси Кириллу и имеет и сегмент русскоязычной аудитории). В описании журнала рекламирующая его группа в Вконтакте пишет: «Мы говорим, что "Поколение" – это журнал на "50% для православных и на 100% для всех". Наш читатель чаще всего будет молодым православным интеллигентом или просто человеком, небезразличным к вечным и главным вопросам нашей жизни (примерно то же могут сказать и какие-нибудь издания "Тайны этого мира", "Невероятное рядом" или вроде того), мы же имеем в виду социальную тематику, острые жизненные вопросы, мы говорим о живом, а не о предполагаемом».

Рассмотрим журнал более подробно: нельзя не заметить наличие «кричащих» тем, затрагиваемых во многих материалах, в том числе – в ходе дискуссий со священнослужителями в формате интервью. Речь о темах, характерных именно для молодежных СМИ (неоспоримость догм и проецирование их на современные реалии, внутренняя противоречивость кажущихся соединенными понятий морали и веры и т. д.). Во многих вопросах прослеживаются темы, несовместные с консерватизмом – отчасти это и оправдывает претензию на молодежную направленность журнала.

Рубрика «Вера» выводит читателя и автора на дискуссионный просвещающий материал об иконографии Страшного суда с историко-культурными отсылками. Читателю в данном случае потребуются некоторые культурологические компетенции, однако нельзя сказать, что текст не смогут прочесть и понять люди без семинарского образования.

Далее следует рубрика «Свой Путь», и сами авторы определяют ее назначение в журнале так: «Свой путь» – это не рубрика интересных историй. Это наша попытка ответить вот на этот вопрос: «Господи, что же Ты увидел во мне, если призвал?» Далее из русскоязычных рубрик – «Батюшка» (приглашенный герой, портретное интервью о его личности), «За жизнь» (о совместимости современных ценностей с традиционными и темы семьи и брака) и «Точка зрения» (дискуссионная рубрика). Собственно, журнал в данном случае не подходит под чисто «семинаристское» издание и ориентирован в том числе и на вольного верующего мыслителя-созерцателя, не находящегося внутри церкви в рамках послушаний (служений). Однако стиль подачи журнала может быть понят не всеми читателями (совсем невоцерковленным, например, будет достаточно непросто, однако некоторые из представленных материалов могут ответить на многие вопросы).

В качестве источников современного «миссионерского поля» можно рассматривать не только официальные СМИ, представляющие собой по большей части новостные издания, но и православные социальные медиа.

Православные социальные медиа – это вид массовой коммуникации, осуществляемой между представителями данной конфессии (священнослужителями) и ее приверженцами посредством интернет-ресурсов. Социальные медиа в отличие от обычных онлайн-СМИ подразумевают активное взаимодействие между участниками портала/ресурса/сайта/страницы. Внедрение социальных медиа в духовную среду способствует более активному взаимодействию, которое работает в пользу сближения молодежной аудитории с пониманием идеологических основ. В силу того, что существует возможность более неформального общения, священнослужители могут, во-первых, напрямую взаимодействовать с аудиторией, каждый – лично, во-вторых, могут более доступно выполнять миссионерскую функцию. В молодежных православных группах, к примеру, обсуждаются отрывки из Евангелия, заменяя личную встречу и сохраняя участников диалога в рамках наиболее комфортной площадки для дискуссии – страницы сообществ в социальных сетях. Социальные

сети являются комфортной платформой для плодотворного взаимодействия с молодежью.

На примере сообщества «Академия Порядочных Семинаристов/АПС» в социальной сети «ВКонтакте» рассмотрим достаточно яркий пример процесса воцерковления и просвещения молодежи. Именно это сообщество было выбрано нами для анализа в силу наибольшей активности и численности аудитории среди православных сообществ и групп. Количество подписчиков сообщества насчитывает 42 505 подписчиков и относится к тематическому разделу «Образование». Изначально группа, как мы понимаем, создавалась для более узкой аудитории, имеющей более глубинное понимание православия и его канонов в силу наличия специализированного образования – это легко можно заметить в некоторых разделах (например, использование терминологической богословской лексики, зачастую непонятной по своему истинному смыслу для мирян, хоть и воцерковленных).

В описании сообщества лаконично помещается запись «Сообщество адекватного православия», являющаяся неким предупреждением-обозначением – администраторы сообщества неоднократно публиковали посты и записи о том, что их контент не претендует на статус официального-канонического и рассматривает как идентичные, так и совершенно полярные точки зрения на традиционные устои и ценности (в рамках православия), абсолютно не желая вызвать конфликт у аудитории (к сожалению, привести пример такого поста сложно, так как авторы периодически занимаются таким «ликбезом» только в комментариях). То есть в обозначение «адекватного православия» создатели вкладывают смысл разносторонних дискуссий, которые не должны провоцировать агрессию и радикальный раскол на современный и консервативный взгляды. Такой подход – еще один аргумент в пользу молодежного сообщества: просвещение молодежной аудитории происходит в разных направлениях, и во всем контенте проглядываются достаточно острые темы, которые не под силу восприятия более взрослой и консервативной аудитории.

Важным моментом, способствующим воцерковлению, является ежедневная публикация отрывков из Евангелия на русском языке и видеозаписей с русскоязычных богослужений, что является для РПЦ на сегодняшний день нераспространенным и редким новшеством. Это огромный плюс в пользу просвещения и воцерковления молодых людей (собственно, и не только их – всей аудитории, предпочитающей такой способ воцерковления), ведь велика вероятность, что, приходя в храм для совместной молитвы, человек попросту не знает церковнославянского языка (если, конечно, не имеет специализированного образования или самостоятельно не занимается его изучением, но таких людей из рассматриваемого нами аудиторного сегмента меньшинство). Публикация Евангелия и записей Божественных литургий на русском языке упрощает задачу освоения фундаментальных мировоззренческих принципов для тех, кто не знает церковнославянского. Таким образом, сообщество не просто выполняет просветительскую функцию для тех, кому еще не в полной мере знакомы церковные термины, но и является рычагом и реформатором «осовременивания» православия.

Стремясь охватить большую часть аудитории, православные СМИ ориентируются на различные социальные и возрастные слои, способствуя собственной востребованности и у детей, и у молодежи, и у старшего поколения, таким образом, укрепляя возможности максимально широкого диалога религиозного и светского. Чем выше жанровое разнообразие среди периодических православных изданий, тем выше доверие аудитории к религии как к части современного медийного пространства. Безусловно, это достигается за счет профессионализма изданий, готовых изучать собственную аудиторию настолько, насколько получится попадать в ее интересы вне рамок православного дискурса, осуществляемого в храме.

Подведем итог: говоря о воздействии православных СМИ на воцерковление молодежи, на сегодняшний день актуальной проблемой общего состояния православных молодежных СМИ является недостаток просветительского контента, ориентированного именно на широкую

молодежную аудиторию, в том числе и на тех, кто находится в процессе воцерковления и, как пример, в силу недостатка знаний может не понять терминологию (эта проблема действительно лишает СМИ некоторого сегмента). Иначе говоря, необходим более развернутый и открытый диалог со священниками, достигаемый в обоих форматах (и электронном, и печатном) с помощью публикаций на животрепещущие и актуальные для современной православной молодежи темы, ориентированных на широкий возрастной диапазон (16-30 лет), представляющих собой ценность и актуальность в невозможности своего полноценного выражения теми же священнослужителями в реальной жизни. В таком случае будет достигнут нужный эффект – молодые люди, узнавая православие через личное восприятие медийного образа и имиджа представителей РПЦ, будут постепенно просвещаться, а священники – все более и более осваивать медийное «миссионерское поле».

Список использованных источников и литературы:

1. Бужинская Д.С. К постановке вопроса о роли медийно-религиозного дискурса в духовной жизни современного российского общества // Петровские образовательные чтения: сборник материалов. Магнитогорск: МГТУ, 2018. С. 295-300.

2. Бужинская Д.С. Православная журналистика в России // СМИ и общество. Роль журналистики, рекламы и PR в формировании образа России в современных социально-экономических условиях. Материалы Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: МГТУ, 2015. С. 129-136.

И.А. Чуенков
студент группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Д.С. Бужинская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОНЛАЙН-СМИ В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНЦИИ

Аннотация. Статья посвящена восполнению теоретического пробела в осмыслении феномена новостных онлайн-СМИ, связанному с процессами трансформации этих СМИ.

Ключевые слова: онлайн-СМИ, журналистика, кликбейт, анализ, медиа.

Abstract: The article is devoted to filling the theoretical gap in understanding the phenomenon of online news media related to the processes of transformation of these media.

Keywords: conceptualization, online media, journalism, clickbait, analysis, media.

Благодаря изобретению сети Интернет и быстрому развитию коммуникационных технологий масс-медиа переживают процесс трансформации [1, с.2]. Это сказывается на всех жанрах и форматах журналистики и особенно – на новостных СМИ. Новые технические реалии

диктуют новые способы выражения такой текстовой категории, как информативность [6, с.3].

Благодаря дигитализации СМИ, то есть их переходу в цифровой формат, значительно увеличивается скорость передачи информации, что заметным образом сказывается на оперативности работы новостных изданий. С одной стороны, теперь новостные ресурсы могут быстрее передавать своей аудитории актуальную информацию, благодаря доступным коммуникационным технологиям. С другой стороны, сами журналисты вынуждены работать в более быстром темпе, поскольку ускорение передачи информации обострило конкуренцию между изданиями за актуальные новости.

Дигитализация СМИ сильно изменила привычный облик новостной журналистики. Механизмы распространения информации в сети Интернет отличаются как от традиционной печатной прессы, так и от телевидения и радио.

Но важнейшее изменение определённо касается внедрения в сетевых СМИ элементов гипертекста и мультимедиа, которые позволяют журналисту произвольным образом сочетать разные формы медиаконтента в единый продукт, а также создавать между разными публикациями сложную систему тэгов, гиперссылок и взаимных пересечений [3, с.4].

Однако этими важными нововведениями трансформация новостных медиа не исчерпывается. Ещё одной важнейшей вехой развития новостной журналистики в сети Интернет является возникновение новостных агрегаторов. Новостные агрегаторы – это сетевые ресурсы, которые не занимаются самостоятельным изготовлением новостных текстов, но представляют пользователю автоматически созданную подборку новостных публикаций из ведущих онлайн-СМИ [4, с.1].

Новостные агрегаторы имеют большую значимость для новостных интернет-СМИ, поскольку выдача публикации в подборке новостного агрегатора – это источник большого притока аудитории. Наиболее известные новостные агрегаторы, такие как Яндекс. Новости, Рамблер/Новости, Google Новости или Новости Mail.ru, напрямую интегрированы в стартовые страницы

браузеров и поисковые системы, что максимально упрощает для пользователей поиск актуальных новостей.

Возникновение новостных агрегаторов ставит перед онлайн-СМИ новую задачу – оптимизацию контента, то есть адаптацию сетевой публикации под алгоритмы новостных агрегаторов и поисковых систем для увеличения вероятности выдачи публикации пользователям агрегатора или поисковой системы [4, с.2].

Существует несколько основных методов оптимизации контента:

- добавление гиперссылок;
- работа с заголовком;
- работа с ключевыми словами и словосочетаниями;
- улучшение качества контента [4, с. 4].

Ключевые слова и словосочетания – это слова и словосочетания, по которым данную публикацию можно найти в поисковой системе. В зависимости от частоты употребления в поисковых выдачах их делят на высокочастотные (свыше 10000 показов в месяц), среднечастотные (500-10000 показов в месяц) и низкочастотные (1-500 показов в месяц). Поисковые сервисы лучше распознают те публикации, ключевые слова в которых расставлены в том же порядке, числе, падеже и грамматическом роде, как и в поисковом запросе.

Медиаисследователи выделяют шесть наиболее часто используемых способа вхождения ключевых слов в публикацию:

- «точное вхождение» – включение поискового запроса в текст в его первоначальном, неизменённом виде;
- «чистое вхождение» – включение поискового запроса в текст без использования знаков препинания и склонений;
- «прямое вхождение» – включение поискового запроса в первоначальном виде, но с расстановкой знаков препинания;
- «разбавленное вхождение» – включение поискового запроса с добавлением уточняющих слов;

- «морфологическое вхождение» – включение поискового запроса в определённом склонении или спряжении;

- «обратное вхождение» – включение поискового запроса с изменённым порядком слов [4, с. 2].

Также на количество выдачей влияет расположение ключевых слов в тексте публикации. Чем ближе ключевые слова к началу публикации, тем чаще этот текст будет демонстрироваться в поисковых выдачах. Лучше всего же на показ публикации в поисковых выдачах и агрегаторах влияет наличие ключевых слов прямо в самом заголовке [5, с. 10]. Таким образом, для новостных веб-журналистов работа над заголовком предполагает не только создание уникального и броского заглавия, которое бы привлекало внимание, но и органичное включение в этот заголовок ключевых слов, чтобы привлечь к публикации также и новостные агрегаторы.

Ещё немаловажной частью работы по оптимизации контента является работа с гиперссылками. Поисковые алгоритмы устроены таким образом, что наибольшее количество выдачей получают веб-страницы, на которые часто ссылаются через гиперссылки на других страницах. Именно по этой причине для многих сетевых СМИ использование гиперссылок является не просто инструментом для создания связей между разными текстами, но также и инструментом по увеличению поисковых выдачей и вероятности попадания в новостной агрегатор.

В то же время, хотя подобная конкуренция за поисковые выдачи и, как следствие, внимание читателя открывает множество новых перспектив для современных медиа, у подобной ситуации есть и обратная негативная сторона. Требования оптимизации заголовков и особенности потребления медиаконтента в сети Интернет задают особые требования к оформлению новостных заголовков, издержками которых нередко становится искажение новостей ради более удачной формулировки в заголовке.

Интернет-СМИ зачастую не могут позволить себе использовать в заголовке средства художественной выразительности, такие как метафоры или аллегории, поскольку они затрудняют выдачу новостей в поисковой системе или

новостном агрегаторе [5, с. 10]. По этой причине с целью привлечения внимания аудитории при одновременном сохранении в заголовке ключевых слов используется тактика кликбейтных заголовков [7, с. 4].

Кликбейтные заголовки используют броские и провокационные формулировки, зачастую искажая реальные события ради более удачного заголовка. Особенно часто это делается с акцентом на негативные стороны рассматриваемого события или даже с намеренной драматизацией событий. Подобный подход к оформлению заголовочного комплекса приводит к некорректной репрезентации события, послужившего основой для создания новости, что, в свою очередь, ведёт к деформации образа события у массового адресата новости [2, с. 2]. Даже в том случае, если основной текст статьи не содержит какой-либо дезинформации, кликбейтный заголовок искажает восприятие аудитории, заранее настраивая реципиента на некорректное восприятие новости и события.

Оптимизация сетевых публикаций без использования кликбейтных заголовков, а также откровенной дезинформации является важной задачей для журналистов. Это служит иллюстрацией того, что новейшие коммуникационные технологии и приносимая ими трансформация медиа являются двойственными процессами, имеющими как положительные, так и отрицательные стороны.

Таким образом, развитие сетевых медиа – это неизбежность и данность. Процесс трансформации СМИ нельзя остановить или замедлить. Задача новостной журналистики в цифровую эпоху – подстроиться под веяния времени, сохранив при этом свою основную социальную задачу, то есть информирование аудитории о социально-значимых и актуальных для них событиях.

Список использованных источников и литературы:

1. Бастрон А.А., Желудева Е.В. Медиаконвергенция в СМИ: проблемы и перспективы их решения в журналистском образовании [Электронный ресурс] // История и архивы. 2016. №4 (6). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/mediakonvergentsiya-v-smi-problemy-i-perspektivy-ih-resheniya-v-zhurnalistskom> (дата обращения: 10.02.2021).

2. Воронцова Т.А. Новостной заголовок как репрезентант события [Электронный ресурс] // Политическая лингвистика. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novostnoy-zagolovok-kak-reprezentant-sobytiya> (дата обращения: 10.02.2021).

3. Колпакова Г.В. Текст и гипертекст [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №5-3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-gipertekst> (дата обращения: 10.02.2021).

4. Лазуткина Е.В. Эффективные методы оптимизации веб-публикаций [Электронный ресурс] // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2015. №1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-optimizatsii-veb-publikatsiy> (дата обращения: 10.02.2021).

5. Лукина М.М. Трансформации журналистского текста в условиях интернет-среды [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2009. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-zhurnalistskogo-teksta-v-usloviyah-internet-sredy> (дата обращения: 10.02.2021).

6. Скибина О.М. Исследование информативности регионального сегмента интернет-пространства (на примере оренбургских Интернет-СМИ) [Электронный ресурс] // Вестник ВУиТ. 2020. №2 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-informativnosti-regionalnogo-segmenta-internet-prostranstva-na-primere-orenburgskih-internet-smi> (дата обращения: 10.02.2021).

7. Чанышева З.З. Информационные технологии смысловых искажений в кликбейт-заголовках [Электронный ресурс] // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-smyslovyh-iskazheniy-v-klikbeyt-zagolovkah> (дата обращения: 10.02.2021).

Е.Р. Ширшова
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
А.В. Подгорская
кандидат филологических наук,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ ДЛЯ ЖЕНЩИН: ТИПОЛОГИЯ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье предпринята попытка выявить концептуальные особенности модных гляцевых журналов для женщин и охарактеризовать жанровую специфику публикаций на материале журналов VOGUE и ELLE.

Ключевые слова: женский журнал, глянец, образ женщины, типология ценностей женской прессы.

Abstract. The article attempts to identify the conceptual features of fashionable magazines for women and to characterize the genre specificity of publications based on the material of VOGUE and ELLE magazines.

Keywords: women's magazine, glossy magazine, image of a woman, typology of values of the women's press.

Глянцевые женские журналы всегда были напрямую связаны с потребностями общества и реализовали и реализуют сегодня в первую очередь запрос на развлечение. Содержательное наполнение таких журналов при минимальном количестве аналитических и научных материалов и значительно превосходящем количестве картинок и фотографий способствует расслаблению внимания читателей и достижению эффекта релаксации.

В качестве специфических характеристик глянцевого журнала можно обозначить следующие:

- чаще всего такие журналы имеют периодичность выхода: один раз в месяц и потому толстая глянцевая обложка нужна им ещё и для того, чтобы журнал просто не истрепался за месяц чтения или рассматривания (хотя красивая обложка ещё и читательниц привлекает, и рентабельность повышает);

- специфика содержания определяется используемым жанром ««life style», когда рассказ о стиле жизни той социальной группы, к которой хочет принадлежать читательница, способствует (пусть и умозрительному), но приближению к заветному идеалу;

- не менее характерным признаком является высочайший уровень качества используемых фотографий и иллюстраций, все изобразительно-экспрессивные возможности современного фотоискусства задействуются в полном объеме;

- четвертый признак напрямую связан с предыдущим: так как глянцевые журналы в большей степени смотрят, а не читают, то и редакторы нацелены прежде всего на создание ярких образов, символизирующих счастье и успех;

- и наконец, пятый признак, синтезирующий все предыдущие, состоит в том, что сознательный отказ в журнале от политики и почти полное отсутствие в глянце серьезных тем работают на создание иллюзии вечного праздника жизни. Будучи продуктом массовой культуры женский глянцевый журнал должен создать у своих многочисленных читательниц такую же иллюзию их собственной «глянцевой» жизни сегодня или хотя бы её возможности в будущем.

В итоге можно обозначить и характерную особенность многочисленной

аудитории женского глянца: она не просто воспринимает информацию, содержащуюся в рекламных и журналистских текстах, но и «реконструирует свою картину мира под воздействием журналов» [2, с. 37].

Важно отметить, что женская пресса – это медийная сфера, которая отражает и формирует в ней и ментальную, и гендерную идентичность [3, с. 5], а сегмент иллюстрированных глянцевого женских журналов не только показывает красочные моменты жизни культурного общества, но и принимает на свой счет дополнительный груз общественных функций. В частности, как отмечает Гамелько Е.В., женские глянцевые СМИ создают и показывают идеи, ценности, мнения, знания об обществе, ...тем самым активно участвуют в процессе формирования социальной реальности, в представлении культурно-идеологических ценностей и популяризации нормативных гендерных образцов, которые затем воспроизводятся индивидами в повседневной жизни. [1, с. 177].

Для выявления жанровой специфики публикаций элитарных глянцевых журналов нами были выбраны два самых известных и успешных в мире журнала о моде VOGUE и ELLE.

