

МОЛОДОЙ

X COAL H CARBONISED AT 100°C (2855
COAL H CARBONISED AT 805°C (72 B.S.
COAL H CARBONISED AT 1000°C (ISSN 2072-0297
COAL H CARBONISED AT 1000°C (240 B.S.S.

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

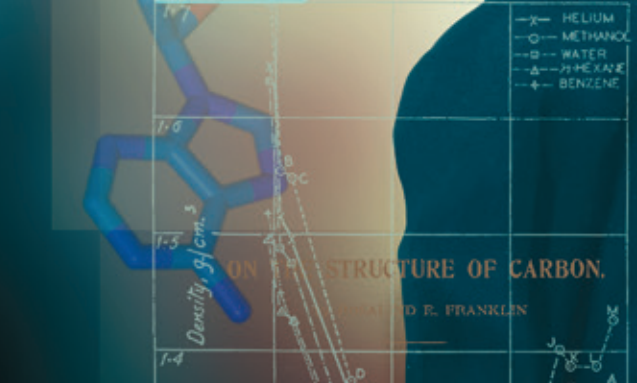
PHYSICS

Minor groove
Major groove

Material	Temp.	700° C	750° C	800° C	850° C	1,000° C
Helium	Density, g./cm. ³	1.01	1.031	1.061	1.064	1.064
	Drift, %	—	—	0.0	0.0	—
Water	Density after 2 hr., g./cm. ³	—	—	1.02	1.02	1.02
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
Methanol	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.02	1.02	1.02
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
Carbon disulphide	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.26	1.26	1.26
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
Acetone	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.02	1.02	1.02
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
Chloroform	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.48	1.48	1.48
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
Carbon tetrachloride	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.50	1.50	1.50
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.0	0.0	—
Ether	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.02	1.02	1.02
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—
n-Hexane	Density after 24 hr., g./cm. ³	—	—	1.02	1.02	1.02
	Drift, % (2 hr. to 24 hr.)	—	—	0.1	0.1	—

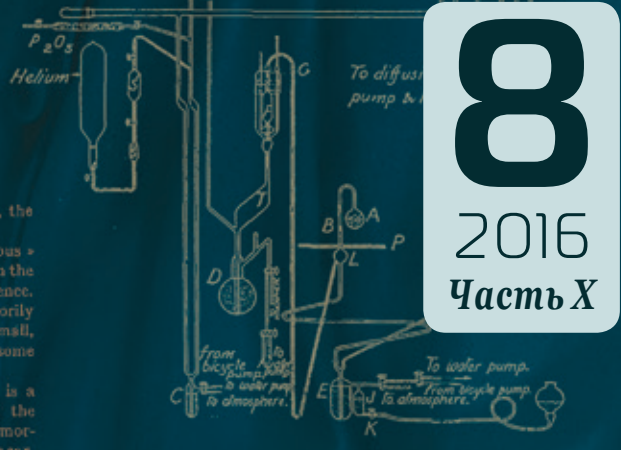
A STUDY OF THE EFFECTS OF TEMPERATURE ON THE DENSITY OF TRUE AND APPARENT DENSITIES OF CARBON

Pyrimidines Purines



An X-ray investigation of some « amorphous » carbons and graphites has revealed certain structures which it is the purpose of this note to describe. As a preliminary to the wider problems of carbon structure and the dependence of structure on the origin and treatment of the material, a detailed quantitative study of a single carbon was made, in order to find out just how much information the diffuse X-ray could be made to yield. The material prepared by pyrolysis of polyvinyl chloride at 1,000°, and is more than 99 % carbon. The following results were obtained. 65 % of the carbon is in the form of highly perfect graphite-like layers. The mean diameter of these

between pairs of small parallel graphite-like layers, the spacing in true graphite being 3.35 Å. Investigation of a number of other « amorphous » carbons showed that the sharp separation between the ordered and disordered parts is of general occurrence. All the X-ray diagrams obtained can be satisfactorily interpreted by supposing the existence only of small, perfect, graphite-like layers together with some highly disordered material. For carbons of widely different origin there is a general relationship between the diameter of the graphite-like layers and the proportion of amorphous material. This is shown in figure 1. For car-



8
2016
Часть X

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 8 (112) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.05.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображена Розалинд Франклин (1920–1958) — английский биофизик и учёный-рентгенограф, занималась изучением структуры ДНК.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Меджидова Э. С.

Чувство ответственности у детей старшего дошкольного возраста в научном поле исследования 991

Мураенко Е. Д.

Образовательный туризм: проблемы определения 992

Наимов С. Т.

Классификация учебных графических задач и ее значение для совершенствования обучения черчению 995

Наимов С. Т.

Способы развития динамических пространственных представлений учащихся .. 996

Наливайко Т. В.

Сущность понятия «модель профессиональной компетентности будущих экономистов» 998

Нуртаев У. Н., Хакимов У. Б.

Научные основы специальной подготовки учителей изобразительного искусства в процессе обучения рисунку и живописи 1000

Овсянникова Т. Ю.

Опыт внедрения альтернативной системы оценки успеваемости в российских школах 1004

Остапчук Л. В.

Игровые методы как средство активизации познавательной активности обучающихся (из опыта работы) 1007

Пантыкина В. М., Брюханова И. И.

Взаимодействие детского сада и семьи в духовно-нравственном воспитании дошкольников 1009

Пичаевская Я. Л., Удина Е. Н.

Методика формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в опытно-экспериментальной деятельности 1011

Пудовкина Н. В., Куляпина С. В.

Развитие фонематического восприятия учащихся на уроках английского языка в начальной школе 1016

Ruziyeva N. Z.

Importance of using Realia in ESP classes..... 1019

Санакулова З. А., Соибназарова М. Н., Бойтураева Н. И., Юлдашев Ш. Э.

Психологические условия формирования навыков самостоятельного мышления у учащихся 1022

Седова Е. А.

Особенности обучения детальному изучающему чтению студентов нелингвистического вуза 1024

Седова Е. А.

Особенности обучения просмотровому чтению студентов нелингвистического вуза 1026

Сейдаметова Э. Н.

Качество дошкольного образования и формирование подходов к его оценки в условиях введения ФГОС..... 1028

Сергеева Б. В., Гордиенко Е. Э.

Условия формирования основ правовых знаний младших школьников 1031

Сергеева А. Д.

Параллель между образованием и воспитанием в современном обществе..... 1033

Siddikova N. 1.

Using video materials in ESP classes 1036

Советова Е. В., Акутина С. П.
 Профессиональное самоопределение подростка с девиантным поведением как психолого-педагогическая проблема..... 1038

Соловцова А. С.
 Использование пословиц как дидактического материала в процессе изучения младшими школьниками второстепенных членов предложения..... 1041

Тиллаева Ш. М.
 Лингво-коммуникативные и психологические параметры интернет-коммуникации 1043

Тиллаева Ш. М.
 Коммуникативно-интерактивный метод обучения..... 1045

Умиралиев М. М., Тунгатаева А. М., Шуленбаева А. Р., Жетписбаева Б. У.
 Активизация восприятия студентов при изображении объемной формы в процессе обучения рисунку 1048

Утова К. А.
 Анализ современной системы преподавания английского языка с учетом тайм-менеджмента 1051

Ушакова В. А.
 Использование информационных технологий на уроках математики 1053

Fayozova D.
 Authentic written materials 1055

Феденкова Е. В.
 Методические проблемы обучения письму детей с левосторонней латерализацией 1058

Ширинов М. К., Шодматова Г. О.
 Принцип взаимосвязанности предмета природоведения в проектированном обучении 1060

Шокорова Л. В.
 Развитие художественного образования в области народного декоративно-прикладного искусства в Алтайском крае в XVIII — XX вв. 1062

Шрамкова Е. А.
 Современные технологии сохранения и укрепления здоровья воспитанников в Севастопольском президентском кадетском училище1067

Юлдошев И. А.
 Внедрение сетевых технологий в обучение курса «Информатика и информационные технологии» 1072

ФИЛОЛОГИЯ

Ахмади М., Мохаммади М. Р., Афшар М.
 Русские фразеологические единицы с соматическим компонентом «глаза» в сопоставлении с персидским языком..... 1076

Ахмедов С.
 Семантика некоторых оронимов 1079

Akhmedova N. A.
 Methodology of teaching compound proper noun in Uzbek secondary schools..... 1081

Akhmedova N. A.
 Similarities and dissimilarities of compound proper nouns between English and Uzbek 1082

Ахмедова М. М.
 Лингвистика и формы ее взаимообусловленности..... 1084

Бартков Б. И., Рязанцева А. В.
 Формирование деривационного типа с заимствованным префиксом extra- в английском языке 1086

Гаффоров А. А.
 Гендерный подход к проблеме категории рода во французском языке 1092

Гаффоров А. А.
 Компоненты семантической структуры грамматического рода субстантивов 1094

ПЕДАГОГИКА

Чувство ответственности у детей старшего дошкольного возраста в научном поле исследования

Меджидова Эльзара Сеитвелиевна, студент
Крымский инженерно-педагогический университет

В данной статье представлен материал о чувстве ответственности у детей старшего дошкольного возраста в научном поле исследования.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, ответственность.

Постановка проблемы: Социальный заказ государства в образовании направлен на воспитание человека: образованного, нравственного, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, обладающего ответственностью и способного адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни. Фундамент такой личности закладывается в дошкольном возрасте, когда происходит формирование личностных качеств ребенка, предпосылок их дальнейшего развития, умений активно взаимодействовать с обществом, анализировать свое поведение, самостоятельно и ответственно осуществлять собственную деятельность.

Процесс формирования личности ребенка сложен и многообразен. Воспитание чувства ответственности — одна из сторон этого процесса. Современному ребенку необходимо осознавать свои возможности и индивидуальные особенности, уметь общаться и сотрудничать со взрослыми и сверстниками, принимать собственные решения в ситуации выбора и нести за них ответственность. Ответственный ребенок стремится выполнить порученное ему дело, значимое не только для него, но и для других, испытывает при этом чувство удовлетворения [1, с. 60].

Изучением проблемы воспитания чувства ответственности у детей дошкольного возраста занимались: Л. И. Божович, З. Н. Борисова, В. А. Горбачева, К. А. Климова, В. С. Мухина, Л. И. Дементий, В. П. Прядеин и др. Так же из зарубежных ученых это: Л. Колберг, Ф. Хайдер, Дж. Роттер, Ж. Пиаже и др [2, с. 56-70].

Ученые обращают внимание на то что, ответственность является значимым базовым качеством личности, которое во многом определяет успешность жизнедеятельности человека. Ответственность объективно нужна ребенку, так как закладывает фундамент его успешной взрослой жизни.

Особую роль в воспитании чувства ответственности играет взаимодействие со сверстниками. Это обуслов-

лено тем, что чувство ответственности — это один из важнейших социальных навыков. Взаимодействие со сверстниками наиболее благоприятно для воспитания самостоятельности и ответственности, так как эти личностные качества начинают возникать не только в связи с удовлетворением личностных потребностей ребенка, но и в связи с интересами коллектива. В связи с этим В. С. Мухина отмечает, что ответственность должна занимать самое высшее положение в иерархии всех мотивов. В период дошкольного детства складываются взаимоотношения, обуславливающие необходимость ответственности со стороны ребенка. Чем ответственнее ребенок выполняет порученное ему дело, тем охотнее другие дети вступают с ним в деловые отношения [3, с. 78].

Не смотря на то, что существует много исследований по данной проблеме, вопрос о становлении данного качества личности в дошкольном возрасте остается не решенным. Ученые обращают внимание на то, что наблюдается отсутствие теоретических оснований построения воспитания чувства ответственности у детей старшего дошкольного возраста в условиях образования, ориентированного на развитие человека, его самостоятельности, целеустремленности, дисциплинированности, инициативности.

В практике дошкольного образования из-за недостаточной теоретической разработки данной проблемы наблюдается ряд противоречий:

— в дошкольной педагогике сложилась и упрочилась тенденция сведения ответственности детей в основном к обязанности что-либо делать, что привело к неправильному пониманию процессов формирования личности ребенка дошкольного возраста;

— в воспитании ответственности (в том числе и ответственного поведения) в ДОУ отсутствует целенаправленность;

— педагогическая работа не охватывает всего содержания вопроса, ограничена преимущественно воспитанием некоторых навыков, которые не получают должного развития;

— планирование работы носит случайный характер, не отражает весь педагогический процесс в ДОУ;

— в методике отсутствует система, не используются разнообразные методы; воспитатели часто ограничиваются указаниями, советами, напоминаниями, не заботятся о накоплении опыта [4, с. 123].

Совершенно очевидно, что перечисленные недостатки в воспитании ответственности детей старшего дошкольного возраста говорят о необходимости решения данного вопроса.

Процесс воспитания организационно-педагогических условий чувства ответственности у детей старшего дошкольного возраста в процессе взаимодействия со свер-

стниками будет протекать более эффективно при следующих условиях:

— организация системы коллективной трудовой деятельности в форме дежурств с вовлечением в нее всех детей (уголок дежурства, график работы);

— установление отношения взаимной ответственности между детьми;

— формирование у детей общественных мотивов деятельности;

— осуществление дифференцированного подхода с учетом уровня сформированности начальных форм ответственности у каждого ребенка [5, с. 108].

Таким образом, чем ответственнее ребенок в своих взаимоотношениях с другими людьми, тем более активным и нужным членом складывающегося коллектива он становится. Умения определить свои дела, ориентируясь на обязательное «надо» необходимо ребенку и при поступлении в школу.

Литература:

1. Г.Е. Акимова, Е.В. Федорова, В.Н. Яковлева // Психологические особенности развития детей от 2 до 7 лет. — СПб.: Речь, 2002. — 60 с.
2. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет./Н.И. Непомнящая, — М., 1992. — 56-60 с.
3. Ю.В. Василькина // Воспитание ответственности. Мама и малыш, — 2007, № 11.—123 с.
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка./М. И Лисина М.; Воронеж, 1997. — 78 с.
5. А.В. Шестакович, Нравственная ответственность и ее воспитание у детей в семье/Шестакович А.В. — Москва: Книжный мир, 2001. — 108 с.

Образовательный туризм: проблемы определения

Мураенко Екатерина Дмитриевна, магистр, преподаватель
СПб ГБОУ СПО «Автотранспортный и электромеханический колледж»

На конец XX — начало XXI века пришёл новый этап развития и дифференциации основных туристических направлений. По утверждениям учёных, в нём прослеживался ряд тенденций, оказавших значительное влияние на современное состояние мирового туризма [1, с. 159].

Во-первых, традиционные виды туризма получили новое содержание (например, модным трендом медицинского туризма стало предоставление передовых видов услуг только в определённых регионах и странах). Во-вторых, в туристическую сферу были успешно интегрированы высокие технологии, что послужило толчком к появлению новых направлений туризма. Примером здесь может служить космический туризм, который преследует, с одной стороны, исследовательские, с другой — исключительно развлекательные цели.

В-третьих, изменились предпочтения туристов относительно выбора направлений путешествия. Особой популярностью наряду с традиционными рекреационными зонами стали пользоваться территории с уникальными

культурными, экономическими, природными, языковыми, историческими и другими особенностями. Данная тенденция относится в большей степени к образовательному туризму, который сами туристы рассматривают не только на вложение в собственный потенциал и повышение конкурентоспособности на рынке труда, но и как «вариант совмещения отдыха с образованием» [2, с. 13].

Образовательный туризм — явление, возникшее на пересечении образовательного и туристического направлений деятельности, что определяет его зависимость от развития этих секторов экономики и запросов потребителей. Исследование образовательного туризма приобретает особую актуальность на междисциплинарном уровне, где уже давно рассматривается проблема дефиниции данного феномена.