Журнал «Vogue» был основан ещё в 1892 году, но вплоть до сегодняшнего дня он определяет темы, принципы и стратегии работы глянцевых журналов. Культовые события в мире моды, красоты, искусства, кино, музыки и светской хронике находят своё красочное отражение на страницах «Vogue».

Журнал «Elle» был основан значительно позже: в середине 20 века: в 1945 году во Франции супругами Лазаревф. Читательницы «Elle» – это открытые, независимые, женственные, обаятельные и самостоятельные женщины.

Социальные типы, представленные в обоих изданиях, принадлежат к категориям населения с высоким достатком и выше среднего уровня, а читательская аудитория представляет собой в основном женщин, стремящихся попасть в указанные социальные категории.

Анализ жанровой специфики материалов обоих журналов позволяет сделать вывод о том, что они сознательно проповедуют потребительские стандарты, которые учат, что и как носить, где это покупать и как развлекаться.

Эти стандарты призваны сформировать у аудитории ощущение включенности, причастности к социальной элите с особыми эстетико-стилистическими признаками.

При этом подобные журналы сегодня являются своеобразным медийным мировоззренческим проектом, претендующим на ведущую роль в формировании общественного сознания, а в частности по созданию образа идеализированной женщины. В этом есть свои как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, женские глянцевого журналы могут быть хорошим средством подъема мотивации быть успешными, со вкусом одетыми, красивыми и счастливыми в личной жизни, но с другой стороны – однотипные инструкции по достижению успеха, отражаемые в анализируемых международных журналах, слишком напоминают шаблон, который не может быть одинаково полезен для всех. Для полноты раскрытия женской сущности глянцевым изданиям не хватает духовно-нравственной составляющей в отражении внутреннего мира современной женщины.

Список использованных источников и литературы:

1. Гамелько Е.В. Образ советской женщины на страницах журнала «Работница» за 1940 – 1953 гг. // Молодой ученый. №7. 2009. С. 174-177.
2. Гудова М.Ю., Ракипова И.Д. Женские глянцевые журналы: хронотоп воображаемой повседневности. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2010. 242 с.
3. Смеюха В. В. Процессы идентификации и женская пресса. Ростов-на-Дону: Росиздат, 2012. 317 с.

В.С. Шляхтина
студентка группы ИПОб-17-1,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.В. Дорфман
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СТИЛИСТИКИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена стилистике как области научного знания и школьного предмета; особенности науки о стилях и её месте в школьной практике и необходимости изучения стилистики; определению основных стилистических знаний, для их развития у обучающихся.

Ключевые слова: стилистика, русский язык, обучающиеся, функциональный стиль, устная и письменная речь.

Abstract. The article is devoted to stylistics as a field of scientific knowledge and a school subject; features of the science of styles and its place in school practice and the need to study stylistics; the definition of basic stylistic knowledge for the development of students.

Keywords: stylistics, Russian language, students, functional style, oral and written speech.

Стилистика – раздел науки о языке, изучающий обширный ряд случаев изменения языковых единиц, определяющий их принадлежность определенному языковому стилю.

Стилистика как наука определила себя сравнительно недавно и поэтому у неё по-разному объясняются предмет и задачи, характер и объем, её содержание в качестве языковедческой дисциплины, взаимодействие с остальными филологическими науками [4, с. 28–29].

В данный момент в языкознании намечается процесс перемещения научного интереса с изучения языка на изучение речи. Подобное изменение послужило проявлению значительного внимания к стилистике, изучающей выразительные средства, стилистическую окраску и стилистическое значение языковых единиц в различных сферах жизни. По этой причине на учебных занятиях в школе акцент ставится на работе с текстами разных функциональных стилей речи.

Следует отметить, что в современном мире к культуре речи предъявляются особые требования: речь каждого человека как письменная, так и устная должна быть грамотно оформлена в орфоэпическом, грамматическом и лексическом плане и стилистически соответствовать содержанию сообщения. Из этого следует, что целью изучения русского языка считается подготовка грамотных, образованных людей, которые будут в полной мере пользоваться навыком речи в разной деятельности. Именно это устанавливает содержание обучения, выбор дидактического материала и метода работы. Обучение должно быть ориентировано на то, чтобы обучающие наиболее активно развивали выразительную речь. Задача уроков русского языка – одобрять творчество обучающихся, улучшать их внимательность, развивать нестандартное мышление, обучать образно говорить, грамотно писать и осмысленно использовать разнообразные языковые средства.

Главная задача стилистики на уроках в школе – «формирование речи и улучшение владений грамотной, выразительной, оказывающей влияние и воздействие на мышление и восприятие человека речью» [3, с. 20]. Изучение

этого раздела школьного курса русского языка должно быть нацелено на расширение языковых знаний обучающихся, появление у школьников языкового чутья, развитие коммуникативных навыков, улучшение умений создавать тексты в разных стилях.

Методика обучения стилистике рекомендует использовать активные формы обучения, нацеленные на улучшение творческих способностей обучающихся:

- написание докладов, заметок;
- составление устных сообщений;
- изучение и пересказ биографий великих личностей;
- составление карт, схем, таблиц;
- активную работу с разнообразными словарями;
- редактирование текстов разных стилей.

Основной категорией стилистики являются функциональные стили речи – разновидности литературного языка, употребляющиеся в различных сферах социальной жизни. Стили – это спектр возможностей употребления языка при коммуникации. «Абсолютно любой стиль речи обладает неповторимостью выбора языковых средств и индивидуальным сочетанием их друг с другом. Программа обучения по русскому языку выявляет пять стилей: разговорный, художественный, публицистический, научный, официально-деловой» [2, с. 28–29].

Стили речи формируются под воздействием разнообразных вневлигвистических факторов. Обязательно нужно дать обучающимся понятие о стилевых чертах функциональных стилей, т. е. о важных признаках, обусловленных социальными, экстралингвистическими факторами. Следует определить основные стилистические знания, которые необходимо развивать у обучающихся. Вместе с тем требуется точно соблюдать функционально-стилистический подход, т.к. отдельный стиль требует формировать и общеречевые, и характерные только для него умения. Необходимо помнить, что основные умения и навыки обучающиеся приобретают в 5-7-х классах:

- уметь видеть разницу между разговорным, художественным, официально-деловым (5-6-е классы) и публицистическим (7-й класс) стилями;
- определять стиль текста по характерным особенностям;
- сопоставлять форму и содержание речи с целью коммуникации;
- выделять отличительные особенности стилей и определять необходимые для них языковые средства;
- уместно употреблять средства выразительности;
- создавать текст в любом стиле.

В 8-9-х классах у обучающихся на основе приобретенных ранее умений развиваются новые:

- умение выполнять стилистический анализ текстов;
- использовать более подходящие синонимы, характерные для каждого стиля речи;
- организованно и ясно излагать свои мысли, соблюдая законы логики;
- рассматривать действительность в аспекте актуальности и социального значения;
- придавать речи подходящую содержанию и смыслу эмоциональность;
- составлять динамичные, красочные монологи и диалоги, подходящие теме;
- целесообразно и грамотно употреблять в письменных работах разнообразные художественно-выразительные средства;
- последовательно выражать свои мысли, аргументируя каждое свое высказывание;
- выделять основную информацию из текста и из речи говорящего;
- правильно составлять договоры, заявления, объявления, анкеты, расписки, деловые письма [1, с. 50–56].

Как видим, из этого следует, что в 5-7-х классах обучающиеся получают основное понимание функциональных стилей и осознание ведущей

направленности изложения – повествование, описание, рассуждение; формируют характерные умения выбора и классифицирования материала к сочинению, изложению мыслей, учатся аргументировать своё сообщение. В 8-9-х классах складываются подходящие условия для повышения качества имеющихся знаний стилистически дифференцированной речи обучающихся: синтаксис изучается аспектно, что позволяет сделать речь намного богаче, насытить её выразительными средствами, расширить понимание функциональных стилей речи, выработать умение употреблять наиболее трудные виды высказывания.

Нельзя не согласиться с Н.В. Никитиной: для того чтобы осуществлялась продуктивная грамматико-стилистическая работа на уроках русского языка, следовало бы «ввести дополнительную информацию об эстетической функции языка, характерных чертах выразительности (чувствительности, подвижности, эксклюзивности, эмоциональной индивидуальности); языковых особенностях художественного стиля (в области лексики: употребление понятных слов и выражений, разнообразив их синонимами; в области морфологии: развитие умения точно употреблять слова в связной речи, делать речь организованной и понятной; в области синтаксиса: использование сложных конструкций с причастными и деепричастными оборотами)» [5, с. 23–32].

На уроках изучения стилистики следует построить регулярную, последовательную работу, ориентированную на формирование у обучающихся навыков общения, чтобы обеспечить понимание того, что грамотная, правильно поставленная речь развивает человека как личность. Для этого нужно принять, что основным фактором развития речи считаются разнообразные стилистические упражнения, основанные на различных художественных текстах; к практической реализации развития устной и письменной речи нужно добавить стилистический анализ текста и анализ языковых особенностей текстов разных стилей. В конечном итоге обучающиеся должны понимать, что подразумевает под собой сам текст, что является его характерными

особенностями; видеть разницу между текстами, уметь определять их стиль, основываясь на их стилевых признаках; сочинять тексты.

Освоение норм русского литературного языка возникает в ходе работы с текстами всех функциональных стилей. Для того чтобы речь обучающихся стала красивой, выразительной, культурной, необходимо: увеличивать словарный запас школьников, обогащать грамматический строй, показывать правильное употребление эмоционально-окрашенных средств. Также необходимо развивать умение внимательно слушать и слышать собеседника, понимать и объяснять услышанное, учить задавать правильные и уместные вопросы после высказывания, принимать активное участие в обсуждении каких-либо проблем, аргументированно доказывать свою точку зрения и быть готовым принимать другую.

Список использованных источников и литературы:

1. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. М.: Просвещение, 1989. 225 с.
2. Величко Л.И. Работа над текстом на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983. 128 с.
3. Голуб И.Б. Стилистика современного русского языка. М.: Айрис-Пресс, 1985. 446 с.
4. Голуб И.Б. Занимательная стилистика / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. М.: Просвещение, 1988. 54 с.
5. Никитина Н.В. Эстетическая функция художественного стиля // Вестник Чувашского университета. 2008. 47 с.

Л.В. Яковлева
студентка группы ИЖб-17,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
О.Е. Чернова
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

МАССОВЫЕ ИЗДАНИЯ О КИНО В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАДИСКУРСА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основных форматов и предметно-тематической направленности русскоязычных изданий о кино. Рассматриваются типологические характеристики российских киноизданий. Сделан вывод о наличии трёх предметно-тематических фокусов российской кинопрессы: «кино как искусство», «кино как индустрия» и «контекст киноиндустрии».

Ключевые слова: журналистские жанры, журналистские форматы, СМИ, киножурналистика, киножурналы.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the main formats and subject-thematic orientation of Russian-language publications about cinema. The typological characteristics of Russian film publications are considered. It is concluded that there are three subject-thematic focuses of the Russian film press: "cinema as art", "cinema as an industry" and "context of the film industry".

Keywords: journalistic genres, journalistic formats, mass media, film journalism, newsreels.

Современные русскоязычные СМИ реализуют свою предметно-тематическую направленность с помощью системы рубрикации. Эмпирический анализ российских медиапроектов о киноиндустрии, таких как «Искусство кино», «КиноПоиск», «Кинобизнес сегодня», «Киноведческие записки» и так далее, позволяет утверждать, что большинство изданий о кино используют приблизительно один и тот же набор рубрик.

Основными форматами для современных киноизданий являются: рецензии; новостные материалы; аналитические материалы; жанровые и тематические подборки; репортажи; подкасты; видеосюжеты.

На разных ресурсах соотношение материалов в указанных форматах и соответствующих им рубриках может быть заметно отличаться. Некоторые из СМИ, которые делают основной акцент на текстовый контент, могут вовсе не иметь аудио- и видеоформатов, таких как подкасты или видеорепортажи. Основными же двумя формами контента, которые доминируют в большинстве российских киноизданий, являются рецензии и новостные материалы.

Основной функцией жанра кинорецензии является формирование у аудитории эстетических представлений и критериев оценки рецензируемого произведения. Textoобразующей категорией для жанра кинорецензий является оценочность. Оценочность в рецензиях может проявляться разными способами, явными или неявными. Отличительной особенностью оценочности в кинорецензиях является их аргументировать. Автор рецензии стремится не просто поделиться с читателями своим мнением, но аргументированно обосновать его.

Рецензии в периодических изданиях обыкновенно делятся на две основные группы: гранд-рецензии и мини-рецензии. Они отличаются своим объёмом. Мини-рецензии небольшие и призваны составить лишь самое базовое впечатление о рецензируемом фильме. Мини-рецензии более распространены в СМИ ввиду большей лёгкости как их производства, так и усвоения аудиторией.

Гранд-рецензии имеют больший объём и пишутся, как правило, известными и уважаемыми аудиторией кинокритиками. Гранд-рецензия – это

полноценное авторское исследование рецензируемого фильма, которое затрагивает каждый аспект обсуждаемой картины. Гранд-рецензии чаще бывают ориентированы не на простого зрителя, а на эрудированного и разбирающегося в кино, так называемого «синефила» или «киномана».

Рецензии в большинстве своём имеют чёткую временную привязку к премьере того или иного кинофильма. Чаще всего рецензии выходят на новые, ещё идущие в кинотеатральном прокате фильмы. Одной из функций рецензии в таком случае является также побуждение зрителя идти или не идти смотреть фильм в кинотеатр. Многие авторы рецензий одной из основных своих целей ставят прививание зрителю вкуса и любви к хорошему кино, которые могут рассматриваться как составные части медиакомпетенции зрителя.

Основной же функцией новостных текстов является донесение какой-либо важной для аудитории фактуальной информации. Здесь в заметно меньшей степени находит отражение авторская позиция и категория оценочности. В случае с киноизданиями такой информацией являются события в киноиндустрии.

Предметом новостных материалов на медиаресурсах о кино может стать любое событие, так или иначе связанное с производством кино. Это могут быть заявления режиссёров или актёров, анонсы новых фильмов, публикация трейлеров, постеров или иных сопроводительных материалов к фильму, слухи и инсайды из закулисы киноиндустрии и даже просто примечательные события из жизни кинозвёзд.

На самом деле, зачастую предметом таких материалов становятся события, лишь весьма косвенно связанные с кинопроизводством, как, например, судебные разбирательства между актёрами Джонни Деппом и Эмбер Хёрд, ранее состоявшими в браке. К публикации подобных новостных материалов менее склонны «элитарные» издания вроде «Искусства кино», «Сеанса» или «Кинотекстов». Но публикаций о личной жизни кинозвёзд немало в развлекательных изданиях, вроде «Кино-Театра», «Киномании» и Kinonews.

Отдельно от новостных материалов следует выделить репортажи. Тогда как новостные заметки направлены исключительно на сообщение читателю

некоторой фактической информации, основная функция репортажа – это создание эффекта присутствия. Как правило, киножурналисты обращаются к жанру репортажа лишь при освещении наиболее значимых публичных событий индустрии кино: кинофестивалей, церемоний вручения кинопремий и особых показов фильмов. Репортажи в современной российской киножурналистике представлены как в текстовом, так и в видеоформате.

Помимо новостных материалов важную роль в киножурналистике играют материалы аналитические. Основным жанром этой категории здесь являются аналитические статьи. Тремя основными жанрообразующими характеристиками жанра являются: чёткая структура; разносторонний анализ проблемы; фактологичность.

В изданиях, посвящённых кино, аналитические статьи, как правило, касаются тех или иных аспектов развития кинорынка и производства фильмов. Примером темы, которой киноресурсы посвящали аналитические статьи, может являться непростая ситуация с кинотеатральными сетями на фоне пандемии коронавируса. Связанный пример – анализ перспектив стриминговых сервисов, таких как Netflix, HBO Max, Hulu, «КиноПоиск Онлайн», Crunchyroll и так далее.

Аналитические статьи о кино требуют большой фактологической базы. Это могут быть данные бокс-офиса, инсайды киноиндустрии, комментарии экспертов и так далее. Чем шире будет фактологическая база, тем более проработанной и содержательной будет конечная статья. Основной функцией таких материалов будет анализ проблем киноиндустрии. Это важный момент – большинство аналитических статей посвящены не столько самим фильмам, сколько окружающим их производство социально-экономическим и даже политическим процессам.

Но аналитические статьи – это не единственный аналитический жанр, в котором работают сотрудники редакций киноизданий. Другим являются пресс-обозрения. Это не очень популярный среди русскоязычных журналистов жанр, но свой отдел пресс-обозрений имеет, например, такое издание, как «Киномания». Пресс-обзор представляет собой самостоятельный аналитический материал, в

котором журналист рассматривает и анализирует рецензии на тот или иной фильм на разных медиаплощадках и суммирует выводы этих рецензий. Функционально пресс-обзоры близки кинорецензиям.

Ещё один распространённый формат для журналистских изданий – это подборки фильмов. Подборки представляют собой аннотированный список фильмов, объединённый тем или иным признаком и нередко приуроченный к какому-либо актуальному событию. Например, 9 мая издание может опубликовать подборку из нескольких фильмов, посвящённых Великой Отечественной войне. Или ко дню рождения известного режиссёра, вроде Андрея Тарковского или Ларса фон Триера, издание может опубликовать подборку лучших фильмов данного режиссёра.

В том случае, если фильмы в подборке ранжируются от лучшего к худшему, это называется топом. Обычно количество фильмов в таких топах всегда является кратным пяти, за исключением тех случаев, когда фильмов в подборке всего три.

Подборки представляют собой рекомендацию нескольких фильмов к просмотру. Таким образом, по своей основной функции подборки идентичны кинорецензиям, поскольку они также ориентированы на развитие у читателя эстетического вкуса и эрудиции относительно кино. Некоторые подборки по своей форме приближаются, по сути, к собранию мини-рецензий, в которых вкратце освещаются основные положительные и отрицательные стороны указанных в материале кинолент.

Тематические подборки фильмов более типичны для развлекательных изданий о кино, но и «элитарные» журналы тоже прибегают к этому формату. К этой форме, например, обращается издание «Кинотексты».

Помимо текстового контента киноиздания выпускают и подкасты. Подкасты являются новой формой донесения до аудитории контента в формате аудиозаписей. Основным достоинством подкастов в сравнении с традиционным радио является возможность отложенного прослушивания. С возникновением подкастинга многие печатные издания в России и за рубежом начали озвучивать свои тексты, переводя один контент в разные форматы для аудиторий,

заинтересованных в разных типах восприятия информации [2].

Подкасты встречаются далеко не на всех ресурсах, посвящённых кино. Однако там, где редакция прибегает к этой форме медиа, обыкновенно производятся параллельно несколько серий подкастов, каждая из которых имеет свою тематику. Например, «КиноПоиск» имеет четыре параллельных серии подкастов: «Через вселенные», «В предыдущих сериях», «Крупным планом» и «Шум и яркость».

В киножурналистике подкасты используются для освещения больших массивов данных, которые могли бы затруднить восприятие, если бы были переданы в формате текста. Киноподкасты сочетают в себе элементы рецензий, новостных материалов, аналитических статей, обзоров и репортажей. Чаще всего подкасты не являются озвучкой текстовых материалов, а представляют собой оригинальный контент, записанный специально для этого формата.

При создании подкастов киножурналисты делают упор на периодичность. Поэтому основные серии киноподкастов связаны с сериальной тематикой и обзором киноновостей, которые публикуются в качестве текстовых материалов на тех же самых ресурсах. Это в заметной степени сужает тематику журналистских подкастов о кино.

Таким образом, на основании всего вышеприведённого можно выделить следующие аспекты предметно-тематической направленности журналистских изданий о кино:

1. Основной фокус изданий о кино – это само кино как форма искусства. Речь идёт обо всех аспектах фильмов как едином целом и по отдельности. Сюжет, режиссура, постановка, сценарий, саундтрек, актёрская игра, визуальные эффекты и так далее.

2. На втором месте стоит рассмотрение кино как индустрии. Материалы о кинематографической индустрии связаны не только с самими фильмами, но со всей индустрией развлечений, которая их окружает. Это новости киностудий и актёров, сопроводительные материалы (трейлеры, постеры, мерчендайз,

новеллизации), экономические аспекты кинопроизводства, стриминговые сервисы, будущие премьеры и так далее.