Одна из особенностей изучения образовательного туризма — отсутствие в российском законодательстве устойчивого определения этого понятия. Такая ситуация оставляет за учёными право на самостоятельное исследо-

вание и описание явления, систематизацию знаний об образовательном туризме либо отдельных его элементах с последующей формулировкой определения. Однако, стоит отметить, что большинство исследователей, подчёркивая интегрированный характер изучаемого феномена, отдают предпочтение определениям, данным в рамках одной научной дисциплины или сферы. Часто это зависит от того, в какой именно научной области проводится исследование, и каков его предмет. На сегодняшний день большинство попыток сформулировать определение понятия «образовательный туризм» предпринято в рамках социально-экономических и педагогических наук, что легко объясняется двойственным происхождением исследуемого феномена. Однако, если отдельно проанализировать «экономические» и «педагогические» определения образовательного туризма, то можно заметить, что универсальной дефиниции не сформулировано ни в одной, ни в другой группе.

«Экономические» определения можно условно разделить на две категории — узкие и широкие. К первым относятся определения, приведённые в исследованиях, посвящённых туризму, а также в учебной литературе по таким направлениям подготовки, как «Гостиничное дело» или «Сервис». Самым частотным вариантом в данном случае является понимание образовательного туризма как вида туристической деятельности, выделяемого по мотивационно-целевому принципу (Александрова А. Ю., Бабкин А. В., Глушко А. А., Зорин И. В., Квартальнов В. А., Кусков А. С., Писаревский Е. Л.). Следует отметить, что наиболее подробно специфика образовательного туризма представлена в учебных материалах Бабкина А. В. и Зорина И. В., в то время, как в учебниках остальных авторов об образовательный туризм только упоминается [5].

Наибольший интерес, с точки зрения автора статьи, представляет вторая категория, а именно — широкие определения, которые встречаются и в экономике, и в педагогике. Их отличает большее разнообразие и, как уже было замечено, ориентация на ту область знания, в рамках которой рассматривается образовательный туризм.

Значительная часть таких определений, конечно, сформулирована в области экономических наук. В статье Лебедева А. Р., например, образовательный туризм рассматривается как экономическая категория. Данный подход интересен тем, что автор, расширяя понятийный аппарат исследуемого явления, предлагает такой термин, как «образовательный туристический продукт». Исследователь раскрывает термин как «материальные и нематериальные блага, необходимые для удовлетворения потребностей путешественников в овладении знаниями, умениями и навыками во время нерегулярного перемещения между постоянным местом жительства и местом учебы с главной целью «образование (формальное или неформальное)» в течение менее чем одного года» [3, с. 5]. Тенденция к определению длительности образовательных поездок наблюдается в большинстве экономических исследований. Лунин Э. А., например, в рамках своей научной работы пишет, что такие поездки могут длиться «от 24 часов до

6 месяцев» [2, с. 13], а Бабкин А. В. и Сангинов Д. Ш. в своих исследованиях называют другие временные рамки — «от 15 дней до 3 месяцев» [4, 5].

Указание сроков путешествия в определении образовательного туризма упомянутых исследователей имеет, с авторской точки зрения, два существенных недостатка. Во-первых, для данного вида туризма конкретизация времени путешествия не является феноменобразующим фактором. Это значит, что образовательной будет считаться и двухнедельная поездка в одну из языковых школ Мальты, и участие в студенческой программе обмена между отечественным и зарубежным ВУЗом. Уже по этой причине выносить сроки поездки в определение не целесообразно.

Во-вторых, нужно понимать, что в зависимости от уровня образовательной программы, время её освоения может варьироваться от двух недель (краткосрочные языковые курсы) до 4 лет (программы высшего постдипломного образования, PhD). Если в качестве критерия взять любой из приведённых выше временных промежутков, то в список образовательных поездок, а, следовательно, и в весь образовательный туристический сегмент не попадает значительная часть международных академических программ американских и европейских университетов (средняя длительность 1 год). За рамками образовательного туризма окажутся также: программа «International Baccalaureate» (длительность 2 года), международные программы обмена (средняя длительность два семестра), а также различные программы MBA (средняя длительность 1-2 года) и т. д. Таким образом, можно заключить, что в определении образовательного туризма предпочтительнее не указывать сроки образовательного путешествия, потому что они не изменяют сущностных характеристик явления, но накладывают дополнительные временные ограничения на понятие «образовательная (обучающая) поездка».

Интересный подход к интерпретации сущности образовательного туризма предлагают Кузнецова О. И. и Фодоря А. Ю., рассматривающие его как вид социокультурной деятельности общества. В их статье приводится характеристика основных видов образовательного туризма, а также перспектив его развития в системе российского образовательного и туристического сектора. В своих выводах авторы подчёркивают двойственный характер явления, акцентируя внимание на том, что образовательный туризм не только является значимым направлением развития российского образования, но и «позволяет получить неопределимый социокультурный опыт познания других обществ и культур» [6, с. 68]. В работе подчёркивается перспективность образовательного туризма как для отечественного образования (разного уровня), так и для собственно туристического сектора, приводятся статистические данные экспортного рынка образовательных услуг, и даётся краткий обзор наиболее востребованных на рынке направлений.

Особый интерес, вместе с тем, представляют собой исследования по педагогике, в которых образовательный

туризм рассматривается как педагогический феномен. В нескольких своих работах Погодина В.Л. говорит об образовательном туризме в контексте методики обучения географии и определяет его как «высокоэффективную технологию обучения и одновременно форму организации учебного процесса» [7, с. 59]. Несомненно, в методике обучения географии вопрос об образовательном туризме, ввиду непосредственных и очевидных связей областей, обладает особой значимостью. Однако, данный подход можно с успехом отнести и к методике преподавания иностранных языков, социальных или естественных наук. Можно экстраполировать его на педагогическую науку в целом, что позволит говорить об образовательном туризме как об общепедагогической технологии, при этом для каждой конкретной дисциплины или блока дисциплин она будет обладать определённым рядом признаков.

Среди других исследований по педагогике, посвящённых образовательному туризму, выделяются работы, в которых авторы предпринимают попытки разработать его педагогическую модель. Николаева А.Н., например, определяет её как «модель туризма с доминантой образование, которая предполагает наличие педагогической цели и педагогических средств её достижения» [8, с. 162] и выделяет в ней шесть основных компонентов. Ключевым акцентом модели является дифференциация подходов и принципов реализации образовательных поездок, что, безусловно, позволяет использовать предложенную модель для разработки большого количества разнообразных образовательно-туристических продуктов. Однако, с другой стороны, именно излишняя детализация подходов делает предложенную модель сложной для восприятия.

Вариант педагогической модели, предложенный Грушиной Т.П., выглядит более практико-ориентированным

и подходящим под запросы современной школы. Модель представляет собой систему трёх взаимосвязанных этапов, рассчитанную на последовательную работу педагогического коллектива или конкретного методического объединения «с целью повысить успеваемость по предметным областям знаний средствами образовательного туризма» [9, с. 102]. Автор закономерно исходит из главной сущностной особенности образовательного туризма, что неоднократно подчёркивается в статье, но при этом суть предмета исследования сводится к организации экскурсионной деятельности, что, в принципе, является только одним из возможных вариантов реализации на практике образовательно-туристического продукта. В результате, узкое понимание сути образовательного туризма, а именно — комбинации туристической и образовательной деятельности, препятствует тому, чтобы предложенную модель можно было считать универсальной, а точнее, общепедагогической.

Таким образом, рассмотрев основные определения образовательного туризма, существующие на сегодняшний день в отечественных исследованиях по экономике и педагогике, можно заключить, что в педагогике имеет место большая дифференциация подходов к определению данного явления, а в экономике и в исследованиях по туризму преобладающим является понимание образовательного туризма как одного из видов туристической деятельности.

В заключение нужно подчеркнуть, что обращение только к одному из двух составляющих образовательного туризма не может быть гарантией его комплексного анализа. Образовательный туризм как объект исследования выходит за рамки узкоспециализированных научных исследований и требует комплексного междисциплинарного подхода к изучению.

Литература:

1. Абдуразакова, Я.М. Современный международный туризм: тенденции и перспективы // Вестник АГТУ. — 2010. — № 2. — с. 159-166.
2. Лунин, Э.А. Совершенствование управления образовательным туризмом в РФ: автореф. дис. канд. экон. наук: 08.00.05. — СПб, 2009. — 23 с.
3. Лебедев, А.Р. Образовательный туризм как экономическая категория // СЭПТП. — 2012. — № 6. — с. 1-7.
4. Сангинов, Д.Ш. К вопросу о видах туризма // НЦБ PORTALUS. URL: http://www.portalus.ru/modules/theoryoflaw/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1347254760&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения: 20.03.2016).
5. Бабкин, А.В. Специальные виды туризма. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. — 252 с.
6. Кузнецова, О.И., Фодоря А.Ю. Международный образовательный туризм как направление социокультурной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии — Новосибирск: «СибАК». — 2013. — № 9 (32). — с. 60-68.
7. Погодина, В.Л. Образовательный туризм как средство развития географической культуры учащихся // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2009. — № 116. — с. 59-68.
8. Николаева, А.Н. Педагогическая модель образовательного туризма как средство повышения уровня познавательной активности обучающихся // Вектор науки ТГУ. — 2013. — № 1 (12). — с. 161-164.
9. Грушина, Т.П. Модель образовательного туризма для совершенствования учебно-воспитательной деятельности в системе естественно-научного образования // Вестник МГПУ. — 2014. — № 4 (16). — с. 100-109.

Классификация учебных графических задач и ее значение для совершенствования обучения черчению

Наимов Санджар Тулкунович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Систематика и исследование механизмов решения задач, построение их рациональных моделей и эффективной методики обучения учащихся способам решения неразрывно связывается с определением содержания образования.

Решение графических задач является органической частью обучения всем учебным предметам, особенно предметам, естественно-математического цикла. В этих задачах графические изображения выступают в разном качестве. В одних случаях — это наглядные изображения. Они дают непосредственное отображение объектов. В других случаях — это знаковые пространственные модели, сохраняющие разную степень подобия с объектами. Эти плоские модели дают возможность решать метрические и позиционные задачи и реконструировать изображение. В-третьих, графические изображения выступают в роли знаковых символических обозначений или схем, позволяющих устанавливать связи объектов и моделировать процессы и явления, не поддающиеся непосредственному наблюдению.

В обучении учащихся нужна классификация графических задач, позволяющая приблизиться к выделению типичных из них по решающим и наиболее существенным для определения способов решения признакам. Это позволит осуществить логический и психологический анализ мыслительной деятельности учащихся при решении типовых задач.

Наличие классификации задач позволяет решать многие неотложные вопросы обучения. К ним относятся:

1) Возможность отбора и введение в практику обучения действительно необходимых, а не второстепенных задач;

2) Возможность определения сложности, удельного веса, места каждой группы и вида задач и их соотношение с другими группами и видами задач;

3) Возможность подойти к определению того, что многие исследователи называют «способы решения», «структура деятельности», «способы деятельности», «объективные условия действия», к созданию «предписаний алгоритмического вида» или выявлению состава и последовательности действий, входящих в «приемы учебной работы» учащихся для решения учебных задач определенного вида на основе логического и психологического — педагогического анализа деятельности учащихся при решении типовых задач;

4) Возможность выявления общих компонентов решения, действий и операций, встречающихся в задачах многих видов;

5) Возможность отбора задач, решение которых наиболее успешно способствует формированию нужных в со-

ответствии с целями обучения компонентов графической деятельности;

6) Возможность исследования «механизма» и процесса решения задач, «оперативной системы учащихся», их «ориентировочную основу действия»;

7) Возможность создания оптимальной системы предметного содержания задач, обеспечивающей умственное развитие учащихся;

8) Возможность создания эффективной методики обучения учащихся обобщенным способам и приемам решения типовых учебных задач, обеспечивающих «перенос» сформированных приемов в разные условия их практического применения.

Именно в таком подходе заложена возможность приблизиться к правильному определению сущности данных пространственных задач, на основе анализа их внутренней структуры — к обнаружению рациональных приемов их решения и системы условий, обеспечивающих «перенос» способов решений в заданных пределах.

Здесь открывается также возможность «развести» изучение правил и усвоение приемов выполнения и оформления графических изображений, содержащих разрезы и сечения с приемами решения сопутствующих пространственных задач, избежать «накладывания» разнородных приемов и возникающих при их взаимодействиях «помех». Далее, цели, условия и содержание соответствующих учебных задач выстраиваются в их логической последовательности.

Рабочая классификация графических задач, к которой мы переходим, основана на следующих положениях и идеях. Идеи преобразований позволяет классифицировать все изображения по основному и наиболее существенному признаку. Такой подход к выделению ведущей идеи приближает нас к решению проблемы построения классификации графических задач, основанием которой послужат особенности процесса их решения. Преобразования охватывают не только все известные методы построения изображений, но и все возможные способы отображения. Критерием взаимного ограничения классов является выделение обобщенного содержания деятельности, лежащей в основе решения всех задач данного ряда. Эта деятельность отражает по существу состав преобразований, осуществляемой при решении определенной совокупности задач (табл. 1).

Данный материал посвящен рабочей классификации задач. Этим подчеркивается, что данная классификация может быть завершена только в результате дальнейшей совершенствования преподавания черчения. В методике черчения — это направление работы надо отнести к од-

Таблица 1. Классы задач и их принадлежность

Типы	Классы	Содержание задач
I	1	Сравнение объекта и его изображения
	2	Создание объекта по его изображению
	3	Выполнение изображений с натуры
II	4	Анализ изображений
	5	Чтение изображений
	6	Выполнение изображений по словесно сформулированному заданию
III	7	«Репродуцирование» изображений
	8	Дополнение и упрощение изображений
	9	Построение чертежа с преобразований исходных изображений
	10	Построение чертежа с изменением положения изображаемого объекта или его частей в пространстве
	11	Построение чертежей с изменением формы и размеров изображаемого объекта
	12	Построение изображений взаимосвязанных деталей и объектов

ному из важнейших. Дальнейшее продвижение в разработке всех стоящих в этой области вопросов является

решающим условием повышения эффективности обучения.

Способы развития динамических пространственных представлений учащихся

Наимов Санджар Тулкунович, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Важнейшая задача обучения черчению развитие статических и динамических представлений учащихся. Сознавая это, надо использовать богатые возможности курса черчение в процессе графической подготовки учащихся. Однако круг используемых задач может быть, значительно расширен и более продуктивно направлен на развитие подвижности пространственных представлений учащихся. Обучение различным преобразованиям осуществляется в учебных разных предметах. Этот вид деятельности учащихся содействует у них таких важных для человека наших дней качеств, как способность комбинировать, умение анализировать исходные данные с разной точки зрения и переосмысливать их в соответствии с условием поставленной задачи. Сюда же относятся способность к реконструированию, умение воплощать информацию в схематической, «знаковой» форме в более наглядную, готовность к управлению процессами и явлениями, не поддающимися непосредственному наблюдению на основе их образно знаковых моделей, общая творческая направленность мышления учащихся. Процесс трудового обучения и его ориентация на приобщение их к элементам конструирования и творчества органически связывает мысленные преобразования графических изображений с реальной деятельностью учащихся.

Углублению работы в этом направлении могут содействовать задания двух видов:

1) связанные с изменением пространственного положения предметов или их частей и

2) связанные с мысленным преобразованием формы изображаемых предметов.

Задания, связанные с изменением взаимоположения частей предметов в результате их сдвига.