3. Менее значимым, но также представленным тематическим ориентиром являются материалы не о самом кино, но о чём-либо, имеющем к нему отдалённое отношение. Это тексты о компьютерных играх, частной жизни актёров или, например, политической ситуации в стране. Эти тексты менее явно представлены в специализированных изданиях, однако в тех ситуациях, когда они косвенно касаются кинематографа и представляют интерес для аудитории, материалы такого рода всё же публикуются. В этом случае часто в материалах присутствуют средства выразительности, например, индивидуально-авторские обороты [1, с. 409], новые крылатые выражения [2, с. 115], обладающие способностью фиксировать аксиологическую систему граждан страны [4], неофразеологизмы [3, с. 27].

Эти три фокуса «кино как искусство», «кино как индустрия» и «контекст киноиндустрии» составляют фундаментальное предметно-тематическое направление русскоязычных изданий о кино.

Список использованных источников и литературы:

1. Чернова О.Е. Новая фразеология современного политического дискурса // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. 2020. С. 409.

2. Чернова О.Е., Осипова А.А., Бужинская Д.С. Новая фразеология в современном коммуникативном пространстве (к вопросу о пополнении корпуса устойчивых оборотов фразеологизмами с компонентом «электронный») // Litera. 2020. № 5. С. 27-38.

3. Чернова О.Е., Осипова А.А., Франчук О.В. *Макарошки стоят всегда одинаково* (новые крылатые выражения и их источники в современном русском языке) // Филология и культура. 2020. № 2 (60). С. 115-121.

4. Чернова О.Е. Социальные ценности, отраженные в современной русской фразеологии // Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус. Материалы расширенного заседания (Всероссийского с международным участием) научного семинара проблемной группы «Русский глагол», посвященного 45-летию кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики и текстологии. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Уральский гуманитарный институт. 2019. С. 194-201.

С.В. Павлова
Студент группы 3834101/00004,
гуманитарного института,
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург
Научный руководитель:
Д.С. Быльева
кандидат политических наук,
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого,
г. Санкт-Петербург

ИНТЕРНЕТ-МЕМ "ПРИРОДА НАСТОЛЬКО ОЧИСТИЛАСЬ, ЧТО...", КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВЛИЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ПРИРОДУ

Аннотация. В 2020 году особое место в среде интернет-мемов занимают мемы про заболевание, вызванное ранее неизвестной коронавирусной инфекцией COVID-19. В данной статье представлены результаты исследования, выявляющего основные тематические группы мемов на тему «природа настолько очистила, что...», «природа исцеляется», «мы вирус», а также причины зарождения и популярности такого интернет-мема. В ходе работы выявлено, что несмотря на то, что данная тема началась с фейковой статьи, напрямую связанной с экологией, очень быстро пользователи социальных сетей перешли от темы загрязнения окружающей среды к различным "сюжетам", которые не связаны с природой или животными. На волне популярности данного мема люди стали поднимать темы культуры, истории и различных стереотипов.

Ключевые слова: интернет-мемы, экология, природа, вирус, карантин, нетнография.

*Abstract.*In 2020 memes about a disease caused by a previously unknown coronavirus infection COVID-19 have occupied a special place in the Internet memes environment. This article presents the results of a study that identifies the main thematic groups of memes like «nature is so cleared that...», «nature is healing», «we are the virus» as well as the reasons for the appearance and popularity of such an Internet meme. During the work, it was revealed that despite the fact that this topic began with a fake article directly related to ecology, very quickly users of social networks moved from the topic of environmental pollution to various "plots" that is not related to nature or animals. On the new-found success of this meme, people began to take up the topics of culture, history and various stereotypes.

Keywords: internet memes, ecology, nature, virus, quarantine, netnography.

В статье рассматривается достаточно популярный мем, который начинается с фразы: «природа настолько очистилась...», связанный с новой коронавирусной инфекцией. Большая часть ежедневного контента посвящена информации о COVID-19. На фоне этого информационного потока особенно остро проявляется такая проблема, как fakenews (фейковые, фальшивые новости)[2,с.1]. Общество, вынужденное находиться в режиме изоляции, увеличивает потребление цифрового контента; увеличивается информационно-коммуникационная активность граждан; растёт число распространяемых в цифровом пространстве слухов и фейков [1, с.44].

В середине марта в итальянском интернет-издании появилась фейковая новость о том, что из-за карантина вода в каналах Венеции очистилась, и в акватории каналов вернулись дельфины[4]. Новость очень быстро набрала популярность в интернете и начала обрастать мемами на тему того, куда и кто ещё мог бы вернуться. В начале апреля новость дошла и до России. Пользователи русскоязычного сегмента интернета быстро создали огромное количество вариаций этого мема.

Материалом данного исследования послужили мемы, найденные через поисковую систему Google и в социальной сети Twitter по следующим запросам: «Природа настолько очистилась», «wearethevirus», «natureishealing». Д. С. Быльева предлагает использовать метод нетнографии для анализа мемов как концентрированного выражения актуальных смыслов [3, с. 138]. Так, было взято 100 мемов на русском и на английском языках и разобрано по нескольким критериям: главная тема (история, политика, социальные проблемы, культура, экология и юмор), язык мема, тип шутки (юмор или сатира), стереотипы в меме, новизна шутки, присутствие на меме животных и привязанность к субкультурам.

По первичному анализу отобранного материала мемы подразделились на некоторые темы: затрагивающие историю, политику, социальные проблемы, культуру, экологию. Также была выделена категория «юмор». В неё относятся интернет-мемы, которые не имеют ничего общего с реальными событиями и несут лишь развлекательный характер. Например, обыгрывают тему животных, которые оказываются ненастоящими. Так, на рисунке 1 мы можем видеть большую резиновую уточку, плавающую в Темзе.



Рис.1 Пример юмористической публикации «Дикие животные возвращается в Темзу».

Самыми популярными темами для таких мемов оказались: история – 21%, культура – 28% и мемы категории «юмор» - 28%. Остальные темы не вызвали такой интерес: политика – 5%, социальные проблемы – 9%, экология – 9%.

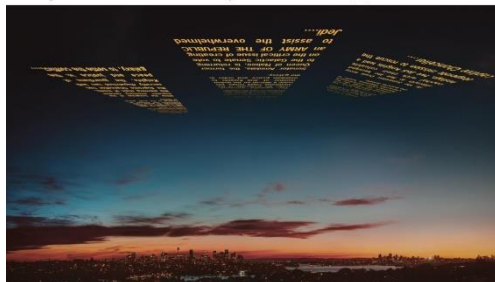
Почти все мемы на историческую тему начинаются с фразы «природа настолько очистилась, что...». В данном случае имеется в виду, что природа так очистилась, что в различные страны возвращаются люди и предметы из страниц

истории. Например, в Россию возвращаются печегени и половцы, в Нью-Йорк - башни близнецы, а в леса и реки Германии - танки.

В теме культуры доминируют мемы, связанные с различными фильмами. На рисунке 2 изображены Леонардо Ди Каприо, который в то время, как дельфины возвращаются в Венецию, всплывает на месте крушения Титаника, и



Из-за снижения числа вредных выбросов в атмосферу, вы теперь можете увидеть вступительные титры из Звездных войн:



вступительные титры из «Звёздных войн».

Рис.2 Мемы, связанные с массовой культурой.

Мемов в категории «юмор» так же много. Например, на рисунке 3 мы можем наблюдать то, как интернет пользователь попытался сделать уточек из моющего средства, а затем удивленно написал: «теперь, когда все люди дома, утки наконец вернулись».



Рис.3 Пример юмористической публикации "возвращении" «Утки наконец вернулись».

В ходе исследования было выявлено, что в 74% случаев изображение не содержит животных. Этот факт показывает, что хоть изначально тема была напрямую связана с экологией и животными, авторы последующих интерпретаций находят смешным множество различных тем, никак не связанных с экологией и влиянием человека на неё.

А в 8% случаях мем является отражением какой-либо субкультуры, и он не рассчитан на многочисленную аудиторию. Так, например, субкультурой можно назвать поклонников серии игр по вселенной Ведьмака. Например, на рисунке 4 представлен мем о том, что во время возвращения дельфинов в Италию, в Польше Ведьмак сражается с Виверной. Такого вида публикации рассчитаны на определенных читателей. Это показывает актуальность проблемы для самых разных представителей современного общества.

Dolphins return to Italy

Meanwhile in Poland:



Рис.4 Мем, ориентированный на субкультуру, «ав это время в Польше...».

Были рассмотрены исами шутки в тех или иных мемах. Можно разделить отобранный материал на юмор и сатиру. Юмор сочетает в себе безобидную насмешку и веселость. А сатира – это же некоторое унижительное обличение человека или явления. Соотношение юмора и сатиры получилось 90% и 10% соответственно. Например, безобидным юмором можно назвать мем, где из-за очищения природы от людей на улицу вернулись мармеладные червячки. А вот мем с текстом: «природа настолько очистилась, что твой батя вернулся в семью» можно считать оскорбительным для людей из неполных семей, ведь в нём поднимается такая социальная проблема, как супружеская измена.

В процессе анализа было выявлено, что в 31% мемов затрагиваются стереотипы той или иной страны. Например, часто встречались шутки про возвращение пиццы в леса и моря Италии, а багетов - на улицы Франции. Даже во время такой мировой проблемы, как коронавирус, взаимоотношения народов продолжают, и нации всё равно шутят друг над другом.

Однако их использование не всегда несёт за собой негативный подтекст. В.В. Красных считает, что «стереотип – это способ хранения огромного

количества информации об окружающем мире, помогающей нам в нем ориентироваться» [6, с.264]. Этому служит пример на рисунке 5., где небо над Нью-Йорком так очистилось, что теперь из него видно Сидней. Можно понять, что здесь подчеркивается стереотип о том, что в Австралии всё наоборот, как говорят «земля вверх ногами». На следующем меме мы наблюдаем публикацию в твиттере, где делают акцент на том, что в торговый центр под названием «Колизей» возвращаются гладиаторы. Это показывает некое узкое мышление на тему Древнего Рима. Однако благодаря стереотипам мы имеем базовые знания о тех или иных странах мира.



Рис.5Мем, раскрывающий стереотип «Теперь мы можем видеть Сидней из Нью-Йорка».

Некоторые из мемов «Природа настолько очистилась, что...» служат поводом вспомнить прошлое, однако другие порождены пандемией 2020 года. Рассмотрим два примера. На рисунке 6 представлена публикация в Твиттере, где на примере возвращения дельфинов в Венецию говорят про возвращение монархии в Россию. Но сама тема возвращения монархии уже давно обсуждается. То есть, мем «природа настолько очистилась, что...» был просто еще одним способом упоминания данной шутки. Однако тема для мема на рисунке 7 появилась только после того, как мир узнал о коронавирусе. Люди стали абсолютно бездумно скупать продукты с товарных полок, что показано на примере туалетной бумаги. На рисунке отмечается, что она теперь возвращается обратно в магазины. По такому же принципу из 100% просмотренных мемов было найдено только 33% шуток, которые затрагивались ранее.



PLC

@iampc

Из-за карантина в каналах Венеции вода стала чистой и туда вернулась рыба, в каналы Милана вернулись лебеди, в порт Кальяри вернулись дельфины, а в Россию монархия.

TP beginning to return to it's native habitat,
Nature is healing,
We are the virus



Рис.6 Примеры использования мема для обсуждения старых (а) и новых «Туалетная бумага возвращается в родную среду обитания» (б) тем

В результате исследования можно сделать вывод, что мем «Природа настолько очистилась, что...» стал популярным за счёт сочетания в нем двух из наиболее серьезных проблем сегодняшнего дня: пандемии коронавируса и проблемы загрязнения планеты. Однако напрямую проблема экологии поднимается только в 9% мемов. В большинстве случаев на изображениях не присутствуют животные, возвращение которых и было инфоповодом. Мемы выступают в качестве едва ли не самого яркого проявления ироничности, особого мироощущения, характерного для поколения Z и основанного на сложно уловимом переходе от серьезности к насмешке [5, с.18]. Во многих мемах данной тематики можно увидеть несколько смысловых уровней: обеспокоенность проблемами, иронию над возможностью их легкого решения (когда пандемия предотвращает глобальную экологическую катастрофу), удачный инфоповод для шуток и другие. Однако есть мемы, которые открыто призывают задуматься о том, как люди пагубно влияют на окружающую среду. Данные изображения служат не только для развлечения, но и свидетельствуют о том, что проблема загрязнения людьми окружающей среды, очевидна каждому, вне зависимости от того, в какой стране они живут и на каком языке говорят.

Список использованных источников и литературы:

1) Абрамов А.В., Багдасарян В.Э., Бышок С.О., Володенков С.В., Евстафьев Д.Г., Егоров В.Г., Комлева Н.А., Крамаренко Н.С., Манойло А.В., Михайленок О.М., Петренко А.И., Прокофьев Р.Ф. Пандемия COVID-19: конец

привычного мира? // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 2. С. 42-45.

2) Афанасьева А.О., Томашевская И.В., Априянц К.В. Фейковые новости в условиях пандемии COVID-19 // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». 2020. № 11. С. 1-7.

3) Быльева Д. С. Исследование жизни человека в сети: нетнография, виртуальная этнография и другие методы: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск, 21 сент. 2020 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; под общ. ред. О. А. Полюшкевич, Г. В. Дружинина. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. – С. 135-140.

4) Анастасия Кривец Н. Дельфины вернулись в Венецию. [Электронный ресурс]: Memeredia. Энциклопедия мемов. URL: <https://memeredia.ru/delfiny-vernulis-v-veneciyu/> (дата обращения: 22.11.2020).

5) Самохвалов Н.А. К вопросу о феномене мема как способа познания реальности для поколения “Z”// Актуальные проблемы современности: наука и общество 2020. № 3. С. 15-19.

6) Чеканова С.А. Роль стереотипов в межкультурном общении // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки: Научно-практический журнал. Выпуск №12. С. 263-265

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.С. Андреева

студентка группы СДАб-19-1

институт строительства, архитектуры и искусства

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

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Н.В. Дёрина

кандидат филологических наук, доцент,

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

г. Магнитогорск

HISTORY OF INTERIOR DESIGN DEVELOPMENT

Abstract. The article is devoted to the study of the history of interior design. The article traces the stages of interior design development in time.

Keywords: design, interior, decoration, history, style

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ДИЗАЙНА ИНТЕРЬЕРА

Аннотация. Статья посвящена изучению истории дизайна интерьера. В статье прослеживаются этапы развития дизайна интерьера во времени.

Ключевые слова: дизайн, интерьер, украшение, история, стиль

Throughout history, the design and organization of living space has constantly changed. With the change of eras and fashion trends, our ideas about beauty, convenience and style have changed, and entirely new forms of furniture and housing layouts have emerged [3, p. 17].

In the past, interiors were instinctively created as part of the construction process. The profession of interior designer was a result of the development of society and the complex architecture that emerged as a result of the development of production processes. The desire for efficient use of space, usability and functional design has contributed to the development of the modern interior design profession [2, p. 81].

The term is less common in the UK, where the interior design profession is still unregulated and therefore, strictly speaking, not officially a profession yet. The interior design profession is separate from the role of interior decorator, a term commonly used in the United States.

The culture of ancient Egypt is distinguished by the most complete interior decoration. Many objects have survived to the present day, helped by favorable climatic conditions and even a belief common in ancient Egypt. Even in the earliest periods of the formation of Egyptian civilisation, such interior objects as tables, chairs, stools and chests were created. With the development of ancient Greek civilisation, these Egyptian types of furniture were refined - careful form work and elegant simplicity were added. Later examples of Greek orders and ornaments were used by the Romans, who opened the way to the civilized world [1, p. 485].

The Romans greatly enriched the history of interior design, including arches, vaults and domes, with the arch greatly influencing the interior and furniture.

The Roman style of ornamentation features Far Eastern and Middle Eastern motifs - the use of silk fabrics, knotted carpets, lace and rosette oriental mosaics, and some distinctive images.

The Middle Ages (4th-15th centuries) were characterized by a relative economic and cultural decline in the life of European society; the classical Roman style had almost no place in the interiors. The Gothic is best expressed by cathedrals with their

pointed arches, stained glass windows and religious symbols - a style which dominated artistic thinking in the Middle Ages.

Despite political and religious opposition, Islam spread and had a significant influence on culture - for example, geometric ornaments and mosaics were actively used in the decoration of floors and walls, and in some cases even furniture. This was particularly characteristic of regions such as North Africa, Spain and Eastern Europe [4].

The architecture of the time was based on fortified cities and feudal castles - so the influence of enclosed space was great. It was either too cramped or crowded, or too spacious and spread out in all directions.

There was little furniture - chests, tables, stools, benches and some other furnishings. The period between 1400 and 1600 is characterized by the revival of classical interiors. The history of interior design at this stage is interesting in that artists were no longer interested in religious symbols and pointed arches - they were now drawing inspiration from classical architectural orders and antique motifs and mythological characters.

The pioneering achievement in the creation of interiors at that time - the work of Andrea Palladio and Leon Battista Alberti - was marked by the creation of exceptionally beautiful villas which represented a unique combination of classical compositional ideas and the scientific achievements of the time (including in terms of stylistic design) [5].

Voluminous rich carvings began to appear in the furniture, the walls stopped looking like a whole and the use of individual panels, with decorations in the form of frescoes, became popular. Floors were mainly characterized by a return to the ancient Roman tradition with marble mosaics and tiles.

In Italy the textile industry developed rapidly - Persian and Chinese motifs increasingly appeared on bedspreads and draperies. This manifested itself primarily in the splendidly decorated silks.

In time, Renaissance influences swept across Europe - first it penetrated into Spain, then spread to France and finally to England, where the famous Tudor-Elizabethan style emerged on its basis [4].

The history of interior design was largely enriched by English styles, although there were many direct imitations of pan-European trends. Distinctive features included lush wall paintings, deep natural tones, and garden plant decorations. American styles also had some influence, with their gradual isolation from Europe and the emergence of Indian motifs.

But England is best known for its Victorian style - a combination of many other trends - Renaissance and Gothic, Rococo and Italian tendencies. In furniture this style features curves and carvings, cords with tassels. Sumptuous ornamentation is characteristic of wallpaper, carpets and drapery. The style is also characterized by a richness of furnishings and accessories [5].

This is the start of modern styles, contrasting with Victorian trends. A conscious choice was made in favor of modest ornamentation and other understated thematic choices. The aim was to emphasize the purity of the material and the simplicity of the lines. Modernity was the revolution that brought about the current stage of development.

The styles used in interior design continue to evolve, largely due to increasing globalization and the mixing of many cultures. New styles are taking shape, combining Asian, African, European and American artistic ideas.

References:

1. Belov, E.A. Architectural modern and traditional forms // Materials of the international student scientific and practical conference. 2018. pp. 484-486.
2. Litvin, A.V., Savva, L.I., Rabina, E.I. Pedagogical conditions for the formation of the readiness of future bachelors for project activities by means of educational robotics // Modern problems of science and education. 2020. no. 4. pp. 79-86.

3. Soldatchenko, A.L. Theoretical-Methodological Approaches to the Problem of Social Maturity Development in University Undergraduates / A.L. Soldatchenko, E.I. Rabina, N.V. Igoshina, A.V. Prokofieva // Revista Turismo Estudos & Práticas. 2020. no.1. pp. 13-20.

4. The history of the formation and development of interior design URL: <https://www.dizainfoto.ru/interer/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-dizajna-interera.html> (date of reference: 21.01.2021)

5. History of interior design URL: <https://piter-design.ru/article/teoriya-dizajna/istoriya-dizaina-intererov/> (date of reference: 21.01.2021)

*А.М. Барышникова
студентка группы ММТМб-17-1*

*институт металлургии, машиностроения и материалообработки,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,*

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Е.А. Гасаненко

старший преподаватель,

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

г. Магнитогорск

THE CHOICE OF STEEL GRADE AND TYPE OF HEAT TREATMENT FOR THE PRODUCTION OF SELF-TAPPING SCREWS

Abstract: this article is devoted to the choice of steel grade and chemical-heat treatment technology for the production of self-tapping screws. For the production of self-tapping screws, steel grade 080M15 was selected. Nitrocementation was chosen as a chemical-thermal treatment for strengthening the surface of self-tapping screws. The selected steel grade and type of chemical and thermal treatment meet the requirements for the finished product and are cost-effective in production conditions.

Keywords: self-tapping screw, low-carbon steel, chemical-thermal treatment, nitrocementation.