Пример первый. (рис. 1). мысленно сдвинув часть детали, отмеченную буквой А, так, чтобы ее отверстие совпало с отверстием в основании буквой Б, и выполнить в трех видах чертеж реконструированной детали. Учесть, что отверстия в детали сквозные. Выбор главного вида указан стрелкой.

Пример второй (рис. 2) мысленно передвинуть верхнюю часть детали, отмеченную буквой Б, вперед до совпадения с передней границей основания буквой А выполнить в трех видах чертеж реконструированной детали.

В процессе выполнения заданий этого вида создаются условия для большего развития пространственных представлений учащихся. Ход решения задач связан с различными по своему содержанию мысленными действиями.

Деталь состоит из следующих элементов (Рис. 3):

1-часть шестиугольной призмы с отверстием; 5-конус с цилиндрическим отверстием; 2-параллелепипед с отверстиями; 6-восмиугольная призма; 3-часть полога цилиндра; 7-параллелепипед с отверстием; 4-полый цилиндр; 8-часть цилиндра;

В начале — это анализ общей формы предметов, а затем — изучение формы ее частей. В заключении — переработка образа, зрительно воспринимаемого в чертеж

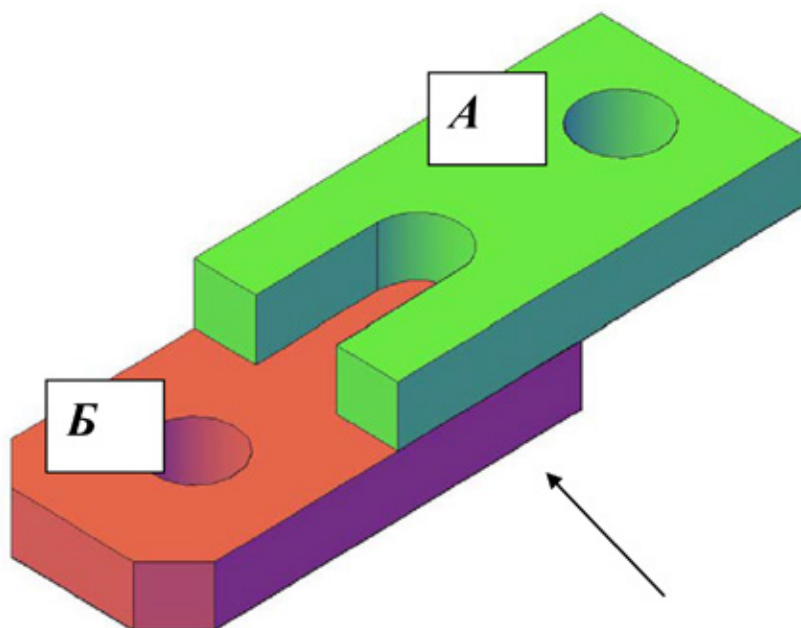


Рис. 1

в заданном количестве видов. При этом приходится мысленно отвлекаться, не принимать во внимание часть предмета, не мысленно отвлекаться, не принимать во внимание часть предмета, не подлежащую сдвигу.

Этот процесс связан с восприятием наглядного изображения в фиксированном положении.

Заключительная часть работы ставит перед учащимся иную пространственную задачу — на «представление», которая вместе с тем связана и с преобразованием изображением. Учащийся должен мысленно представить часть предмета в новом пространственном положении, сдвинув

ее в заданном направлении, а затем завершить выполнение чертежа. Таким образом, пространственные задачи на преобразование одних видов графических изображений в другие, широко используемые в практике обучения черчению, дополняются еще одной задачей, содействующей развитию подвижности пространственных представлений у учащихся.

Есть реальная возможность расширить круг задач, которые полезно использовать в процессе обучения черчению с целью развития пространственных представлений учащихся. Большие возможности для развития подвиж-

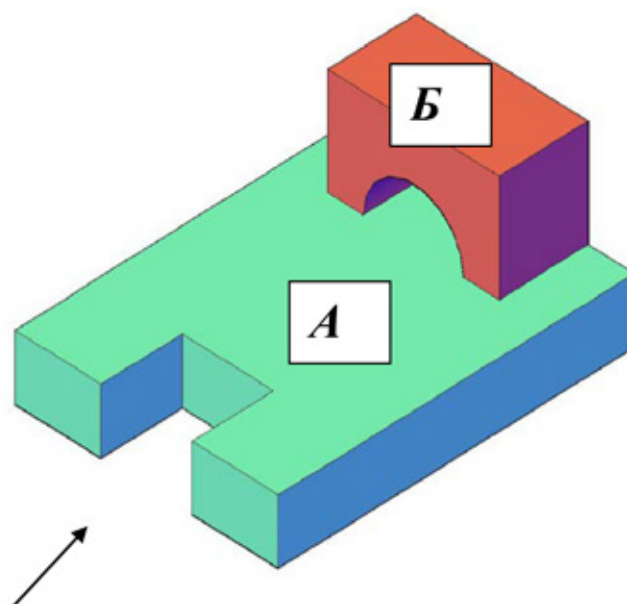


Рис. 2

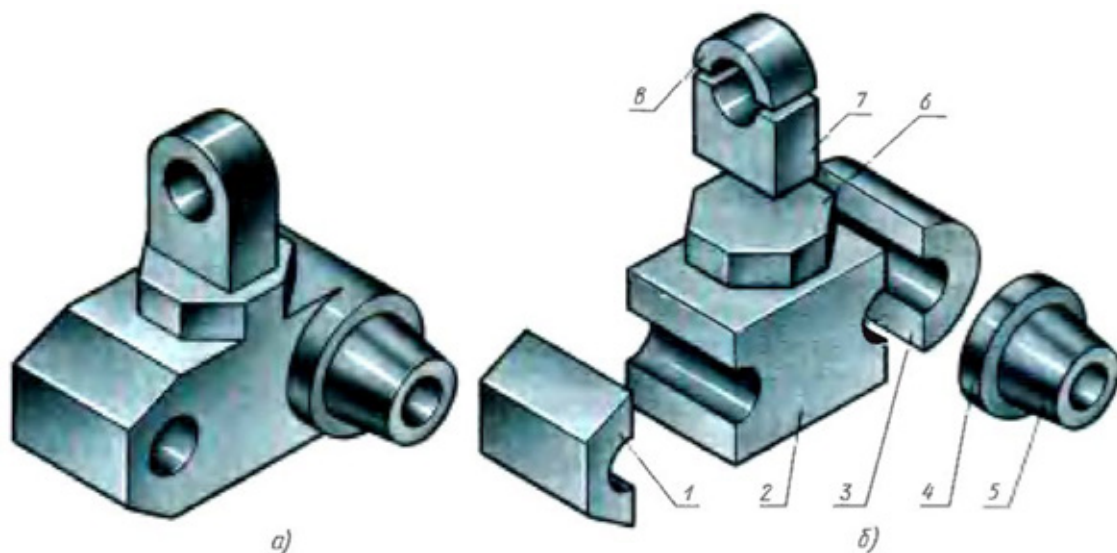


Рис. 3

ности этих представлений имеют задачи двух типов: требующие мысленного преобразования формы предмета или его частей. Те и другие задачи заметно обогащают графическую

деятельность учащихся, содействуют повышению их интереса к работе, а сама работа становится более содержательной и продуктивной.

Сущность понятия «модель профессиональной компетентности будущих экономистов»

Наливайко Татьяна Владимировна, аспирант

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

Изменения, которые случились в Украине в последние годы, кардинально изменили требования к подготовке специалистов разного профиля и профессионального образования в целом. В связи с этим современный специалист должен быть высококвалифицированным, конкурентоспособным, уметь быстро приспосабливаться к изменениям и ориентироваться в окружающей действительности, иметь достаточный интеллектуальный капитал. Поэтому мы считаем необходимостью определить сущность понятия «модель профессиональной компетентности будущих экономистов».

Ключевые слова: компетентность, модель профессиональной компетентности, модель, профессиональная компетентность, специалист.

Общенаучные понятия «модель» и «моделирование» являются важными и в то же время сложными инструментами для педагогики. Во-первых, они попали в отмеченную сферу из других областей знаний; во-вторых, как отмечает Е. Лодатко, они имеют особенности, природа, которых основывается на нечеткости, расплывчатости педагогических понятий и, как свидетельствуют результаты терминологического анализа понятия «модель» понимают:

1) в широком значении: как систему, что мыслительно представляется или материализуется, и, отображая или воссоздавая объект исследования, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте;

2) в узком смысле: изображение определенного явления с помощью другого, более изученного, которое более легко понять;

3) как упрощенные теории, которые позволяют изучать взаимосвязи между разными индикаторами в обществе;

4) как схему, график любого объекта, процесса или явления, которое используется в качестве его упрощенной замены [2, с. 88-89].

Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов Н.М. Болюбаш представляет как процесс, направленный на усиленную совместную деятельность преподавателя и студентов в процессе профес-

сиональной учебы, использования усовершенствованных содержания, методов, средств и форм учебы, направленных на формирование комплекса ключевых компетенций для данного вида деятельности и профессиональной компетентности как интегративной черты личности. Разработка модели позволяет более четко представить процесс формирования профессиональной компетентности и определить приоритетные направления формирования личности студента как будущего профессионала-экономиста [1].

Для более детального исследования структуры ключевых компетенций О.И. Яковенко [8] считает необходимым обратить внимание на содержательную структуру профессиональной компетентности экономиста. Документами, которые содержат перечень видов экономической деятельности и требования к целям, содержанию и компетентности будущих экономистов в процессе их профессиональной подготовки, является «Классификация видов экономической деятельности ДК 009:2010», утвержденная приказом Госпотребстандарта Украины от 11.10.2010 г. № 457 и образовательно-квалификационная характеристика. В соответствии с первичными должностями, которые может занимать экономист, он подготовлен выполнять следующие функции: аналитическую, плановую, организационную, контрольную, учетно-статистическую, информационную.

Приобретение студентами ключевых компетенций профессиональной деятельности требует у них соответствующего понятийного аппарата, знание основных принципов и методов организации экономической деятельности, самой способности экономического (аналитического) мышления, готовности к применению знаний и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности. Важную роль в этом, играет вопрос организации учебного процесса, особенно процесса практической подготовки студента, использования нетрадиционных методов обучения, инновационных методик, адекватное внедрение в учебный процесс информационных технологий [8].

Проблема согласования отечественной педагогической терминологии и науки в целом с компетентностным подходом заключается в том, что научные работники преимущественно пользуются традиционной и понятной триадой «знания-умения-навыки», из которой выходит целый ряд категорий и понятий. Однако, понятие «компетентность» является шире, чем знание или умение, и предусматривает способность специалиста использовать в конкретной ситуации приобретенные знания, умения, учебный и жизненный опыт, знание им методов поиска необходимой информации, умения ее анализировать, видеть проблемы и пути их решения, самоэффективность, а также понимание необходимости учиться на протяжении всей жизни [4]. Поэтому, по мнению Н.М. Самарук, компетентность выражает значение традиционной триады «знания-умения-навыки», интегрируя их в единственный комплекс [6].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века Жан Делор сформулировал суть модели современного образованного человека в рамках, на которых

основывается образование, — научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться быть [3].

Также для того, чтобы будущий экономист был профессионально компетентным необходимо не забывать о его физическом состоянии и здоровье. В реализации стратегии устойчивого развития Украины в качестве ключевых факторов выступает образование и система здравоохранения. Образование о здоровье, здоровом образе жизни, здоровьесбережения это гармоничное, активное, творческое «сегодня» и качественное, оптимистичное «завтра». Суть экологического образования в осознании общечеловеческих ценностей, знаний об источниках и последствиях нарушения естественного равновесия и личной ответственности за содеянное перед самим собой, и перед семьей, обществом, государством, планетой. Экологическое образование, которое является основой национальной безопасности страны, направлено на обеспечение долгосрочных интересов общества, нации, государства [5].

Следовательно, профессиональную компетентность будущих экономистов можно рассматривать как интегративное качество личности, определяемое владением набора компетенций: совокупностью взаимосвязанных содержания, умений, навыков, способов деятельности, включающих личностное отношение к предмету деятельности и его физическим здоровьем.

В экономической науке модель — это логическое (обычно математическое) описание того, что экономическая теория считает особенно важным при исследовании определенной проблемы; исследование любых объектов путем изучения их системных структур. За А.В. Семеновою, модель — изображение, следовательно, схема, график любого объекта, процесса или явления, которое используется в качестве его упрощенной замены. Модель являет собой четырехместную конструкцию, компонентами которой является субъект (человек), задание, которое решается субъектом, объект — оригинал (фрагмент реальной действительности) и язык или способ описания материального воссоздания модели [6].

Модель современного специалиста описывает основные требования к специалистам, тенденции их использования, области применения и тому подобное. С другой стороны, модель специалиста — это некоторый эталон, идеал работника, который должен быть подготовлен в вузе и который отвечает современным требованиям общества. Основные требования к специалистам отбиты в образовательно-квалификационных характеристиках специалистов определенного направления подготовки. На основе образовательно-квалификационных характеристик создается модель подготовки специалиста в виде образовательно-профессиональной программы, в которой отражено не только перечень учебных предметов, но и результаты овладения программой в виде знаний, умений, навыков.

Следовательно, модель специалиста можно рассматривать как социальный заказ, и как результат профессионального образования [7, с. 201].

Анализируя выше изложенный материал можно сделать следующий вывод, что понятие «модель профессиональной компетентности будущих экономистов» представляет собою целый ряд взаимоувязанных специальных и общечеловеческих качеств специалиста, которые не должны ограничиваться сугубо профессиональными рамками.

Литература:

1. Болюбаш, Н. М. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій [Електронний ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_10/metodika/Volyubash.htm (дата обращения: 11.01.2016).
2. Боярчук, Н. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів // Педагогічні науки. — 2013. — № 1 (57). — с. 85-95.
3. Делор Жан Сокровище — UNESCO, 1996. — 53 с.
4. Дибкова, Л. М. Індивідуальний підхід у формування професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... кандидата пед. наук. — К., 2006. — 227 с.
5. Мостіпака, Т. П. Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності у контексті сталого розвитку // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) — [Електронний ресурс]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/18229/1/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%D0%BF%D0%B0%D0%BA%D0%B0%20%D0%A2.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).
6. Самарук, Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2011. — Вип. 2. — [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrps_2011_2_12 (дата обращения: 15.01.2016).
7. Сушко, О. С. Формування професійно-предметних компетенцій майбутніх економістів у процесі навчання фінансової математики // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі: Зб. наукових праць — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — № 10. — с. 201-207.
8. Яковенко, О. І. Технологічна модель формування ключових компетенцій професійної діяльності майбутніх економістів у процесі практичної // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education 2013 [Електронний ресурс]. URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/june-2013> (дата обращения: 08.01.2016).

Научные основы специальной подготовки учителей изобразительного искусства в процессе обучения рисунку и живописи

Нуртаев Уринбай Нишанбекович, кандидат педагогических наук, доцент
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Хакимов Умиджон Баходирович, директор
Республиканский художественный колледж (Узбекистан)

В этой статье авторы рассматривают актуальные вопросы научных основ специальной подготовки учителей изобразительного искусства в процессе обучения рисунку и живописи.

In this article authors examine pressing questionsscientific bases of the special preparation of teachers of fineart in the process of educating to the picture and painting

Современным исследованиям проблемы учителя уделяется самое большое внимание в разработке профессиограммы. При составлении профессиограммы учителя учитываются социально-экономический, психологический и производственно-педагогический аспекты труда, его общественно-политическое значение, структур педагогической деятельности, профессиональная подготовка учителя. Таким образом, личность учителя рассматрива-

ется как сложная структура с социально обусловленными качествами и системой общепедагогических и психологических требований.