ВЫБОР МАРКИ СТАЛИ И ТЕХНОЛОГИИ ХИМИКО- ТЕРМИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ САМОНАРЕЗАЮЩИХ ВИНТОВ

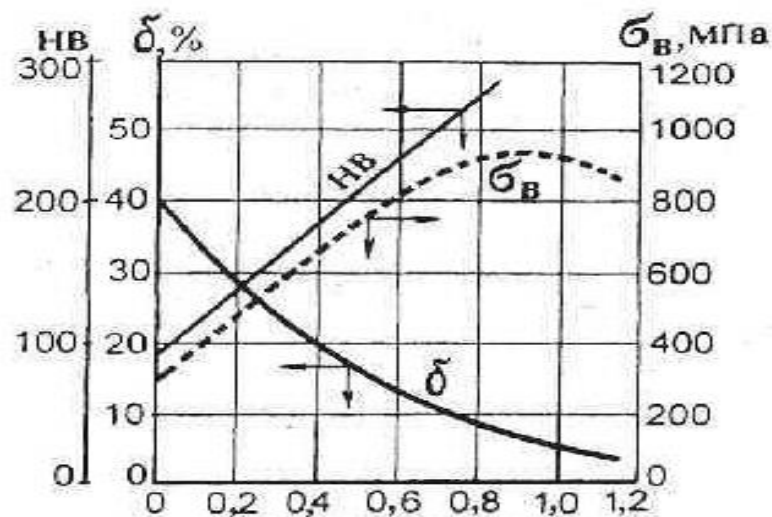
Аннотация: данная статья посвящена выбору марки стали и технологии химико-термической обработки самонарезающих винтов. Для производства самонарезающих винтов была выбрана сталь марки 15 Г. В качестве химико-термической обработки была выбрана нитроцементация. Выбранная марка стали

и технология химико-термической обработки отвечают требуемым механическим свойствам и экономическим показателям.

Ключевые слова: самонарезающий винт, низкоуглеродистая сталь, химико-термическая обработка, нитроцементация.

The choice of material for the production of self-tapping screws is determined by the conditions of use of self-tapping screws and the technical requirements for them.

The main element in steel is carbon. The carbon content has a significant impact on the mechanical properties of steel [4]. Carbon also affects the technological properties of steel [2]. An increase in the carbon content leads to a decrease in the ability of steel to deform, especially in the cold state.



Graph 1. Graph of the dependence of mechanical properties on the carbon content

The graph shows that with an increase in the carbon content, the strength properties of steel increase, and the ductility characteristics decrease. (Figure 1).

Therefore, for the production of self-tapping screws, low-carbon steel with a carbon percentage of 0.12-0.20% C should be used [5].

Let us compare steels 040A15 and 080M15. In terms of carbon content, both grades of steel have a low tensile strength and increased elongation and contraction. The chemical composition of these steels is given in table 1.

Table 1

Chemical composition of steels 080M15 and 040A15, %

Grade of steel	C, %	Si,	Mn,%	S, %	P, %
				not more than	
080M15	0,12-0,19	0,17-0,37	0,70-0,10	0,035	-
040A15	0,12-0,19	0,17-0,37	0,35-0,65	0,035	-

The use of carbon steels may cause incomplete compliance of the product quality with regulatory requirements. Carbon steels have a low hardenability. Hardenability refers to the depth of penetration of the hardened zone.

It is known that steel 040A15 has a lower stability of the supercooled austenite than steel 080M15. This occurs because all the alloying elements, except cobalt, increase the stability of supercooled austenite, reduce the critical quenching rate, and therefore increase hardenability of steel [6]. To increase the hardenability of low - carbon steel 080M15, an alloying element such as manganese is introduced into the steel.

Table 2

Hardenability of steel 040A15

Distance from the surface, mm										Note
1,5	3	4,5	6	9	12	15	18	21	24	
102	94-	90-	88-	85-	82,5	79,5	78-	75,5	74-	Hardness for hardenability, HRB
-	99	96	94	91,5	-99	-87	84	-	80	
108								81,5		

Table 3

Hardenability of steel 080M15

Distance from the surface, mm								Note
1,5	3	4,5	6	7,5	9	10,5		
690,5	633,3	486	431,5	420,5	409,5	409,5		Hardness for hardenability, HRB

From Tables 2,3 it was determined that steel 040A15 is quenched to a lower hardness than steel 080M15 at the same distances from the surface.

Thus, steel 080M15 grade was selected for the production of self-tapping screws. Since it has the best combination of mechanical properties, and also meets the requirements of economic efficiency [3].

Let us consider some types of chemical and thermal treatment applied to self-tapping screws. One of the types of chemical and thermal treatment for self-tapping screws is cementation. Cementation is the process of diffusive saturation of the surface layer of steel with carbon. Cementation is applied to low-carbon steels, usually up to 0.20%. There are two types of cementation: liquid and solid. When carburizing in a solid carburetor, the products are placed in boxes, where charcoal mixed with 20-25% BaCO₃ is poured.

For gas cementation, natural gas consisting mainly of methane CH₄ is used as a carburetor.

The depth of cementation, depending on the purpose of the product and the composition of the steel, is usually within the range of 0.5-2.0 mm.

Cementation is carried out at 910-930° C. The carbon concentration in the surface layer is usually 0.8-1.0%. Cementation is an intermediate operation, the purpose of which is to enrich the surface layer with carbon. The required hardening of the surface layer is achieved by quenching. Cementation is used to increase the hardness and wear resistance of products while maintaining the high viscosity of their core [1].

Another type of chemical-thermal treatment for self-tapping screws is nitriding. Nitriding is the process of diffusive saturation of the surface layer of steel with nitrogen. Nitriding of steel products is carried out in ammonia atmosphere, which dissociates when heated and supplies active atomic nitrogen: $2\text{NH}_3 \rightarrow 2\text{N} + 6\text{H}$.

In alloyed steels, nitrogen forms nitrides with aluminum, chromium, molybdenum and other elements in a very dispersed form, as a result of which the nitrided layer acquires a hardness much higher than that of cemented steels.

Nitriding is carried out at 500-520 ° C. The nitriding temperature is low, hence the mobility of nitrogen atoms is low, therefore the saturation process will be very long (24-90 hours). The duration of nitriding can be shortened, but the hardness decreases due to the coagulation of carbides. The thickness of the nitrified layer is 0.3-0.6 mm.

The next type of chemical-thermal treatment for self-tapping screws is nitrocementation. Nitrocementation is the process of diffusive saturation of the surface layer of steel with nitrogen and carbon in a gas environment. Nitrocementation is carried out at 840-860 ° C. The thickness of the nitrocemented layer should be 0.2-0.8 mm. The simultaneous diffusion of carbon and nitrogen in austenite accelerates the diffusion of carbon. The growth rate of the nitrocemented layer in the case of its small depth (up to 0.4 mm) at a temperature of 850-860 ° C approaches the growth rate of the cemented layer.

A lower nitrocementation temperature helps to reduce the grain growth and as the result prevent the deformation of the product.

Based on the above mentioned, nitrocementation was chosen as a type of chemical-thermal treatment. A heating temperature of 850-860 ° C in the process of nitrocementation will positively affect the quenching stresses and warping of the product. The nitrocarburizing process is more economically effective than the nitriding process, since the nitriding process requires a long exposure time (24-92 hours), and with nitrocarburizing, the exposure time is 4-10 hours. Thus, nitrocementation provides a relatively high hardness of the surface layer. This will ensure high wear resistance of the surface of the self-tapping screws, while maintaining the viscous core of the screw to avoid brittle failure.

Thus, steel 080M15 is subjected to nitrocementation at 860 ° C, followed by quenching and low tempering at 220 °C. It is economically advantageous to perform quenching directly from the nitrocementation furnace heating, this will ensure the shortest duration of the process. When quenching from the nitrocarburizing temperature, the screws are heated in the furnace only once, so the change in the shape and size of the product occurs to a lesser extent than when quenching from reheating.

References

1. Ишимов А.С., Барышников М.П., Столяров Ф.Ю., Барышникова А.М. Исследование напряженно-деформированного состояния при горячей штамповке прямоугольной головки путевого шурупа VOSSLON SS35. В сборнике: Magnitogorsk Rolling Practice 2018 Материалы III молодежной научно-практической конференции. Под редакцией А.Г. Корчунова. 2018. С. 127-131.
2. Ишимов А.С., Барышников М.П., Чукин М.В. К вопросу выбора математической функции уравнения состояния для описания реологических свойств стали 20 в процессе горячей пластической деформации // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. 2015. №1 (49). С. 43-52.
3. Шарыбин С.И., Столбов В.Ю., Гитман М.Б., Барышников М.П. Нейрокомпьютеры: разработка, применение. 2014. №12. С. 50-56.
4. Baryshnikova A.M., Gasanenko E.A. The study of the mechanical properties of the coatings. В сборнике: Студенческий научный форум: образование и технический прогресс материалы международной студенческой научно-практической конференции. Под редакцией Ю.В. Барышниковой, И.Р. Пулехи. 2019. С. 141-143.
5. Baryshnikova A.M., Baryshnikov M.P, Nosov L.V. Development of production technology for polymer coated wire based on the study of the stress state scheme in the process of drawing // The Theory and Process Engineering of Metallurgical Production. 2020. № 3 (34). С. 21-25.
6. Lee B.-H., Cheon J.-S., Koo Y.-H., Oh J.-Y., Yim J.-S., Sohn D.-S., Baryshnikov M., Gaiduchenko A. Measurement of the specific heat of ZR-40 WT%U Metallic Fuel // Journal of Nuclear Materials. 2007. Т. 360. № 3. С. 315-320.

*А.М. Барышникова
студентка группы ММТМб-17-1*

*институт металлургии, машиностроения и материалообработки,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,*

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Е.А. Гасаненко

старший преподаватель,

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

г. Магнитогорск

THE USE OF PROBLEM TASKS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH TO UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article focuses on the question of using problems tasks in the process of teaching English to technical students. The author points out that problem tasks provide definite objectives in the process of teaching . What is important is that a teacher has to create or select problem tasks according to the students' level of attainment and ability. Another important point is that the language course for university students should be based on the context of professional situations.

Keywords: teaching English, problem tasks, the context of situation, Materials Science.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования проблемных заданий в процессе обучения иностранному языку студентов технического направления. Автор подчёркивает, что проблемные задания позволяют обеспечить мотивы и цели при обучении иностранному языку. Важным аспектами являются создание проблемных заданий в соответствии с уровнем

владения языком студентами и обучение иностранному языку в контексте профессиональных ситуаций.

Ключевые слова: обучение английскому языку, проблемные задания, контекст ситуации, Материаловедение.

The growing number of university students are learning English so that they could use it not only in their studies but also in their future work. A good command of English is important if a graduate plans to get good employment suited to his/her qualifications and conduct further scientific research. The problem arises how to build up a course in English, which will develop the students' language skills for professional communication and which will make his technical instruction more effective.

This article deals with the problem of enhancing the effectiveness of teaching English to university students by means of problem tasks. The relevance of the research problem is due to the importance of creating problem tasks in the process of teaching a foreign language to technical students for professional communication.

We think it important that the language course for future engineers should be based on the context of professional situations.

It is known that the basic component of the modern system of higher education is the context of situation, which recreates personality-meaningful context of the subject-matter from the standpoint of professional formation of the personality of the future specialist. The situation is based on the technology of problem teaching and learning, in which elements of the subject-matter are represented as multi-level learning tasks.

The special role of problem tasks in the learning process is emphasized by A. A. Leontiev, who writes about the need to transform the learning process into a system of problem tasks. We also believe that the best kind of language course is psychologically based on the context of problem situation [1].

In our article, we adhere to the definition of a task as a goal set in certain conditions which require the student to take the necessary steps aimed at performing it. If some elements are unknown to the student, for example, the method of performing

a task, it may be considered as a problem task. Problem tasks provide definite objectives in the process of teaching. What is important is that teachers should choose the right kind of problem tasks, that is the teacher has to create or select problem tasks according to the students' level of attainment and ability [8]. It should be within the students' grasp. Students with a high level of attainment and ability can be instructed to prepare a speech on their research problem which they deliver at a students' conference [2, 3].

Let us now consider the problem situation. The problem situation most suitable for the purposes of teaching a foreign language is such a situation in which the students choose vocabulary, grammar and speech patterns on their own in order to articulate thoughts in the foreign language. The problem situation is usually aimed at establishing cognitive motivation. Thus the process of learning a language becomes an active process of creative problem solving [6].

When a student is involved in doing a problem task by means of a foreign language, he/she goes through several stages. At the first stage, the student is to be motivated and engaged in doing the task. At the second stage, the student is to do a kind of research of the problem under consideration and start working on it. Here it is important to note that if the context of the situation has personal significance for the students, they will be more motivated to solve the problem [7]. At the third stage, the process of solving the problem is carried out and students make a presentation to the class.

What is important is that groupwork as a cooperative activity is best suited for problem solving tasks. Discussing the problem, searching for the necessary information, experimenting are such activities which make the students participate more equally, share responsibilities and arrive at decisions [8].

In this article, we consider the process of teaching a foreign language to future engineers majoring in "Materials Science". It is widely known that the process of teaching a foreign language to technical students is based on the principles of professional orientation and integration with other academic subjects [4].

Here are some of the examples of problem tasks which encourage the students to use their English skills in the process of obtaining their technical knowledge and

which teach the students how to express themselves on a scientific topic relevant to their future qualifications.

Example 1. Point out various classifications of the properties of materials and enlarge on their applicability. Name the components that are involved in the design and production of materials. Elaborate on the connection between these components. What criteria are taken into account in the materials selection process? Give your reasons.

Example 2. Choose one of the devices from the list below and do research to determine what materials are used and what properties that the materials have allow these devices to perform well. Give a report on the results of your research.

Mobile phone displays, car bodies, military body armour, footballs.

Example 3. Elaborate on the importance of studying the mechanical properties of materials. Name the two most commonly used hardness tests. Explain the difference between them. Give examples of situations for which these tests are applied.

Example 4. Get into groups and find out the physical, chemical and rheological properties of metals [5]. Give your reasons why it is important to know and take into account these properties. Make a presentation.

To sum up, setting the students problem tasks encourages them to explore the problem and to search for ways of resolving these problems by means of a foreign language. The problem tasks created for technical students should be based on the context of professional situations and should improve the students' language skills, which will in its turn make their professional instruction more effective.

References:

1. Барышникова Ю.В., Емец Т.В., Барышникова А.М. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации // Современные исследования социальных проблем. 2020. Т. 12. № 1-2. С. 48-58.

2. Baryshnikova A.M., Baryshnikov M.P, Nosov L.V. Development of production technology for polymer coated wire based on the study of the stress state

scheme in the process of drawing // The Theory and Process Engineering of Metallurgical Production. 2020. № 3 (34). С. 21-25.

3. Baryshnikova A.M., Gasanenko E.A. The study of the mechanical properties of the coatings. В сборнике: Студенческий научный форум: образование и технический прогресс материалы международной студенческой научно-практической конференции. Под редакцией Ю.В. Барышниковой, И.Р. Пулехи. 2019. С. 141-143.

4 Gasanenko E.A., Baryshnikova A.M. On the role of developing professional image of future engineers in the process of teaching English // Modern Engineering Education: Contemporary International Challenges and Perspectives. Conference Proceedings. Foreign Languages for Engineering Chair, Nosov Magnitogorsk State Technical University. 2019. С. 37-40.

5. Ишимов А.С., Барышников М.П., Чукин М.В. К вопросу выбора математической функции уравнения состояния для описания реологических свойств стали 20 в процессе горячей пластической деформации // Вестник Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова. 2015. №1 (49). С. 43-52.

6. Павлова Л.В. Методологические основы организации иноязычного образования в условиях его модернизации // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования Тезисы докладов 76-й международной научно-технической конференции. 2018. С. 307-308.

7. Павлова Л.В., Барышникова Ю.В., Артамонова М.В. Формирование ценностной автономии студентов в процессе овладения иностранным языком // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С.327-341. doi: 10.32744/pse.2019.2.25.

8. Песина С.А., Вторушина Ю.Л. Об актуальных проблемах преподавания иностранных языков в университете // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2019. № 43. С. 42-46.

Е.К. Войткова
студент группы АВб-20-2,
институт энергетики и автоматизированных систем,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Т.Ю. Залавина
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

APPLICATION OF DIGITAL TOOLS FOR EDUCATIONAL PURPOSES

Abstract. The article deals with the topic of higher education in the digital age. It provides new opportunities for learning, new educational strategies, digital tools and new forms of knowledge acquisition. The article substantiates the idea that working with a tablet positively motivates students to study in general, and to learn a foreign language in particular.

Keywords: higher education, digital technologies, digital tools, foreign language.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ

Аннотация. В статье затрагивается тема высшего образования в цифровую эпоху, которая даёт новые возможности для обучения, новые образовательные стратегии, цифровые инструменты и новые формы получения знаний. Обосновывается идея о том, что работа с планшетом положительно мотивирует студентов к обучению в целом, и изучению иностранного языка, в частности.

Ключевые слова: высшее образование, цифровые технологии, цифровые средства, иностранный язык.

Education in the digital age is a new opportunity for learning, new educational strategies, digital tools and new forms of knowledge acquisition [3, p.378; 4].

Considering the new attitude to knowledge, teachers encourage teamwork, alternate individual and group work using the computer as a means of exchange and networking in the educational community. Teachers practice the model of the "Flipped Classroom" and present themselves as a tutor and coordinator of the actions of students in the learning process.

Considering the new attitude to learning, teachers can encourage the creation of multimedia objects combining text, still or animated images, didactic models. Teachers promote the transition from visual demonstration of teaching materials to oral communication etcetera [2, p.344].

By considering the new attitude towards personality, teachers can encourage discussions between students with their point of view. They facilitate the use of personal digital means of students in groups (mobile phone, tablet).

By considering new forms of communication, teachers can encourage discussions and debates between students who argue the point of view of their group. They teach students to share information without distorting it and value students' digital skills.

These recommendations teachers are proposed by the pedagogy of the project, which promotes an effective learning process in the current context of the use of digital tools in the educational space.

One of the experiments was conducted in a group of students of the non-linguistic direction of education in the field of "foreign language". During practical classes students were given the opportunity to work with tablets for educational purposes. Working with the tablet positively motivated students to learn, encouraged self-employment and interaction of students in the group.

The tablet is really an easy to use tool. It allows to create diversity in pedagogical practice: learners work at their own pace, no one is bored. Teamwork in pairs provides mutual assistance between learners. The teacher becomes the moderator and the student becomes an active participant in the learning process [1, p. 60].

The group of students is divided into two subgroups. Each subgroup seeks information on issues related to the theme "global space: globalization, migration": causes of migration, types of migration, consequences of migration. Students use video and audio information as an information medium on the subject under study. Each subgroup receives iconographic documents (maps, digital data, etc.) that must be reviewed and correlated with the project in question. Subgroups can work at their own pace. Each subgroup represents its search results to another group. Within 15 minutes, each subgroup must prepare an oral presentation of its document: present and describe each document; choose the right sequence of documents submitted; express a personal opinion and find a title for each document. The U-reverse layout allows oral sharing without moving after viewing documents with tablets. If necessary, students use an online dictionary or pronunciation app that allows them to write a invented name for a document and project it to other students in the group.

Therefore, the use of tablets for educational purposes promotes the communication of students in foreign language classes. There is an increase in the motivation of students to learn a foreign language with the tablet use. For the teacher the tablet can serve as an assessment tool, it allows to record students (video or audio) to evaluate oral speech, evaluate interaction in the group or during the discussion. Students have the opportunity to listen, watch (read) at their own pace, depending on their abilities, and work on didactic thematic information with many resources available in foreign languages (newspapers, radio, television).

References

1. Гузь Ю. А. Эффективное использование мобильных приложений и планшетов в обучении иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4(21). С. 59-62.
2. Федорова, И. В. Мультимедийный аспект обучения иностранным языкам / М. В. Федорова // Язык и коммуникации в контексте культуры: материалы 5-й Международной науч. конференции. Рязань, 2010. С. 344-345.
3. Zalavina T.Yu., Shitriker M.A., Savinovskiy M.O. Die Entwicklung der Robotertechnik im XXI. Jahrhundert // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. С. 378.
4. Polyakova L.S., Yuzhakova Yu.V., Antropova L.I. Information-Cybernetic Approach to Computer Learning of a Foreign Language. SHS Web of Conferences. 2018. Т. 55. С. 03025.