Со времени существования художественного образования накоплен богатый опыт подготовки учителей изобразительного искусства для общеобразовательных школ (Н. Н. Ростовцев, В. С. Кузин, Н. Н. Анисимов, Е. В. Шорохов, Т. Я. Шпикалова, А. С. Хворостов, А. А. Унковский,

А. Н. Ящухин и др.). Во многих трудах рассматриваются общие и специальные требования к учителю изобразительного искусства, анализируются процессы формирования отдельных качеств, умений и навыков у студентов художественного образования [30, 32, 37, 45, 51, 106, 107].

Учитывая, что на данном этапе пока нет разработанной профиограммы учителя изобразительного искусства, мы считали целесообразным провести исследования содержания труда и составить примерную социальную и профессиональную модель.

В ходе теоретических исследований нами были изучены и проанализированы государственные документы и другие материалы по вопросам художественно-эстетического воспитания школьников, литература по специальной подготовке учителей изобразительного искусства, изучен и обобщен опыт ряда учителей Узбекистана, РФ руководителей школьных кружков изобразительного искусства, велись наблюдения за сквозной педагогической практикой.

Известно, что учитель изобразительного искусства ведет уроки в 1-7 классах, проводит внеклассные, внешкольные воспитательные работы по изобразительному искусству. Указанные формы занятий художественно-воспитательных работ учителя играют значительную роль в духовном обогащении и облагораживании чувств детей.

Наряду с этим, согласно нашим наблюдениям, в деятельности учителя изобразительного искусства существует специфическая грань, придающая ему определенную направленность. Личный опыт работы в общеобразовательной школе и вузе и руководство педагогической практикой студентов факультета позволили нам выделить комплекс специфических действий в педагогической деятельности учителя изобразительного искусства, которые мы условно называем художественно-творческим компонентом.

В научно-педагогической литературе существуют разные подходы к определению педагогической направленности. В целом педагогическая направленность рассматривается как важная характеристика личности, как комплекс методологических, дидактических организационных средств, как необходимое условие для формирования личности.

В. С. Кузин пишет: «Под направленностью личности понимаются те цели и побуждения, которыми руководствуется человек в своей деятельности в своем отношении к окружающему миру». Исследования многих авторов и практика школ показывают, что далеко не у всех выпускников педагогических вузов сформировано профессионально-педагогическая направленность на достаточно высоком уровне [32].

«Многим художникам, — отвечает И. Я. Ростовцев, — кажется, что для успешной педагогической работы вполне достаточно хорошо знать свой предмет и быть мастером своего дела, а остальное, как говорится, приложится само собой. Однако история, жизнь и практика доказывают, что на деле не так. Блестящее мастерство художника, как то

ни парадоксально, может сослужить не положительную, а иногда и отрицательную службу... [30].

Никакое мастерство художника его не спасет, ученику нужны знания, объяснения и разъяснения, а не демонстрация личных способностей педагога и его умения.

«Процесс формирования личности художника-педагога должен осуществляться достаточно полно как в учебно-воспитательной, так и в научно-творческой деятельности с учетом направленности подготовки. Особенностью профессионально-педагогической направленности личности учителя изобразительного искусства является то, что надо учитывать сложное и длительное преобразование этой личности, так как для нее необходим высокий уровень художественно-педагогической подготовки, формирование нравственного мировоззрения, большая эрудиция, культура и развитие творческих способностей» [4].

Основные характеристики личности учителя любой специальности составляют профессионально-педагогическая и познавательная направленность, проявляющиеся в неразрывном диалектическом единстве. Профессионально-педагогическая направленность включает в себя важнейшие компоненты идейной направленности, а познавательная направленность также включает в себя эти важнейшие компоненты и стимулирует развитие многих сторон профессиональной направленности. С этой позиции мы имеем право рассматривать профессионально-педагогическую направленность учителя изобразительного искусства. Компоненты профессионально-педагогической направленности в общем их виде:

- понимание социальной значимости своей профессии и
- склонность заниматься ею;
- интерес к предмету «Изобразительное искусство», стремление передавать учащимся свои убеждения, знания и умения;
- любовь к детям, уважение к личности ученика, педагогический такт;
- педагогическая зоркость и наблюдательность, умение
- диагностировать художественные способности;
- предвидение и прогнозирование результатов педагогического воздействия средствами изобразительного искусства;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность;
- педагогическое воображение и профессиональная работоспособность.

Компоненты профессионально-педагогической направленности не могут формироваться одновременно и в одинаковой степени у всех студентов: они вырабатываются в сложной системе средств целостного педагогического воздействия и представляют собой сложный многоуровневый процесс становления личности будущего учителя.

Профессионально-педагогическая направленность, таким образом, выступает в двух значениях: 1) как одна

из существенных характеристик личности учителя, обращенная к потребностно-мотивационной сфере; 2) как система средств, обеспечивающих ориентацию учебно-воспитательного процесса на формирование готовности к соответствующей деятельности.

Учитель изобразительного искусства считает своей главной задачей способствовать формированию и всестороннему развитию личности школьника средствами изобразительного искусства. Учитель изобразительного искусства идет от углубленного понимания этой высокой цели сознавая, что художественное образование и эстетическое воспитание учащихся общеобразовательной и спецшколы является органической частью их всестороннего развития. Учитель изобразительного искусства ведет художественно-воспитательную работу с учащимися, способствует формированию изобразительных умений и навыков, развивает способности восприятия объектов действительности и художественных образов произведений классового, мирового, русского и национального изобразительного искусства. Опираясь художественными образами с целью воздействия на чувства и сознание детей, учитель изобразительного искусства воспитывает у них нравственность. Он постоянно воспитывает у детей способность постигать чувством, воображением и мыслью высокохудожественные образы произведений изобразительного искусства

Учитель изобразительного искусства ведет учебно-воспитательную работу в школе как художник-педагог, как классный руководитель, в совершенстве владеющий методикой и практикой эстетического воспитания. Он ведет уроки изобразительного искусства, руководит кружковыми работами, организует и проводит беседы об изобразительном искусстве, проводит лектории, организует выставку творческих работ школьников.

Учителя изобразительного искусства характеризуют:

1) глубокое понимание и осознание своей роли в деле формирования личности школьника, его всестороннего развития, знание и понимание цели и задач художественного образования и эстетического воспитания в школе;

2) знание объективных закономерностей, лежащих в основе художественного образования и эстетического воспитания школьников, психологию изобразительного творчества, закономерностей развития художественных способностей детей, знание специфики и закономерностей изобразительного искусства;

3) любовь к детям, увлеченность изобразительным искусством, стремление к постоянному общению с ним;

4) наличие изобразительных способностей, необходимых для художественно-педагогической деятельности, эмоциональной отзывчивости на изобразительное искусство, наличие педагогических знаний, обусловленных профессионально-педагогической направленностью, выработанной педагогической деятельностью в школе.

Основой профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства являются эстетико-художественная работа с детьми и педагогическая направленность его творчества.

Знания, умения и навыки. Учитель изобразительного искусства — это специальность широкого профиля с разносторонней художественно-педагогической подготовкой. Он должен знать основы эстетики и реализма искусства, педагогику школы, возрастную и педагогическую психологию, физиологию и школьную гигиену, историю и теорию изобразительного искусства, особенности изобразительной деятельности детей, особенности анализа произведений мирового, отечественного народного изобразительного искусства, основы организации внеклассных кружковых работ по отдельным видам изобразительного искусства, содержание и требования школьных программ по изобразительному искусству, историю и теорию эстетического воспитания, литературу по специальности, методику преподавания изобразительного искусства в школе. Учитель изобразительного искусства должен обладать достаточным умственным кругозором, чтобы суметь разобраться в тех явлениях и вопросах, которые нашли отражение в произведениях изобразительного искусства, используемых в воспитательных работах со школьниками. В связи с этим возникает необходимость в определении знания истории, литературы, поэзии, музыки, театра, кино. Кроме того, учитель изобразительного искусства должен быть в курсе событий, происходящих в своей стране, в современном мире.