Р. Г. Галимова
студент группы ТТБ-19,
институт естествознания и стандартизации,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
С. Л. Полякова
кандидат филологических наук, доцент каф. ИЯ по ТН,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

ФОРМА ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье приведен обзор игрового метода обучения в английском языке, а также рассмотрены функции игры и ее эффективность.

Abstract. This article provides an overview of the game method of teaching in English, as well as the functions of the game and its effectiveness.

Ключевые слова: иностранный язык, игровой метод преподавания, функции игрового метода.

Keywords: foreign language, game teaching method, functions of the game method.

Английский язык – это язык мирового значения. Его изучают в образовательных учреждениях многих стран как иностранный [1]. Иногда при усвоении английского возникают проблемы с пониманием речи, его применением на практике, и обучением грамматики в целом. Из-за столкновения с трудностями обучения у обучающегося происходит потеря интереса к

изучению языка [2]. Для того чтобы вновь заинтересовать учеников в большинстве случаев применяется игровой метод учебы.

Игровой метод – это отличный способ для постановки интересного, качественного учебного процесса, а также более эффективного освоения информации [3, с. 88]. Во время игры обучающиеся полностью погружаются в неё, снимаются их напряжение, скованность и проявляются интерес к учебе, какие-то творческие способности, личностные характеристики, коммуникативные способности, умение игры в команде, что помогает изучению английского языка [4, с. 45]. Более расслабленный человек лучше раскрывается, воспринимает информацию и впитывает её.

Для того чтобы понять эффективность игрового метода, мы рассмотрим её функции:

1.Обучающая (педагогическая, дидактическая) функция. Игра помогает усвоить определенный программный материал, правила, развивает память, внимание, навыки владения иностранным языком [5, с. 118].

2.Коммуникативная функция. Игра охватывает всех вокруг, начиная с участников до самих организаторов, устанавливает эмоциональную связь между ними, позволяет развитию коммуникации на английском языке.

3.Воспитательная функция. Игровой метод воспитывает морально-нравственные качества [6, с. 45].

4.Развлекательная функция. В процессе обучения можешь стать кем захочешь, а также делать, что хочешь, но в пределах правил игры. Например: стать человеком пауком и отправится на Марс.

5.Релаксационная функция. Игра – это отдых, которая расслабляет человека, положительно влияя на уставший организм и ум.

В процессе обучения иностранному языку мы можем использовать любые игры: начиная от тематических диалогов до больших квестов. Но нужно учитывать уровень знания обучающихся, человек, только-только начинающий изучать иностранный язык, например, не сможет пройти квест, где задания

написаны полностью на английском. Сложность игр может возрастать от подготовленности учащегося [7, с. 121].

Если рассматривать, что учащиеся более или менее знают основы английского языка, тогда можно начать с тематических диалогов, например: приветствие, хобби, ситуации в общественных местах, затем распределяются роли и начинается уже само действие [8, с.153]. Конечно же перед всем этим преподаватель подготавливает участников, дает какую-то информацию связанную с темой игры, объясняет правила, а потом уже приступает к реализации данной идеи. Под конец или в середине обучения организатор может вставить какую-то мини-игру для повторения и запоминания изученного материала, например: снежный ком.

Игровая форма – это самый эффективный метод обучения, который может заинтересовать учеников и студентов и помочь им освоить этот «непростой» английский язык.

Список использованных источников и литературы:

1. Игра, ее сущность и основные функции. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://eng911.ru/teaching/izucheniye-anglijskogo-yazyka-dlya-detej.html>
2. Использование детских игр в изучении английского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infopedia.su/7x9ae0.html>
3. Полякова Л.С. Теоретические подходы к определению понятия "дискурс" // Язык. Текст. Дискурс. 2009. № 7. С. 87-91.
4. Полякова Л.С. Понятие "речевое поведение" теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2012. № 14. С. 44-47.
5. Полякова Л.С. Речевое воздействие: теоретические аспекты // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2010. № 12. С. 118-121.

6. Полякова Л.С. Понятие "гендер" в лингвистическом описании // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2009. № 11. С. 44-49.
7. Полякова Л.С. Роль риторических средств в создании "автопортрета" языковой личности политика // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2009. № 13. С. 120-126.
8. Полякова Л.С., Суворова Е.В., Жарова К.Е. Информационно-кибернетический подход к компьютерному обучению иностранного языка // European Social Science Journal. 2018. № 5-2. С. 152-156.

К. С. Дёрина
студентка группы ЭПСб-18,
институт экономики и управления
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.В. Дёрина
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

CONFLICT PREVENTION AT SMALL AND MEDIUM-SIZED ENTERPRISES IN RELEVANT WAYS

Abstract. The article is devoted to the effective solution of conflict situations in small and medium-sized enterprises. The article analyses the conflict management system on the example of "Mekhsnab" Ltd. organization of Magnitogorsk and further search for ways to improve this system.

Keywords: conflict situations, conflict management, small and medium-sized enterprises, conflict in organisations, recommendations, remuneration.

АКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ КОНФЛИКТОВ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

Аннотация. Статья посвящена эффективному решению конфликтных ситуаций на предприятиях малого и среднего бизнеса. В статье анализируется система управления конфликтами на примере организации ООО «Мехснаб» г. Магнитогорска и дальнейший поиск путей совершенствования данной системы.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, управления конфликтами, предприятия малого и среднего бизнеса, конфликт в организациях, рекомендации, оплата труда.

The effective functioning of small and medium-sized enterprises in Russian society is currently under threat. Due to the processes of Russia's modernization, the problem of social conflict management has been brought forward, which allowed researchers to analyze social conflict, both at different levels of society, including in enterprises themselves. With the change in the nature and vector of internal interactions in organizations, conflict has become one of the components of the enterprise, which has contributed to the reflection in modern scientific knowledge [2, p. 448].

Western sociologists and philosophers recognize conflicts as the most important factors in social development of modern society. The English philosopher and sociologist H. Spencer (1820-1903) considered the conflict as "an inevitable phenomenon in the history of human society and a stimulus for social development". [1, p. 51].

Any conflict consists of conflict situations, containing conflicting interests of two or more parties in a given situation, as well as opposing goals to achieve them, etc. [3, p. 41].

Conflict management is characterized by a deliberate impact on the elimination and minimization of the causes that caused the conflict, or a change in the behaviour of conflict participants [7].

Moreover, conflict situations occurring in modern SMEs are in many ways different from the conflicts of the past [8, p. 53]. However, a number of reasons that cause conflicts remain unchanged: ideological, industrial-economic, political and interpersonal conflicts. Conflict in organizations can lead both to improvement of an enterprise's performance as a whole and to disintegration of the organizational structure, sometimes even to the termination of the organization's activities.

Mekhsnab Ltd. is a business entity operating in accordance with the Civil Code of the Russian Federation, the Federal Law of 08.02.1998 No 14 FZ "On Limited Liability Companies" and other legislation of the Russian Federation [10, p. 348].

The aim of the organization is to provide customers with high quality services in a wide range and at an affordable price [5, p. 126].

The staffing table of the enterprise is drawn up based on the management structure of "Mekhsnab" Ltd. The staffing is determined by jobs according to the technical passport of each piece of equipment and includes a full list of its employees, professional and qualification structure of managers, specialists, employees and ordinary workers [11].

In 2016, the organisation was understaffed by 0.7% according to plan. Whereas in 2018, the labour supply of the enterprise exceeded the planned one, and by category of managers, the non-supply was 10%.

Thus, we conclude that Mekhsnab Ltd. has adopted an aggregate-partite system for organising repairs and maintenance. Due to the linear-functional management structure in this organisation, we have revealed that it is not only inefficient, but also does not take into account changes in internal and external conditions of the firm's operations. There is an irrational distribution of information flows, norms of manageability are exceeded, especially for middle managers [9, p.270].

In addition, let us analyze conflict in Mekhsnab Ltd. One of the reasons for conflict is insufficient labour satisfaction. This cause of the enterprise "Mekhsnab" Ltd. has been measured through satisfaction with different aspects of work.

Also, conflict situations between management and subordinates arise because of remuneration. Having carried out a comparative assessment of salaries, actually four groups of employees have been singled out.

The conclusion can be made that for Mekhsnab Ltd. employees the most important thing is remuneration that is lower than remuneration for similar work at other companies in the city. A significant share of "undecided's" can change the distribution of public opinion in one direction or another and, consequently, expand or narrow the social support for management among the staff. 30% of employees,

negatively assessing the level of remuneration in the organization, under certain conditions can be destructive to management by creating a psychologically unfavourable environment in the team [4, p. 57].

Having studied the process of managing conflict situations that arise during the enterprise's activities and based on the theoretical provisions examined, we have developed some recommendations for improving their management and prevention.

According to the results of the work, we can conclude that all the proposed measures will lead to a reduction in the identified losses of working time, which will lead to an increase in time for production work with a consequent reduction in the duration of the production cycle.

The social effectiveness of these recommendations is to improve labour discipline by accurately assessing an employee's compliance with the requirements for the assigned position and to increase the motivation of the "Mekhsnab" Ltd. personnel [12, p. 138].

References:

1. Alexandrova, E. V. Social and Labour Conflicts: Ways to Resolve. // Luch. 2016. № 15. pp. 75-84.

2. Derina, N.V., Derina, K.S. Features of sanitary-epidemiological well-being of the population in monoprofile cities under the conditions of the technogenic environment // Theses of Reports of 78-th International Scientific and Technical Conference. 2020. P. 448.

3. Dmitriev, A.A., Kudryavtsev S.V. Conflict of interests in the sphere and education. // Infra. 2019. Vol. 8, no. 3. pp. 38-49.

4. Eremin, B.L. Choosing ways to overcome conflicts // Spiritual Cognition. no.1. 2018. pp. 52- 59.

5. Kiva-khamzina, Yu., Rakhlis, T., Balynskaya, N., Derina, N. Environmental management features at industrial enterprises of the Russian Federation (judicial and economic aspects) // in collection: advances in social science, education and humanities

research. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). 2020. pp. 125-129.

6. Commentary to the Labour Code of the Russian Federation. Responsible editor is K.N. Gusova. 2018. - 320p.

7. Prokopyeva, N.I. Strategy of conflict management in the team - URL: <http://delovoyimir.biz/ru/articles/view/?did=11635> (date of reference: 21.01.2021) - Text: electronic.

8. Savva, L.I., Dyorina, N.V. Vector of professional education on the development of leadership qualities in a globalizing world. 2019. no. 2 (220). pp. 49-56.

9. Savchuk, M.S. Socio-psychological climate of the collective // Special Practice in Social Psychology. 2016. pp. 268- 275.

10. Labour Code of the Russian Federation: Federal Law dated December 30, 2001 No. 197-FZ (as amended on 17.01.2019) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2002. no. 1 (P. 1). Art. 3. pp. 345-543.

11. Charter of LLC "Mekhsnab".

12. Frolov, O. P. Labour protection in modern economy // Personnel of enterprise. 2016 no 4. pp. 134-140.

К. С. Дёрина
студентка группы ЭПСб-18
институт экономики и управления
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Н.В. Дёрина
кандидат филологических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

CURRENT WAYS AND MEANS OF DEVELOPING THE INVESTMENT ATTRACTIVENESS OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN

Abstract. The article focuses on an effective solution for attracting foreign investment to enterprises in the Republic of Bashkortostan. The article presents an analysis of the investment potential which the Republic possesses at the moment. The relevance of this topic is due to the fact that the Republic of Bashkortostan, in terms of investment potential, is very attractive. But lately investment attractiveness of this region has been gradually decreasing. It is necessary to identify the reasons for the decline and develop ways to solve this problem.

Keywords: investment attractiveness, foreign investors, investment, fixed capital, investment projects.

СОВРЕМЕННЫЕ ПУТИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Аннотация. Статья посвящена эффективному решению по привлечению зарубежных инвестиций на предприятия Республики Башкортостана. В статье представлен анализ инвестиционного потенциала, которым на данный момент

времени обладает Республика. Актуальность данной темы обусловлена тем, что республика Башкортостан, с точки зрения, инвестиционного потенциала очень привлекательна. Однако, в последнее время инвестиционная привлекательность данного региона постепенно снижается. Необходимо выявить причины упадка и разработать пути решения данной проблемы.

Ключевые слова: инвестиционная привлекательность, зарубежные инвесторы, инвестиции, основной капитал, инвестиционные проекты.

The Republic of Bashkortostan is one of the most developed constituent entities of the Russian Federation, not only in terms of economic indicators, but also in terms of investment. For several years, the Republic of Bashkortostan has been ranked among Russia's top ten constituent entities and ranks second among the Volga Federal District's regions in terms of investment in fixed assets; the results of the considered data are presented in Table 1.

Table 1- Investment dynamics in fixed capital in the Volga Federal District and the Republic of Bashkortostan from 2015-2019[5]

	2015	2016	2017	2018	2019
Volga Federal District	2463,35	2438,08	2412,21	2467,77	2498,67
Republic of Bashkortostan	317,75	355,11	260,89	267,87	273,87

We can conclude that investments invested in fixed capital in the Volga Federal District increased by RUB 35.32bn over the five years, while investments in fixed capital of the Republic of Bashkortostan decreased by RUB 43.88bn.

The main sources of financing to fixed capital of the Republic of Bashkortostan

for January-June 2019 were investigated further. Thus, we can see that fixed capital investments in the first half of 2019 were due to local investments, which accounted for 62.9%, while attracted funds, which provided through bank loans, borrowed loans from other organisations, budget investments, foreign investments accounted for 37.1% of all the investments [2].

Nowadays, an important role in international economic relations is played by the attraction of other international financial flows in the form of international credit. International credit is a form of credit granted by foreign firms, enterprises, banks, states and other international financial organisations. The main purpose of foreign credit is to catalyze the export of goods and services, expand the opportunities for investment, and ensure the functioning of the international monetary system [6, p. 14].

For Bashkortostan, international credit is the basis of the region's investment appeal, aimed at supporting small and city-forming enterprises, improving and expanding existing ones, and developing the region's industrial and non-productive infrastructure. More than 30 investment projects involving foreign investment have been established in the Republic of Bashkortostan to date. Projects aimed at attracting foreign investors operate in almost all sectors of Bashkortostan's economic sector. However, in order to effectively implement Bashkortostan investment programme, \$2.3 billion must be raised, which seems impossible [1, p.450].

Moreover, in today's world, foreign direct investment, based on investments in innovative construction or modernization of existing enterprises, as well as the purchase of controlling stakes in production facilities in other countries directly by foreign firms, has enormous credibility. However, foreign direct investment depends on a favorable investment climate not only in the country, but also in parts of the country. This is why both Russia and the Republic of Bashkortostan do not have enterprises that can be fully owned by foreign enterprises [3].

In addition, the absence of collateral relations forces direct investment into the service sector and various intermediary firms, because in these areas of capital application it is more profitable for a foreign investor to terminate cooperation with domestic enterprises with minimal losses than in manufacturing firms [5, p.41].

Obviously, bank loans, which are relevant to international financial institutions, allow private foreign investment to be exploited. As far as the former socialist countries of Central and Eastern Europe are concerned, the European Bank for Reconstruction and Development [4, p.126] is such a bank for them.

Based on the above, in order to effectively develop the investment attractiveness of the Republic of Bashkortostan, relations with the European Bank for Reconstruction and Development should be maintained and strengthened, with a subsequent expansion of the scope of bank investments. This will reduce the risk of losses that may arise due to harsh conditions arising from the unfavorable investment climate of the Russian economy [7, p. 95]. Also, foreign companies should be involved in an in-depth analysis of the industrial and financial condition and foreign potential of large enterprises in Bashkortostan, which are in need of foreign investors. Then there would be more trust in investment projects.

References:

1. Derina, N.V., Derina, K.S. Features of sanitary-epidemiological well-being of the population in monoprofile cities under the conditions of the technogenic environment // Theses of Reports of 78-th International Scientific and Technical Conference. 2020. P. 448.

2. Investment in fixed capital [Electronic resource] - Access mode: URL: <https://goo.gl/DDZjpW> (accessed 13.12.2020).

3. Investment climate of the regions - 2017. - Access mode: URL: https://www.raexpert.ru/rankings/region_climat/ (access date: 13.12.2020).

4. Kiva-khamzina, Yu., Rakhlis, T., Balynskaya, N., Derina, N. Environmental management features at industrial enterprises of the Russian Federation (judicial and economic aspects) // in collection: advances in social science, education and humanities research. Proceedings of the Ecological-Socio-Economic Systems: Models of Competition and Cooperation (ESES 2019). 2020. pp. 125-129.

5. Nazarov, A.G. Bashkir experience of attracting foreign investments // Bulletin of the Moscow State Regional University. 2018. no. 2. pp. 37-42.

6. Nakonechnaya, T.V., Rastegaeva, F.S., Baronina, T.V., Shashkova, T.N., Bakirova, R.R. Risk Assessment of Investment Projects of the Republic of Bashkortostan: Monograph. 2019. P. 64.

7. Salimova, F.N. Impact of the crisis on the investment activity of the construction sector in the Republic of Bashkortostan / F.N. Salimova, K.E. Afanasyeva, L.S. Nersisyan // Actual problems of humanities and natural sciences. 2017. no.4. pp. 95-96.

*А.В. Дзюба
магистрант группы ТСМм-20,
институт естествознания и стандартизации,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Ю.В. Южакова
кандидат филологических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

THE PROPERTIES TREE DEVELOPMENT FOR ASSESSING THE AUTOMOTIVE SHEET QUALITY

Abstract. The article deals with the automotive sheet quality indicators. The properties tree for assessing the automotive sheet quality is built.

Keywords: automotive sheet, quality, structure, property.

РАЗРАБОТКА ДЕРЕВА СВОЙСТВ ДЛЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА АВТОЛИСТА

Аннотация. В статье рассмотрены показатели качества автолиста, и построено дерево свойств оценки качества автомобильного листа.

Ключевые слова: Автолист, качество, структура, свойство.

Cold-rolled sheet steel is the most demanded type of rolled products in the modern steel market. The high requirements of consumers for the quality of finished

products necessitate maintaining a high level of standardized indicators of cold-rolled sheet.

The main requirement that applies to automotive sheet is the ability of the sheet or strip to deep or very deep drawing in the manufacture of parts of a given shape and size using cold stamping. This is achieved when the sheets have high plastic properties, are uniform throughout the volume of the stamped sheet, and do not change their properties in the interval between rolling and stamping.

The plastic properties of a test metal sample are determined by tensile tests. Under the load, the samples are lengthened, while their cross-section decreases accordingly. The more the sample is elongated during testing, the more plastic the material is. The characteristics of the plasticity of the materials are the relative elongation and the relative contraction of the samples.

Elongation is the ratio of the increment in the length of the sample after breaking to its original length.

The yield stress has a great influence on the deep drawing ability of steel. The lower the yield point is, the less force is required for drawing and the more the steel is hardened at the initial moment of deformation. With an increase in the yield point at a constant tensile strength, the amount of scrap during drawing increases. The yield point is also a criterion for assessing the tendency of steel to form shear lines during stamping. The lower the yield point is, the less or no yield area on the tensile curve is, and the less likely the formation of shear lines during stamping is. The ratio of the yield strength to the ultimate strength characterizes the ability of a material to plastically deform without destruction. An increase in the area of plastic deformation at low values of the ratio of the yield strength and strength is achieved by reducing the elastic deformation. With a certain chemical composition of steel, the value of the ratio is mainly affected by the yield point: the lower it is, the lower the ratio of the yield point to the ultimate strength is. A very good deep drawing ability of steel can be expected with a yield strength / strength ratio of 0.65-0.75, and a poor one with a ratio above 0.75.

To protect the metal from corrosion, a coating is applied, the quality of which is largely determined by the condition of the auto sheet surface. Strength characteristics of coatings are determined by surface finish, one of the main parameters of which is roughness. The roughness of the surface is regulated within strict limits, therefore, in order to ensure a high surface quality, it is necessary to adhere to the optimum values specified in the standard.

The following properties of an automotive sheet can be distinguished:

1. Yield point.
2. Tensile strength.
3. Elongation.
4. Hardness.
5. Mass fraction of elements.
6. Thickness of rolled products.
7. Roughness.

To assess the quality of the automotive list according to the above indicators, it is necessary to build a tree of properties. The properties tree is a graphical representation of the decomposition of a complex quality property into a set of simple single properties, carried out in the form of a sequential multi-level subdivision of each more complex property into a group of less complex ones.

The basic concept of a property is represented on one of the branches of the tree. In the properties tree, quality, as the most complex property, is considered in the form of a tree trunk, which is conventionally considered to be located in the zero tier.

At the last level, indicators are placed, measured experimentally or statistically. These indicators are called single, and all other indicators are called complex. The number of indicators in each group and at any level is taken no more than 7-8. Figure 1 shows an automotive sheet tree of properties.

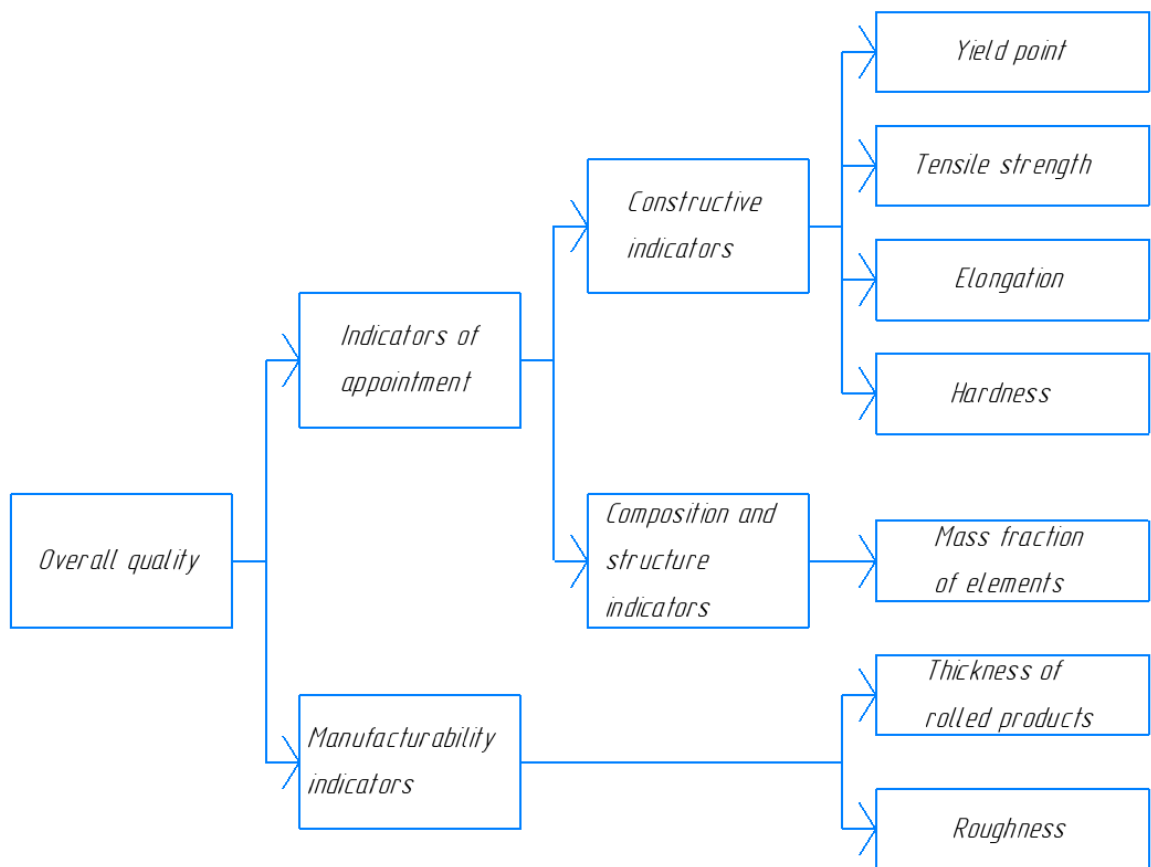


Figure 6- an automotive sheet properties tree

The constructed property tree performs two functions:

- 1) Allows you to imagine which groups of properties make up the quality of the automotive sheet; whether the indicators that make up this group are sufficiently presented;
- 2) It is a graphical expression of the algorithm for calculating a comprehensive quality assessment.

Список использованных источников и литературы:

1. «ГОСТ 9045-93 Прокат тонколистовой холоднокатаный из низкоуглеродистой качественной стали для холодной штамповки. Технические условия»
2. Залавина, Т.Ю. Роль онлайн-словарей в обучении английскому языку студентов инженерных направлений / Т.Ю. Залавина // В сборнике:

Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы IV Международной научной конференции, в 2-ух ч. Красноярск, 2020. С. 124-128.

3. Лимарев А.С., Маркварт Т.Ю. Улучшение показателей качества поверхности автомобильного листа. Качество в обработке материалов. Межвуз. науч. жур. Магнитогорск, 2014. №2. С. 65 – 69.

4. Полякова Л. С., Южакова Ю.В. Лексико-грамматические трудности технического перевода с английского языка на русский. - Магнитогорск: МГТУ, 2017.

5. Полякова, Л. С., Южакова Ю.В. Основы технического перевода. - Магнитогорск: МГТУ, 2017.

6. Южакова Ю.В., Полякова Л.С. Professional English. - Магнитогорск: МГТУ, 2017.

7. Polyakova L.S., Yuzhakova Yu.V., Suvorova E.V., Zharova K.E. Peculiarities of Translation of English Technical Terms. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2019. С. 012085.

*А.Н. Колыбанов
аспирант группы МТа-19-2*

*институт металлургии, машиностроения и материалообработки,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,*

г. Магнитогорск

Научный руководитель:

Л.И. Антропова

доктор филологических наук, профессор,

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

г. Магнитогорск

THE ASYMMETRIC ROLLING MATHEMATICAL MODELLING

Abstract. The article reviewed and implemented one of the possible program to reproduction the mathematical model calculation the parameters the asymmetric rolling.

Keywords: asymmetric rolling, kinematic parameters, contact stress, power parameters.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ АСИММЕТРИЧНОЙ ПРОКАТКИ

Аннотация. В статье рассмотрен и реализован один из возможных вариантов воспроизведения программы расчета параметров несимметричной прокатки.

Ключевые слова: асимметричная прокатка, кинематические параметры, контактное напряжение, силовые параметры.

The actual sheet rolling process is not symmetrical. Metal with rolls are always different physical and mechanical properties the metal vary along the height the deformation zone [1, 2]. All this leads to an asymmetric metal flow in the deformation zone. The mathematical model by V. Skorokhodov 1977 [3] can be used to consider the given problem. The obtained results [4 - 7] demonstrate that using this application is effective in solving a number problems. Therefore, we have chosen this particular model.

The mathematical model takes into account the asymmetric flow metal in the deformation zone cold rolling. It can be used to develop rolling modes close to symmetric and asymmetric. Such a model [8, 9] is intended for predicting the strip compliance coefficient $\Delta P/\Delta h$ taking into account the real asymmetry the rolling on industrial mills. Therefore, the model should calculate the force asymmetric thin sheet rolling with an error no more than 15% [3].

To obtain an array values for the angle inclination β_{lim} the cross-section in the area real asymmetry the rolling calculations were performed using the model by

V. Skorokhodova. Rolling modes were taken according to the data [10, Table 2] (60 variants in total). In all cases the difference between the roll diameter was 2%. The mismatch the peripheral speeds the rolls was in the range from 1 to 1.02. Cross-sectional inclination the strip was varied as the initial given. Calculations using the above methodology obtained a numerical array consisting 60 observations.

The following approximation was obtained:

$$\begin{aligned} \beta_{lim} = & 156,49 + 153,75H_0 - 23,89H_0^2 - 159,6H_1 - 33,42H_1^2 - 0,35D + 0,0002D^2 - \\ & - 2012 \cdot \mu + 5197,2\mu^2 + 0,3982 \cdot \sigma_{T0} - 2 \cdot 10^{-5} \sigma_{T0}^2 - 0,41 \cdot \sigma_{T1} + 10^{-5} \sigma_{T1}^2 - \\ & - 0,101 \cdot \sigma_0 + 3 \cdot 10^{-5} \sigma_0^2 + 0,0466 \cdot \sigma_1 - 8 \cdot 10^{-5} \sigma_1^2 - 0,906 \cdot \varepsilon - 5 \cdot 10^{-4} \varepsilon^2 + \\ & + 55,739H_0H_1 - 0,178H_0D + 0,2007H_1D - 2083H_0\mu + 2376,2H_1\mu + \\ & + 2,4159D\mu - 0,07H_0\sigma_{T0} + 0,0816H_1\sigma_{T0} - 4 \cdot 10^{-4}D\sigma_{T0} - 4,118 \cdot \mu\sigma_{T0} \end{aligned} \quad (1)$$

where H_0 and H_1 are the initial and final strip thickness;

D - the diameter the driven rolls;

μ - coefficient friction;

ε - relative compression;

σ_{T_0} and σ_{T_1} - the yield point the metal at the entrance and exit from the deformation zone;

σ_0 and σ_1 - back and front specific tension.

Figure 1 shows a diagram the correspondence between the angle inclination β_{lim} obtained experimentally and calculated using expression (1). Table 1 shows the relative δ and absolute Δ errors the coefficient determination (degree conformity) R^2 and the effectiveness E_δ the obtained mathematical model at $|\delta| \leq 5\%$.

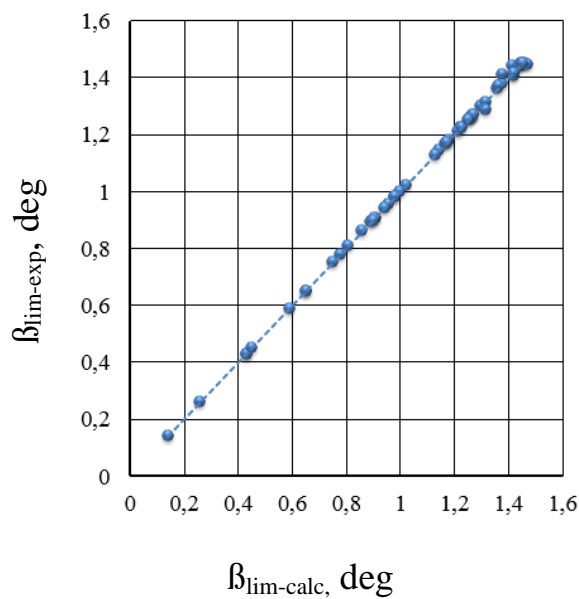


Fig. 1 Diagram compliance. The limiting inclination angle the cross-section strip at the exit from the deformation zone

Table 1

Model quality characteristics (1)

The limiting angle inclination the cross-section the strip at the exit from the deformation zone					
$\delta, \%$	$\Delta_{av}, \%$	Δ, deg	Δ_{av}, deg	R^2	$E_5, \%$
-2,19...2,59	0,00	-0,03...0,04	0,00	0,99	98,75

The limiting angle inclination β_{lim} is now a variable parameter. An expression (1) was obtained using multiple nonlinear regression analysis (based on rolling modes [10, Table 2] close to symmetric ($\alpha = 1,02$)). It allows calculating β_{lim} with mathematical efficiency 98,75% with an allowable error 5%. The resulting final program calculates the rolling force with a mathematical efficiency 93.44% with an allowable error 5%. The maximum calculation error does not exceed the allowable 15% [3]. It is a good result. The program can be used to develop rolling modes.

References:

1. Tselikov A.I., Grishkov A.I. Rolling theory. M.: Metallurgy, 1970. 358 p.
2. Vydrin V.N. Dynamics rolling mills. Sverdlovsk, "Metallurgizdat", 1960. 255p.
3. Skorokhodov V.N. Investigation contact interaction metal with rolls in an asymmetric process rolling thin strips: Dissertation. Moscow: FGBOU VPO "MISIS", 1977.193 p.
4. Skorokhodov V.N., Polukhin V.P. Muravlev M.A. Analysis energy-power parameters asymmetric thin sheet rolling. Academy Sciences the USSR. News. Ser. Metals. - 04/15/1988. - No. 2. - 66-73 p.
5. Skorokhodov VN, Lipukhin Yu.V. Pimenov A.F. Mastering cold rolling and dressing thin strips with mismatching roll speeds. - Steel. 1983. No. 8. - 48-52 p.
6. Nikolaev V.A., Skorokhodov V.N., Polukhin V.P. Unsymmetrical sheet roll-ing. - M.: Metallurgy, 1993. -- 193 p.: Ill. + Bibliography: p. 188-193.
7. Skorokhodov, VN Calculation speed parameters continuous rolling thin strips with a given tension level. N. Skorokhodov, N. I. Efremov, A. F. Pimenov, Yu. V. Lipukhin // Proceedings higher educational institutions. Ferrous metallurgy. - 09/15/1983. - No. 9. - 55-58 p.
8. Kolybanov A.N. Simplification the calculation the deformation the rolls and the profile the strip during rolling in the quarto stand using the method planning the experiment // Calibration Bureau: electron. Sci. Journal. Issue 12.2018.P. 22-25.URL: <http://passdesign.ru>

9. Rumyantsev M.I., Kolybanov A.N. Formulation the problem simplifying the calculation the deformation the rolls and the profile the strip when rolling in a quarto stand // Calibration Bureau: electronic. Sci. Journal. Issue 12.2018, pp. 18-21.

URL: <http://passdesign.ru>

10. Khimich G.L., Tsalyuk M.B. Optimization cold rolling conditions on an electronic computer - M., "Metallurgy", 1973, 256 p.

*М.В. Минеева
студентка группы СТХБ-19-1,
институт строительства, архитектуры и искусства,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

*М.С. Попов
студент группы СТХБ-20-1,
институт строительства, архитектуры и искусства,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

*Научный руководитель:
В.В. Михайлов
кандидат педагогических наук, доцент,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

JEWELRY ENGRAVING AS ONE OF CREATIVE PERSONALITY INDIVIDUALIZATION MEANS

Abstract. The article is devoted to the importance of engraving in jewelry as a way of transmitting a person's personality.

Keywords: engraving, personality, decoration, jewelry.

ГРАВИРОВКА ЮВЕЛИРНЫХ ИЗДЕЛИЙ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена значению гравировки в ювелирном деле как способе передачи личности человека.

Ключевые слова: гравировка, личность, украшение, ювелирные изделия.

With the development of crafts and the beginning of the extraction of precious metals and stones, jewelry became a measure of wealth, prosperity and social status of a person. Nowadays, jewelry has not lost its relevance, it is used with pleasure by women and men.

Why do women need jewelry? But they were worn since ancient times: earrings, beads, necklaces, pendants, bracelets. Studded with precious stones and just metal, expensive and not very expensive, with diamonds and crystal, they are worn by everyone, from little girls to elderly ladies. Some are worn as a talisman, others as just for beauty, especially if the jewelry is made by a famous master. Any woman becomes more confident if she wears gold jewelry. And modern jewelers try to anticipate all the desires of women and make more and more desirable and refined jewelry, which is not able to refuse any representative of the fair sex.

To surprise a modern person with something is already quite difficult, because the latest technologies do not stand still. New techniques and techniques are constantly emerging in the jewelry world. It allows you to make jewelry unique, inimitable, personal. One of these techniques is engraving.

Engraving is the application of a drawing, inscription, or ornament by hand or by mechanical means on a metal surface.

However, if you turn to the history, it becomes clear: engraving on jewelry is far from a modern innovation. Already in Medieval Europe, there was a tradition to put certain messages on jewelry. In those days, this method helped to hide inscriptions that were passed on by members of a secret society or lovers. However, currently, engraving is another way to create a unique jewelry creation.

An engraving can be used to decorate an ornament on which you can fix an important date, an aphorism or a life motto. After all, even the biblical king Solomon, according to legend, wore a ring with the inscription "everything will pass", and this story about a magic ring that gives wisdom to its owner, for centuries excites inquisitive minds and gives them generous food for thought. By decorating any piece of jewelry

with an engraving, it will become unique. It will acquire its own sacred meaning or preserve the memory of an important event for many years.

This technique is used to apply inscriptions and drawings to:

- Rings;
- Clocks;
- Wedding locks;
- Jewelry boxes;
- Medals;
- Wristbands;
- Pendants, necklaces and other jewelry.

In the period of modern technology, most often you can hear about diamond engraving, but hand engraving is not inferior in quality. From modern jewelers, you can sometimes hear that the technique of hand engraving on metal is a legacy of the Stone Age, modern technologies have completely replaced the long and painstaking work of a master engraver, but is this true? Carefully preserved by rare craftsmen, the art of hand engraving on metal is still alive and bears wonderful fruits in its beauty. Having left the utilitarian sphere, the technique of metal engraving has been preserved, where art objects are created and the unique handwriting of the master is appreciated.

In our fast and rational age, uniqueness is often replaced by technology, and the masters of traditional techniques are transformed into guardians of rare and mysterious skills.

The Italian company Buccelatti for almost two and a half centuries has preserved the technique of applying the finest patterns and strokes on jewelry that catch light and return it with thousands of highlights. The House of Buccelatti is created and preserves the technique of "living fabric" - fine strokes applied to the decoration with a chisel imitate the weaving of fabric so naturalistically that the viewer is presented with the illusion of silk jewelry: rings, bracelets, watches and necklaces. The masters of the House of Buccelatti are considered virtuosos in the art of metal engraving. These jewelers cover their products with fine engraving and a lively, sparkling relief appears on the surface of the jewelry under their hand.

Let's look at another example. So the master from America Sam Alfano creates the finest patterns on jewelry, weapons, coins and even the heads of pins with the help of traditional jewelry incisors-stichels under a microscope. His works use traditional ornaments and impeccable technique.

It is still fashionable to reflect belonging to something in an engraving. Most often, this technique is used in the manufacture of jewelry. Lovers ask to carve each other's names on their wedding rings.

Rings are a symbol of love. Those who get married want to keep important dates, intimate phrases not only in their hearts, but also on their wedding products. Some openly express their emotions on the front side of the jewelry. Others hide the engraving on the back of the rings. Sometimes inscriptions and images are placed even on the edges of products.

The most secret signs are those that are applied to the edges of the diamonds inserted into the products. Such patterns are only visible when magnified. They become a special sign if the jewelry is lost or stolen.

The creative person cuts from the metal of the phrase of the idols, sayings of famous people. There are many variations of inscriptions and patterns.

Often, the features of the applied symbols are determined by the internal state and nature of the customers. An original thematic engraving can contain not only memorabilia, but also plot patterns. Girls usually order rings with hearts, flowers, birds and decorative ribbons. Those people who are very fond of mysticism, usually endow their jewelry with unusual runes that have a sacred meaning. Actors ask to engrave theatrical masks. Singers - microphones. Perhaps some fans of fantastic literary works want to have a ring with the image of their favorite hero. The most popular is the "Ring of Omnipotence" from the famous anthology "The Lord of the Rings". As for people with creative thinking, they prefer to use sayings in English.

The technology of engraving in the hands of a real master allows to create living, breathing images and turn everyday objects into art objects. Thus, the work of jewelers is to use engraving to turn pieces of metal into works of art, giving it character, emphasizing individuality. Make the metal come alive.

A modern jeweler, in addition to knowledge of his specialty, knowledge of computer technology, needs knowledge of a foreign language. This will allow him to exchange experience with specialists from other countries, participate in conferences, symposiums and exhibitions. The combination of these skills makes a specialist competitive and in demand in the modern labor market.

Thus, it is possible to increase the level of future engineers' competence, their level of social and professional adaptation in the context of globalization and market economy by means of a foreign language. It solves the issues of supporting modernization, innovation and accessibility of higher engineering education, but also improves its quality in accordance with the needs of the labour market and society and develops strategies [1, p. 86].

References:

1. Zerkina N.N., Savinova Y.A. Techniques of International Communication: Extend Project // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2019. Т.10. №2. С. 86.

*Ю.Р. Мирсаяпова, К.Р. Хундрякова
студенты группы САРБ-16,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Суворова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

COMPREHENSION OF TASKS WHILE E-LEARNING

Abstract. The paper deals with the problem of comprehending material while distance learning. It reveals the problem of understanding teacher's requirements and doing tasks on-line from a teacher's and students' perspectives. It concludes that misunderstanding can be avoided in case the following conditions are taken into account: the use of easily understandable language or native language if necessary, brevity of language, unambiguous tasks.

Key words: e-learning, language comprehension, unambiguous tasks, academic success

ПОНИМАНИЕ ЗАДАНИЙ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы дистанционного обучения, а именно восприятие материала студентами on-line. Поднимается проблема правильного понимания требований учителя и качественного выполнения заданий. Делается вывод, что недопонимание может быть устранено, в случае если соблюдаются следующие условия: задания даются на

простом, кратком, понятном языке (в случае необходимости на родном языке), учитывается принцип недвусмысленности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, восприятие языка, недвусмысленные задания, академический успех.

Nowadays it is very much important to possess knowledge not only in the sphere of the future profession, but also have competence in foreign languages [3, с.65]. Foreign languages allow us to communicate with people from other countries, get to know the latest information about innovations and technologies, be ready to compete with foreign companies and partners. While studying at the university, we have an opportunity to master one or even two foreign languages. We come to classes and do a lot of tasks that help us improve our language skills [5, с.55]. Nevertheless, there are cases when the tasks given by the teacher remain unclear and it prevents from doing them well. The problem becomes even worse if we come across the necessity to do the tasks on line while distance learning [1, с.154]. When giving instructions in a class a teacher usually explains the given tasks, but while e-learning the tasks are written and there is always an opportunity for misunderstanding.

To begin with, there are several items that a teacher should take into account when giving a task on-line (here it refers to the independent work). Firstly, any task should be given in easily understandable language [4, с.183]. A teacher who is a fluent English speaker sometimes does not take into consideration that the task he/ she gives might be difficult to understand due to the use of complicated language. Let us consider several examples of tasks:

- 1) Прочитайте текст и переведите первые два абзаца.
- 2) Read the text and translate the first two passages.
- 3) You need to read the text and translate the first two passages.
- 4) After reading the text two passages should be translated into Russian/ English.

It is clear that the tasks are ranked in their sophistication. The clearest task is the first one, the most difficult to understand is the last one. The third task contains the

modal verb *need* that can cause difficulty, and the fourth task is difficult to understand due to the use of the gerundial construction and the passive voice. If students do not understand a task, they cannot do it well. That is why, it is sometimes necessary to give instructions even in students' native language.

Secondly, the brevity of language is not a less important factor. If we compare the second and the fourth instructions, we shall see that they also differ in the number of the words. The second one is easier to comprehend due to its brevity.

Thirdly, it is very much important to avoid ambiguity. Sometimes a teacher asks students to translate a text without mentioning the volume of the translation. There are also cases when a task requires explanation, for example, "Translate the text paying attention to the modal verbs used in the text". Is the explanation necessary? We would answer "no". The explanation makes the task ambiguous, due to the shift of the focus of students' attention [2, с.250]. If a student knows modal verbs, he/she will translate them without any difficulty, if he/ she does not, their mentioning is unnecessary.

To conclude, the correctness of instructions given by a teacher to his/ her students plays an important role in the final success of mastering a foreign language. The ambiguity and complexity of instructions do not only make the study more difficult, but also prevent students from studying a foreign language with pleasure and interest.

Список использованных источников и литературы:

1. Полякова Л.С., Суворова Е.В., Жарова К.Е. Информационно-кибернетический подход к компьютерному обучению иностранного языка // European Social Science Journal. 2018. № 5-2. С. 152-156.

2. Суворова Е.В. Инференция: принцип антропоцентризма при восприятии нарративного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 5. С. 249-252.

3. Суворова Е.В., Полякова Л.С., Южакова Ю.В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 65.

4. Южакова Ю.В., Полякова Л.С., Суворова Е.В. Прагматический аспект заголовков англоязычных медиатекстов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 181-184.

5. Suvorova E.V., Akhmetzyanova T.L., Zharova K.S. The "communicative circle" method in teaching English at a university // Arab World English Journal. 2019. Т. 10. № 2. С. 55-67.

Г. Х. Сальников
аспирант группы ММСа-19-2,
институт металлургии, машиностроения и материалов обработки,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

Научный руководитель:
Л.И. Антропова
доктор филологических наук, профессор,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

**INVESTIGATION OF THE CAUSES OF INCREASED WEAR OF ROLLER
ROLLERS OF HOT ROLLING MILLS ON THE BASIS OF
MATHEMATICAL MODELING WITH THE USE OF MODERN
SOFTWARE SYSTEMS**

Abstract. The aim of the article is to describe the process the rebar bar transportation on the run- out table. The study pointed out that during the transportation an intensive local wear is observed. That is why, reducing or eliminating surface defects of rollers are challenging to come across nowadays. These causes in turn time down reducing so necessary for technical support of the construction sector of the Russian Federation.

Keywords: run-out table, wear, rollers, flat-and-edge rolling.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИЧИН ПОВЫШЕННОГО ИЗНОСА
РОЛИКОВ РОЛЬГАНГА СОРТОВЫХ СТАНОВ ГОРЯЧЕЙ ПРОКАТКИ
НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ С
ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММНЫХ КОМПЛЕКСОВ**

Аннотация. Целью данной статьи является описание процесса транспортирования арматуры на отводящем рольганге. Исследование показало, что при транспортировке наблюдается интенсивный местный износ. Поэтому

снижение или устранение поверхностных дефектов роликов рольганга в настоящее время является актуальной проблемой. Решение которой, в свою очередь, позволит сократить время на производство, столь необходимое для технической поддержки строительной отрасли Российской Федерации.

Ключевые слова: отводящий рольганг, износ, ролики, сортовая прокатка.

Introduction. Full-fledged work of the construction sector in the industry of the Russian Federation is impossible without the use of long products. In turn, the construction sector is one of the most important and sustainable sectors of the economy (Fig. 1), which accounts for about 5.37% of Russia's GDP [5].

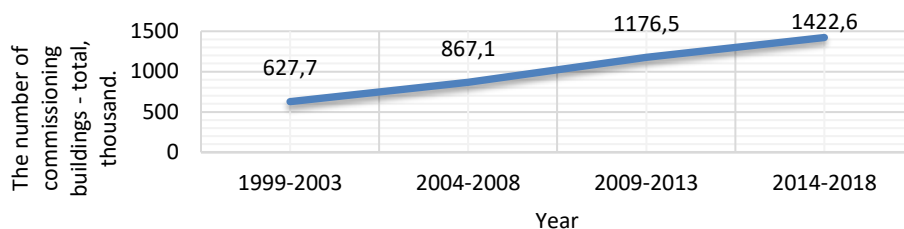


Figure 1 - development trend of the construction sector in the Russian Federation

Justification of the problem. During the transportation the rebar bar on the run-out table, intense wear of its rollers is observed. (Fig. 2). There is a problem of reducing or eliminating surface defects of rollers of run-out table, such as local wear.

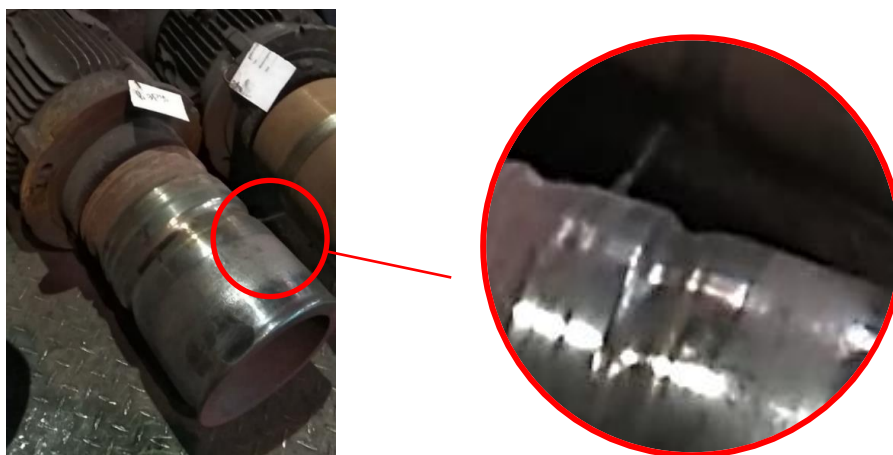


Figure 2 - roller wear

Solution methods. The solution to the problem of increased wear of roller table rollers is possible by:

- increasing the surface resistance of the rollers of the discharge roller table;
- modernization of the design of the discharge roller tables [4];
- development of rational control modes for the electric drive of the outgoing roller table rollers [2;6].

Math modeling. A solid 3D model of the roller table was built at the moment of interaction with the transported rolled metal (Fig. 3).

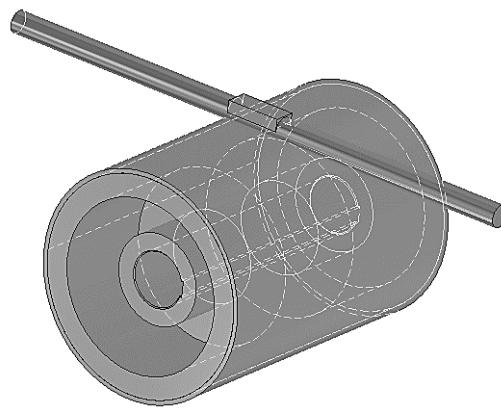


Figure 3 - Solid 3D model of a roller table roller

Mathematical modeling of the stress-strain state at the tool-workpiece contact was carried out. Based on its results, a picture of the stress distribution in the investigated roller of the roller table was obtained (Fig. 4).

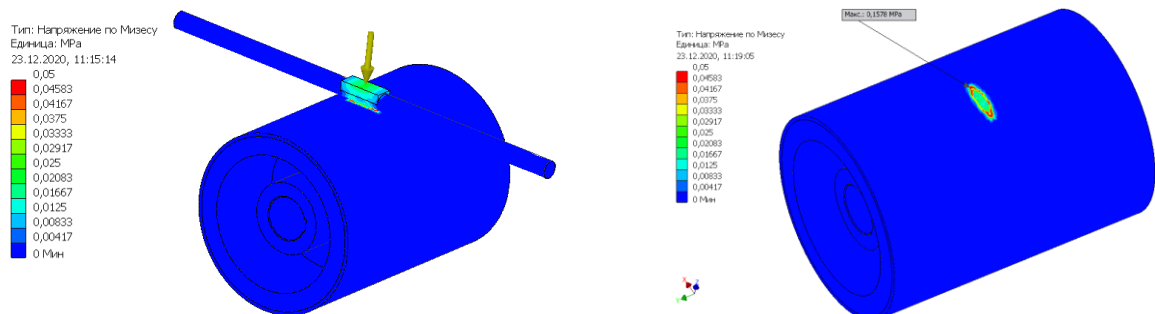


Figure 4 - Modeling the stress-strain state at the tool-workpiece contact

Conclusion. Based on the results of the analysis of the interaction of the roller of the roller table with the transported bar of the reinforcement, it was revealed that the

stresses arising as a result of the pressure of the bar on the surface of the roller under its own weight do not reach such values at which the observed wear would occur. Thus, the wear of the roller table rollers occurs due to intense vibration, friction and shock impact of the transported workpiece on the roller table rollers. As a consequence, two types of wear are identified: abrasive and superficial. Further research is aimed at reducing these indicators.

References:

1. Антропова, Л.И. Перевод как вид профессиональной коммуникативной деятельности // Л.И. Антропова, Т.Ю. Залавина, Н.В. Дёрина // Практикум по переводу научно-технических текстов на английском, немецком и французском языках для студентов вузов. Электронное издание / Магнитогорск, 2019.

2. Лукьянов, С.И. Система управления электроприводом отводящего рольганга широкополосного стана горячей прокатки // С.И. Лукьянов, Р.С. Пишнограев, Н.В. Швидченко // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. 2012. № 6. С. 95-99.

3. Платов, С.И. Способы нанесения покрытий и актуальность их применения // С.И. Платов, Г.Х. Сальников // Современные достижения университетских научных школ. Сборник докладов национальной научной школы-конференции. 2020. С. 33-36.

4. Расчет на прочность роликов нового отводящего рольганга // Абсадыков Б.Н. // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. 2008. № 5 (54). С. 63-69.

5. Федеральная служба государственной статистики [электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru> (дата обращения: 20.12.2020).

6. Швидченко, Н.В. Совершенствование системы управления электроприводом отводящего рольганга широкополосного стана горячей прокатки // Н.В. Швидченко, С.И. Лукьянов, Р.С. Пишнограев, Д.В. Швидченко // Электротехнические системы и комплексы. 2013. № 21. С. 49-59.

А.Д. Саутина
студент группы ТБЖб-19,
институт естествознания и стандартизации,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Суворова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

WASTE RECYCLING

Abstract. The article is devoted to the environmental problems associated with irrational waste management. The methods of processing the main types of household waste and the current situation on this issue in our country are considered.

Keywords: environmental pollution, organic waste, industrial waste, waste paper, separate waste collection points

ПЕРЕРАБОТКА ОТХОДОВ

Аннотация. Статья посвящена экологическим проблемам, связанным с нерациональным обращением с отходами. Рассмотрены способы переработки основных видов бытовых отходов и текущая ситуация по этому вопросу в нашей стране.

Ключевые слова: загрязнение окружающей среды, органические отходы, промышленные отходы, макулатура, пункты раздельного сбора мусора

Environmental pollution has been an urgent problem of humanity since ancient times. The idea of recycling is not new at all. In particular, the reuse of organic waste has always been widely practiced in agriculture. In the Middle Ages in Europe, garbage

was thrown out of the windows. However, the garbage was mostly food waste, and it decomposed within a year without doing harm to the atmosphere.

In the 19th century, technical progress captured the European countries. Factories and manufactories began to produce industrial waste that was hazardous to the environment. Since the second half of the 20th century, recycling has been considered to be one of the ways of solving the problem of environmental pollution as well as the means of rational use of natural resources and energy.

Nowadays in Russia, according to various estimates, from 5 to 10% of all waste is recycled. Many types of waste can be reused, and there is a corresponding recycling technology for each type of waste.

In Russia, the bulk of waste paper used for the production of toilet paper and cardboard comprises up to 75%. The use of waste paper significantly saves wood (100 kg of waste paper saves a tree). During the recycling process, waste paper is mixed with water and chemicals to be broken down. It is chopped and heated, and then the raw material breaks down into cellulose fibers. The resulting mixture is strained through screens to remove any glue or plastic residues, then it is de-inked, bleached, and mixed with water [3, c. 2; 3; 4]. Then it can be used to make recycled paper.

The main ways of using glass containers are washing and melting broken glass. In the former USSR, the first method was mainly used. Glass containers are used in their original form without destruction and are washed with special solutions. In some countries, the second method is more often used, when glass products are broken with special devices, and the resulting glass scrap is then remelted.

One of the popular methods of plastic recycling is thermomechanical recycling. The process includes the following: raw materials are cleaned, crushed, pressed, heated under pressure to melt and cool, and then to obtain granules, from which new plastic products can be formed. There is also a chemical technology for plastic recycling.

Most metals are efficiently recycled. Scrap metal recycling is of great economic and environmental importance. In many countries, recycling of metal waste has been practiced for over a hundred years.

In most European countries, in addition to paper, metal, glass and plastic, clothes and shoes are also collected for recycling. The collected clothes are sorted. Clothes that are still suitable are sent to charities. Unsuitable clothes are carefully selected (sorted by type of fabric, metal and plastic parts are separated). Clothing components are further recycled.

In the Russian Federation, an ecological national project was developed to improve the environmental situation. As a result of its implementation, effective management of production and consumption waste should be ensured. Currently, there are separate waste collection points in Russian cities, but there is a lack of them. There are more than 200 waste processing plants in the country, but due to the lack of sorted waste, they are not fully loaded. Hopefully, in the future there will be more separate waste collection points. Then it will be much easier for us to sort waste for subsequent processing.

There are other ways to contribute to recycling and cleaning the environment. All that is required is not to buy things that we don't really need. We can buy things with as little packaging as possible and choose things from recycled materials, and we can also reuse things. If everyone adheres to these minimum rules, then on a global scale, the environment will be much less damaged.

In addition, we should not forget that waste management and recycling is not only the task of the state. Such global problems must be resolved both at the state and individual levels. Each of us can contribute to improving the environmental situation.

Список использованных источников и литературы:

1. Suvorova E.V. Professional English in use /Электронное издание/ Магнитогорск, 2019. Том Part 1.
2. Suvorova E.V., Savinova Yu.A. English for engineering. /Практикум. Электронный ресурс/ Магнитогорск, 2019. Том Part 2.
3. TAPPI - The Leading Technical Association for the Worldwide Pulp, Paper and Converting Industry. How is Paper Recycled? /Электронный ресурс/ 2001. 7 p.

О.В. Седлецкая
студентка группы ММИТм-20,
институт металлургии, машиностроения и материалов обработки,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Суворова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск

THE ECOLOGICAL PROBLEMS OF THE SOUTH URAL INDUSTRIAL CITIES

Abstract. The paper deals with the ecological problems that industrial cities come across in the South Ural. It contains some data connected with exceeding the maximum allowable concentration of such harmful substances as copper, iron, manganese, arsenic in the atmosphere, water and soil of the city and the nearby territories.

Key words: the maximum allowable concentration, atmospheric pollution, waste waters, harmful substances

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ ГОРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА

Аннотация. В статье рассматриваются экологические проблемы, с которыми сталкиваются промышленные города Южного Урала. Представлены некоторые данные, связанные с превышением максимально допустимой концентрацией таких вредных веществ, как медь, железо, марганец, мышьяк и другие в атмосфере, воде и почве города и близлежащих территорий.

Ключевые слова: максимально допустимая концентрация, атмосферное загрязнение, сточные воды, вредные вещества

The ecological situation in the South Ural leaves much to be desired. Being the capital of the South Ural, Magnitogorsk remains at the same time its main source of pollution due to the work of the industrial giant, MMK. It pollutes both the water and atmosphere, emitting a lot of poisonous substances. It does a lot of harm to the city inhabitants, regarding that Magnitogorsk is the second largest city in Chelyabinsk region. In Magnitogorsk there are also 40 other enterprises polluting the atmosphere and the water of the Ural river. All of them make a negative impact on the ecological situation in the city and the nearby surroundings.

The high content in emissions of metals, including zinc, copper, lead, chrome, manganese, arsenic, etc. and other pollutants, leads to serious health problems for adults and children, including severe chronic diseases. The metal content is found in soil and air of both the industrial and the residential areas. The maximum allowable concentration of copper is exceeded by 2 times, zinc – by 2-4 times, lead – by 1-5 times, manganese – 1.5 – 2.5 times, arsenic – 3-21 times.

The concentration of harmful substances is higher in the eastern and north-eastern parts of the city. The Magnitogorsk industrial nod has such a great impact on the environment that the soil of the surrounding areas within 10 km radius is recorded to contain the exceedance of the maximum allowable concentration of heavy metals by several times.

The high concentration of ferrous and non-ferrous metals is also recorded in the waste water. Due to the statistics of ROSGIDROMET of Chelyabinsk region the oxygen regime along the Ural river current is satisfactory. The mineralization per cent up the Ural river is in the range of 201 mg/l during the recession of the spring flood and 493 mg/l during the ice period.

The salt content down the Ural river increases under the influence of the wastewater from MMK and the highly mineralized influxes of the Suchaya and Hudolaz rivers. Near the village Ershovskaya it reaches 376 mg/l during the recession

of spring waters and 701 mg/l in the summer period. The average annual concentration of nitrogen compound, phosphates and organic compounds up the Ural river does not exceed the norm. The maximum allowable concentration of iron is 1-1.6, zinc - 2.2 – 2.4, manganese – 6.3 – 8.7. In comparison with the upper area the water of the Ural river near the city is characterized by a high concentration of phosphates – 1.4 in average. The average annual concentration of copper exceeds the maximum allowable concentration by 3 times, zinc – by 3.1 times, manganese – 4.3 times. According to the composite index of pollution water in the Ural river can belong to the second-class quality and can be considered to be pure.

Due to the high mineralization and great content of heavy metals in the wastewaters they can be considered technogenic hydromineral resources, so that we can retrieve valuable components from them. Thus, two tasks (the ecological situation improvement and the reuse of valuable components) can be solved.

References:

1. Suvorova E.V., Savinova Yu.A., Astashova G.V. Master your English. /Электронное издание/ Магнитогорск, 2017.
2. Suvorova E.V. Professional English in use /Электронное издание/ Магнитогорск, 2019. Том Part 1.
3. Suvorova E.V., Savinova Yu.A. English for engineering. /Практикум. Электронный ресурс/ Магнитогорск, 2019. Том Part 2.

*Е.А. Серпкова
студенты группы ТБЖб-19,
институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.В. Суворова
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

TIME MANAGEMENT AS A WAY OF PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract. The paper deals with the problem of self-development. It shows that self-organization can be one of the main factors that slows down or, vice versa, speeds up the process of personal growth. The paper concludes that only self-organization can contribute to such important spheres as academic success, integration in society, and self-development.

Key words: time-management, academic success, integration in society, self-development, self-organization

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ПУТЬ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы саморазвития. Показывается, что самоорганизация может быть одним из основных факторов, которые замедляют или, наоборот, ускоряют процесс личностного роста. В статье делается вывод, что только самоорганизация может способствовать академическому успеху, интеграции в обществе и саморазвитию.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, академический успех, интеграция в обществе, саморазвитиеб самоорганизация.

Nowadays, the key criteria that, on the one hand, influence the personal growth and, on the other hand, show the degree of the success a person has reached in his / her career or even in life are the level of education (it's better to say the ability to get new knowledge and skill in a short period of time), team-working skills and self-organization [1, c.179]. One can surely say that time-management underlies each of them [2, c.124]. Firstly, in our quickly changing world the requirements to the level of education become higher and higher. A highly-qualified specialist should not only possess professional skills, but also have a good command in foreign languages and computers [5, c.65]. Getting all these skills requires time and if a person is not familiar with time-management, he / she won't be able to cope with the avalanche of work. Secondly, if one looks at those people who can successfully integrate in any community (starting with the neighbourhood and finishing with a group of employees), find common language with the team or partners, all of them are disciplined and self-organized [4, c. 225]. The experience shows that nobody likes to wait for a partner who forgets about a meeting or a call, comes late for the conference or is always "not ready" with the documents or the other stuff. Thirdly, only those who possess the time management skills are capable of setting long-term and short-term goals and achieving them [6, c.21]. Some researchers call this trait of character self-determination [3, c.93]. Self-determination is a skill to set goals and achieve them monitoring one's own personal success when doing it.

What is time-management? It is a set of methods that help a person effectively use his/ her own time, i.e. not to waste time but use it so to achieve the highest results in any business. The principles of time-management are the following: 1) set long and short-term goals; 2) plan; 3) choose your priorities; 4) be self-disciplined; 5) set and carry out these set tasks; 6) take time-off to relax; 7) put your tasks in order of their priority; 8) decompose your big tasks into smaller ones; 9) struggle with those things

that prevent you from doing major tasks; 10) don't get distracted; 11) be flexible; 12) don't do a lot of tasks simultaneously.

Time-management includes a great variety of techniques, concerning all the aspects of personal effectiveness. The most popular are: 1) make a list of priorities; 2) arrange your schedule; 3) use Eisenhower matrix (this technique helps to divide your priorities into essential and inessential/ more important and less important; 4) use SMART technique (its idea is to put your aims in order according to the following criteria: specific, measurable, attainable, relevant, time-bound); 5) use a "Frog" technique (frogs are the tasks that you don't like, the idea is to carry out such "frogs" as soon as possible); 6) use an "Elephant" technique (decompose big tasks into smaller ones); 7) use a "Pomodoro" technique (its idea is to use a timer to switch from leisure to labour and vice versa. These techniques are rather universal and can be used by anyone and under any circumstances.

Using these techniques, a person can quickly get ahead in his career, integrate in any team and fill at ease in any difficult situation.

References:

1. Суворова Е.В. Проблема преодоления негативных тенденций в развитии личности подростка// Известия Челябинского научного центра УрО РАН. 2001. № 2. С. 171-180.

2. Суворова Е.В., Андреева О.В. Причины дезадаптации иногородних студентов в вузе и пути их преодоления // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. С. 124.

3. Суворова Е.В., Ахметзянова Т.Л., Потрикеева Е.С. Комплекс организационно-педагогических условий как основа коррекции негативных тенденций в развитии личности подростков // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 93.

4. Суворова Е.В., Козько Н.А. Развитие профессионально-личностного потенциала студентов вуза с позиций синергетического подхода // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 221-226.

5. Суворова Е.В., Полякова Л.С., Южакова Ю.В. Модель развития профессионально-личностного потенциала студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. С. 65.

6. Suvorova E.V., Polyakova L.S., Yuzhakova Yu.V., Emets T.V. The problem of overcoming negative tendencies in teenagers' personal development // Espacios. 2018. Т. 39. № 12. С. 21.

*М.П. Штольберт
студентка группы ЭМп-20-1,
институт экономики и управления,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
В.В. Михайлов
кандидат педагогических наук, доцент,
Институт гуманитарного образования,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

RISK MANAGEMENT OF AN ENTERPRISE

Abstract. The article is devoted to the problems of improving the management of financial risks of the enterprise. The author emphasizes the importance of learning a foreign language for the competitiveness of a specialist in this field.

Keywords: risk, risk management, financial risk management, financial analysis, financial risk.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам совершенствования управления финансовыми рисками предприятия. Автор подчеркивает значимость изучения иностранного языка для конкурентоспособности специалиста в данной области.

Ключевые слова: риск, риск-менеджмент, управление финансовыми рисками, финансовый анализ, финансовый риск.

In recent years, the Russian economy has been experiencing crisis phenomena related to the depreciation of the ruble, global sanctions, the stagnation of the domestic economy, and a decline in consumer activity. In these conditions, any organization seeks to minimize its risks, first of all, to reduce financial risks.

The financial risk of an enterprise is the probability of adverse financial consequences in the form of income loss or capital when the conditions for carrying out its financial activities are uncertain.

Financial risk assessment is very important today. The current round of economic development is taking place at an unfavorable background of crisis phenomena and changes in risk situations in the world [3, p. 4].

A competent and comprehensive assessment of financial risks allows you to give the most complete information to the company's management to make decisions about improving the development strategy, to provide protection against possible financial losses, to reduce the likelihood of loss-making activities and the onset of bankruptcy.

Financial risk management of an enterprise is a system of principles and methods for developing and implementing risky financial solutions that provide a comprehensive assessment of various types of financial risks and neutralize their possible negative financial consequences. Financial risk management involves the usage of a combination of different methods, models and approaches to reduce the likelihood of a threat and the amount of losses.

Different types of financial risks have their own methods and models for their assessment and analysis. Methods of operational analysis of the financial condition, liquidity and business activity of an enterprise allow us to quantify the risks of loss of liquidity, solvency and reduced financial stability.

Financial risk management also involves assessing the probability of bankruptcy of an enterprise. The assessment of the probability of bankruptcy is understood as predicting the possibility of a situation of deterioration in the solvency and liquidity of the company, which will mean that it will not be able to repay its obligations to creditors.

Thus, the use of various methods of analyzing the financial condition and assessing different types of financial risks of the enterprise makes it possible to quantify possible losses of the company, threats to the financial condition, to give a market assessment of the company, to determine its investment attractiveness. Building an effective financial risk management system based on a comprehensive assessment of the company's financial and economic activities is of particular importance in the context of financial instability, unstable and crisis-prone macroeconomic environment.

To improve financial risk management systems in the context of the development of modern enterprises, it is necessary to form a scientifically based approach, methodological provisions and methodological developments to solve the problem. To achieve this goal, you must:

- 1) define the theoretical foundations of financial risk management, analyze the methods and suggest ways to minimize risks;
- 2) assess financial risks and investigate the company's financial risk management systems.
- 3) develop proposals for improving the financial risk management mechanism of the enterprise.

The object of the study is the financial risks of enterprises in the conditions of instability of the external environment. The subject of the study is the financial risk management system of the enterprise. Using modern methods of risk management can reduce risks of solvency and financial stability, to reduce the probability of bankruptcy in the face of financial instability, to improve performance.

The works of domestic and foreign authors in the field of financial analysis of the enterprise, risk management, and financial risk management are the theoretical and methodological basis of the research. The main research methods can be general scientific methods and techniques: statistical methods of data processing, marketing analysis, comparative analysis, calculation and evaluation of technical, economic and financial indicators, risk assessment methods.

There are many definitions of the concept of "risk". After analyzing the various contents of this concept in the economic literature, we can identify the basic elements

that make up its definition: - uncertainty in the development of events; – the existence of the possibility of any (both positive and negative) deviations of the results from the intended goal; - the determinability of the probability of a possible outcome and expected results. Risk – the possible risk of direct material losses or loss of the desired result (income, profit) when creating a system and managing its functioning in comparison with the forecast for the system or its processes.

There are various risks in the activity of the enterprise. The classification implies a large set of risk signs, risk factors for the enterprise. An important type of risk that can be affected by the company's management is financial risk. The financial risk of an enterprise is the probability of adverse financial consequences in the form of loss of income or capital when the conditions for carrying out its financial activities are uncertain. Financial risks can be divided into currency, credit, and investment risks.

A competent and comprehensive risk assessment allows you to provide the most complete information for making decisions about the feasibility of participating in the project and providing measures to protect against possible financial losses. A systematic approach to identifying causes of risks that exist in the external and internal environment of the enterprise and the choice of optimal methods to assess and influence the situation will develop in the future an effective system of risk management. It will significantly reduce the possible costs of treating the consequences of the implementation of the hazard.

Important evaluation criteria in this area are a high level of professionalism, the ability to analyze and think strategically, make the most accurate forecasts and much more. It should also be taken into account that the professional growth of a specialist, the level of his awareness directly depends on the ability to have access to various sources of information in English: to the regulatory framework, international standards, as well as the ability to receive operational information from partners or clients abroad [4, p. 168].

As the economy becomes more global, the importance of Business English continues to grow. Any industry or area of people interaction is united by a common goal, task and type of activity has its own specific designations, terms and names. The

business vocabulary of a financial manager can be completely different from the terminology of a marketer. Moreover, the same term in different industries can mean completely different ones. Employees of a particular industry, when learning business English, should take this feature into account. Another specific feature of the business language is the professional level of knowledge, when you need not only to know the name of the term, but also to be able to correctly understand and use it [2, p. 67].

Therefore, the increase in the importance of a foreign language, its demand for it, has an impact on the content, tasks and dynamics of the development of modern society. A foreign language is an integral part of the professional training of modern specialists. Communication education is considered as one of the main components of the general professional competence of a future specialist, i.e. a foreign language is a component factor of a specialist's competitiveness in the modern world [1, p. 1203].

Список использованных источников и литературы:

1. Горбина, М.А. Иностраный язык как составляющий фактор конкурентоспособности современного специалиста / М.А. Горбина. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. -2016. - №10 (114). - С.1202-1204. URL: [https:// moluch.ru/archive/114/30270/](https://moluch.ru/archive/114/30270/) (дата обращения: 06.02.2021).

2. Косинская, Е. В. Роль английского языка в бизнесе. // Территория науки. – 2014. - № 6. - С.65-70.

3. Немцев В.Н., Козлов А.А. Теоретико-методологические аспекты инновационного риска. // Корпоративная экономика. - 2016. - № 1. - С.4.

4. Сокур, Е.А. Знание английского языка – основа успешного развития профессионала в финансово-банковском секторе // Наука и современность - 2014: сборник материалов XXXI Международной научно-практической конференции / Под общ. Ред. С.С. Чернова. - Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2014. – С. 165-169.

С.В. Яковлев
магистрант группы ГНТМ-19-2,
институт горного дела и транспорта,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск
Научный руководитель:
Е.И. Рабина
кандидат педагогических наук, доцент,
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск

TECHNOLOGICAL TESTS OF POLYPROPYLENE FILTER FABRIC LLC "FILTROTEX" (ART. 10498/135-W) ON PULP OF ZINC CONCENTRATE

Abstract. The article is devoted to the technological tests on a sample of polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (art 10498/135-Tues) on the pulp zinc concentrate in a processing plant JSC "Alexandrinsk Mining - Mining Company" to produce quality products. The chamber press filter is fed by a thickened suspension (slurry) of zinc concentrate, which comes after the process of enrichment of copper and copper-zinc ores by flotation using reagents. Before testing of installed polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (item no. 10498/135-VT) for comparison with the performance of the filter cloth (type Sefar Texet Mono 0505-1010-SK11). At the end of the report, data from previous technological tests of filter cloths are presented.

Keywords: zinc concentrate, filter cloth, cake moisture, filtrate losses.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ИСПЫТАНИЯ ПОЛИПРОПИЛЕНОВОЙ ФИЛЬТРОВАЛЬНОЙ ТКАНИ ООО «ФИЛЬТРОТЕКС» (АРТ. 10498 / 135-ВТ) НА ПУЛЬПЕ ЦИНКОВОГО КОНЦЕНТРАТА

Аннотация. Статья посвящена технологическим испытаниям на образце полипропиленовой фильтровальной ткани ООО «Филтротекс» (арт. 10498 / 135-ВТ) на пульпе цинкового концентрата в условиях Обоганительной фабрики АО «Александринская горно - рудная компания» для получения качественной

продукции. Питанием камерного пресс-фильтра является сгущенная суспензия (пульпа) цинкового концентрата, поступающая после процесса обогащения медных и медно-цинковых руд методом флотации с применением реагентов. Перед опробованием была установлена полипропиленовая фильтровальная ткань ООО «Фильтротекс» (арт. 10498 / 135-ВТ) для сравнения с работой фильтровальной ткани (марка Sefar Texet Mono 0505-1010-SK11). В конце доклада приведены данные предыдущих технологических испытаний фильтротканей.

Ключевые слова: цинковый концентрат, фильтровальная ткань, влажность кека, потери фильтрата.

The aim is to process tests on a sample of polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (art 10498/135-Tues) on the pulp zinc concentrate in a processing factory JSC "Alexandrinsk Mining - Mining Company" to obtain the necessary requirements for the finished product.

Requirements for the assortment and quality of commercial products:

- Zinc concentrate cake with moisture no more than 10%;
- The solids content in the filtrate is 0 ... 0.2%.

The tests were carried out from 13.04.2020, 21.04.2020, 30.04.2020 and 6.05.2020.

The chamber press filter is fed by a thickened suspension (slurry) of zinc concentrate, supplied after the process of enrichment of copper and copper-zinc ores by flotation using reagents.

Average feed density of zinc filter press:

From April 13, 2020 (2nd shift) - 35.0% solid;

From 04/21/2020 (2nd shift) - 49.5% solid;

From April 30, 2020 (2nd shift) - 58.0% solid.

The quality characteristics of the zinc press filter feed are presented in Table 1.

Table 1 – Quality characteristics of the zinc press filter feed

Date	Nutritional density, %	Content, %		
		Cu	Zn	S
April 13, 2020 (2nd shift)	35	3,27	48,74	35,1
April 21, 2020 (2nd shift)	49,5	3,29	47,88	36,7
April 30, 2020 (2nd shift)	58	2,81	36,38	40,3
May 6, 2020 (2nd shift)	45	4,12	44,73	36,5
the average	46,9	3,37	44,43	37,15

According to Table 2, it can be seen that the average feed density of the zinc press filter is 46.9%. The content of copper, zinc and sulfur is included in the contract range (Cu content - 1.0 ... 6.0%; Zn content - 40.0 ... 52.0%; S content - 21 ... 48%).

Determination of cake moisture and solids (losses) content in the filtrate of a zinc press filter.

Before testing of installed polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (item no. 10498/135-VT) for comparison with the performance of the filter cloth (type Sefar Texet Mono 0505-1010-SK11). The results of testing and sampling on 13, 21, 30.04.20 and 06.05.20 (2nd shift) for moisture content and purity of the filtrate when the press filter is running on zinc concentrate are shown in tables 2, 3.

Table 2 – Determination of moisture in zinc concentrate, polypropylene filter cloth (art. 10498/135-VT)

P / p No.	Date	Sampling time, h	Measurement No.	Moisture,%
1	April 13	13:00	1	10,40
			2	10,40
			3	10,30
			the average	10,37
2		13:20	1	11,30
			2	11,20
			3	11,30
			the average	11,27
3		14:30	1	12,30
			2	11,90
			3	12,10
			the average	12,10
4	15:27	1	12,20	
		2	12,10	

			3	12,10
			the average	12,13
Total for April 13, 2020				11,47
5	April 21	13:00	1	11,40
			2	11,40
			3	11,30
			the average	11,37
6		13:30	1	11,50
			2	11,50
			3	11,40
			the average	11,47
7		14:00	1	10,40
			2	10,80
			3	10,60
			the average	10,60
Total for April 21, 2020				11,14
8	April 30		1	9,20
		11:30	2	8,90
			3	8,90
			the average	9,00
9		13:50	1	9,00
			2	9,00
			3	8,70
			the average	8,90
Total for April 30, 2020				8,95
10	May 6	13:15	1	13,20
			2	13,60
			3	13,40
			the average	13,40
11		13:35	1	12,80
			2	12,40
			3	12,40
			the average	12,53
12		14:00	1	12,30
			2	11,80
			3	12,10
			the average	12,07
Total for May 6, 2020				12,67
TOTAL				11,06

During the period of technological tests, the moisture of zinc concentrate was:

1. April 13, 20 - 11.47%;
2. April 21, 20 - 11.14%;
3. April 30, 20 - 8.95%;
4. May 6, 20 - 12.67%.

Table 3 – Filtrate zinc filter press, polypropylene filter cloth (Art 10498/135-VT).

Selection time	Date	Sample No.	Filtrate volume, l	Dry sediment, gr.	Loss, g / l	Content, %	
						Cu	Zn
13:00	April 13	1	6963,9	159,6	22,92	4,27	50,49
13:20		2	6631,3	181,50	27,37	3,96	50,1
14:30		3	5312,6	226,90	42,71	3,74	50,39
15:27		4	7210,8	97,70	13,55	3,51	49,54
the average			6529,70	166,43	26,64	3,87	50,13
13:00	April 21	1	8155,1	32,10	3,94	3,35	43,41
13:30		2	7382,7	26,70	3,62	3,40	47,65
14:00		3	5467,1	23,20	4,24	3,48	48,01
the average			7001,63	27,33	3,90	3,40	46,09
11:30	April 30	1	6646,2	0,50	0,08	1,41	7,12
13:50		2	5347,1	452,0	84,53	2,92	34,35
the average			5996,65	226,25	37,73	2,92	34,32
13:15	May 6	1	6575,1	56,30	8,56	4,27	38,18
13:35		2	6422,7	89,30	13,90	4,08	40,17
14:00		3	6966,9	21,50	3,09	3,95	44,67
the average			6654,90	83,55	12,55	4,13	40,08
THE AVERAGE			6545,72	125,89	20,21	3,58	42,66

During technological tests on a zinc filter press, the average moisture content of the cake was 11.06%, while the solids content (loss) in the filtrate was 20.21 g / l.

Output: During the testing process to confirm contract performance, while working at the zinc press - filter using a filter cloth brand polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (Art 10498/135-VT), figures were obtained:

- the average moisture content of the cake was 11.06%, while the solids (loss) content in the filtrate is 20.21 g / l.

Table 4 shows the data of previous technological tests of filter cloths of brands: Sefar Texet Mono 0505-1010-SK11), art. RT 4386 (sample №8), № 1186, № 1187, № 1188 in comparison with a polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (Art 10498/135-VT).

Table 4 – Total losses of zinc concentrate filtrate

P / p No.	Test date	Filter cloth	Average moisture content, %	Average loss content, %
1	January 27,28, 2020; February 7, 2020;	Sefar Texet Mono 0505-1010-SK11	13,54	0,30
2		art. RT 4386 (sample No. 8)	14,76	2,62
3	February 12, 2020;	1186	13,47	0,42
4		1187	13,68	4,08
5		1188	13,01	0,15
6		art. RT 4386 (sample No. 8)	13,05	0,18
7	February 26, 2020;	1186	15,00	0,15
8		1187	16,18	1,00
9		1188	14,65	0,20
10		art. RT 4386 (sample No. 8)	15,97	0,26
11	April 13, 21, 30, 2020 May 6, 2020	Art 10498/135-VT	11,06	20,21
Total			14,03	2,69

From the comparative table shows that the polypropylene filter cloth of "Filtrotex" (Art 10498/135-VT) showed the best result at the average moisture content of 13, 21, of 04.30.2020 and 05.06.2020, the - 11.06 %, with an average content of losses with filtrate - 20.21%.

And also from the comparative table No. 4 it is worth highlighting the filter cloth of the brand No. 1188, which showed a good result, namely, the average moisture content is 13.01%, with an average loss content of 0.15%.

Requirements for the assortment and quality of commercial products on the moisture content of the zinc concentrate is not more than 10% and a solid content in the filtrate 0 ... 0.2%, in the course of technological tests using LLC "Filtrotex" (Art 10498/135-VT) a polypropylene filter cloth have not been achieved. Additional tests are required using other filter cloths.

Список использованных источников и литературы:

1. Polypropylene Fiber: Properties, Uses, Products, Structure | Rilon (rilonfibers.com). – URL: <https://rilonfibers.com/blog/polypropylene-fiber/>
2. Русско-английский словарь (онлайн). (woordhunt.ru). – URL: https://woordhunt.ru/dic/content/ru_en