Учитель изобразительного искусства должен уметь:

1) планировать и конструировать деятельность свою и учащихся, разрабатывать уроки изобразительного искусства и различные виды в неклассовых художественно-воспитательных работ, организовывать свои действия и действия учащихся с целью реализации своих планов и проектов, систематизировать художественно-воспитательную работу в школе, налаживать контакты с учащимися, опираясь на свои звания, опыт, черты характера и мастерство художника-педагога;

2) осуществлять образовательную информационную функцию путем передачи знаний об изобразительном искусстве, выполнения художественно-творческих работ, выявления и анализа художественных образов; объективно оценивать графические работы школьников; способствовать развитию художественных способностей школьников, формированию и духовной культуры, пользоваться методикой развивающего обучения; мобилизовать внимание школьников, направляя его в соответствующее воспитательным целям русло; направлять весь процесс художественного образования и эстетического воспитания школьников и выработку у них ценностной ориентации в области высокохудожественных образов произведений изобразительного искусства; вести наблюдения за деятельностью учащихся на уроках изобразительного искусства и во время внеклассной работы, за их общим и художественным развитием, анализировать и обобщать собранный материал, совершенствовать свое мастерство и методику преподавания изобразительного искусства;

3) свободно изображать объекты реальной действительности, составлять определенную композицию, владеть разнообразной техникой исполнения народных изделий из различных видов материалов, управлять учебно-воспитательным процессом, использовать разнообразнее рабочие жесты, владеть навыками анализа природы, управления изобразительной деятельностью детей, использования разнообразных видов наглядности на уроках, использовать методы работы в каждом этапе учебно-воспитательных работ, анализировать и оценивать учебно-творческие работы школьников, направлять творческие способности учащихся в правильное русло;

4) пользоваться комплексом знаний и навыков художественно-творческой работы с детьми, управлять композиционными замыслами на уроках и во внеклассной работе, пользоваться элементами актерского мастерства, эмоционально вести рассказ или беседу об изобразительном искусстве, обладать художественно-образной речью, вызывать у учащихся творческое вдохновение, уметь и учить основам создания художественного образа, развивать их творческую активность;

5) оборудовать школьный кабинет и мастерскую изобразительного искусства в соответствии с современными требованиями и пользоваться ими, вести документацию установленного образца по своей работе.

Анализ научно-методической литературы показывает, что формирование будущего специалиста должно опираться на системно функциональный анализ различных видов его профессиональной деятельности, которая служит основой конкретизации содержания его подготовки. В этом содержании тесно взаимосвязана его основные компоненты (общественно-политический, психолого-педагогический, специальной и методический), различные знания и умения, в первую очередь формирующие мировоззрение учителя. Большое место также занимает знание общепедагогических принципов обучения и реализация их в конкретной специализации и преподавании определенного предмета. На наш взгляд, во всех этапах подготовки будущих специалистов должен осуществляться принцип профессионально-педагогической направленности обучения и воспитания будущих учителей изобразительного искусства. Во-первых, учителя изобразительного искусства должны получать профессиональную подготовку (знания, умения и навыки по спецпредметам: рисунку, живописи, композиции, истории искусства, скульптуре и т. д.) на основе применения принципа профессионально-педагогической или методико-педагогической направленности студентов специальности «Изобразительное искусство и инженерная графика» в подготовке к их будущей педагогической работе.

Вышеизложенные положения послужат исходной позицией для создания первичной модели учителя изобразительного искусства. В результате исследования, мы пришли к выводу, что структурные элементы модели, формирование профессионально-педагогической направлен-

ности у будущих учителей изобразительного искусства охватывают следующие направления:

1) общепедагогическая подготовка: психолого-педагогическая подготовка, ориентированная на конкретную деятельность учителя изобразительного искусства на теоретических и практических занятиях;

2) специальная подготовка: обучение специальным предметам

3) (рисунок, живопись, композиция, история искусства, скульптура,

4) техника и технология декоративно-прикладного искусства, методика преподавания изобразительного и декоративно-прикладного искусства и т. д.) с первого задания по дипломной работе с введением элемента педагогизации, формирующего умение и навыки, необходимые для будущей педагогической деятельности художника-педагога;

5) методическая подготовка: проводимая в процессе сквозной педагогической практики студентов специальности «Изобразительное искусство и черчения» (школьный практикум студентов 1-го курса, учебно-воспитательная практика студентов 2-го курса, производственно-профессиональная практика студентов 3-го курса), осуществляемая при проведении пленэрной практики, при организации музейной и производственной практики, при чтении спецкурсов, спецсеминаров, спецпрактикумов по особенностям республики, истории мировой культуры при подготовке студенческих научно-исследовательских работ, курсовых и дипломных работ.

Особенностью профессионально-педагогической направленности личности художника-педагога является то, что данная деятельность направлена на сложное и длительное преобразование личности и включает высокий уровень его художественно-педагогической подготовки: формирование целостного мировоззрения, эрудиции, культуры, потребности работать с детьми, развитие творческих способностей.

Таким образом, научные основы формирования педагогической направленности успешно исследуются многими педагогами и психологами. Несмотря на значительные достижения в исследовании проблемы, остается ряд неизученных вопросов. Недостаточно разработанным является методический вопрос формирования профессионально-педагогической направленности и деятельности в процессе изучения художественных дисциплин, в ходе проведения педагогической и производственной практики студентов специальности «Изобразительное искусство и инженерная графика», в подготовке курсовых, дипломных, научно-исследовательских работ в органическом единстве. Шире использовать в процессе преподавания специальных дисциплин моделирование педагогической ситуации, игровые формы обучения, демонстрацию фрагментов учебно-воспитательной и профессиональной работы средствами национального изобразительного искусства.

Литература:

1. Нуртаев, У. Автореф. дис. ... кан. пед. наук. — М.: 1994. 28 с.
2. Хасанов., Р. Основы изобразительного искусства — Учебное пособие Ташкент, 2009. — 105 с.
3. Шарипова., Г. Гармония цвета и слова. //Санъат.—2000.-№ 4.-26-29 с.
4. Анисимов, Н. Н. Основы рисования. М., 1997.
5. Анчилов, И. Ш. Анатомия головы человека и построение ее в рисунке. Алматы 1980.
6. Беда, Г. В. Основы изобразительной грамоты. М., 1970.
7. Дейнека, А. А. Учитесь рисовать. Беседа с изучающими рисование. Академия художеств, 1961.
8. Ростовцев, Н. Н. Учебный рисунок. М., 1976.
9. Кузин, В. Наброски и зарисовки. М., 1979.
10. Филатов, В. Основы техники рисунка. М., 1966.
11. Барчай, Е. Пластическая анатомия для художников. Будапешт. 1999
12. Барщ, А. Наброски и зарисовки. М, 1970.
13. Ростовцев, Н. Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. М. «Изобразительное искусство», 1999.
14. Тихонов, С., Демьянов В., Подзорков В., Рисунок. М., 2001.
15. Основы академического рисунка. ЭКСМО. 2004
16. <http://www.istedod.uz/>
17. <http://www.pedagog.uz/>
18. Авсяян, О. А. Натура и рисование по представлению. Изд. «Искусство», 1985.

Опыт внедрения альтернативной системы оценки успеваемости в российских школах

Овсянникова Татьяна Юрьевна, учитель информатики

ГБОУ Реабилитационная школа-интернат № 32 для детей с ограниченными возможностями здоровья (г. Москва)

Описание и анализ педагогического опыта оценивания знаний учащихся с применением балльно-рейтинговой накопительной системы. Сравнение различных возможностей применения рейтинга в образовательных и воспитательных целях.

Ключевые слова: образовательные технологии, балльно-рейтинговая система, рейтинг, школа, дифференцированный подход, мотивация учебной деятельности.

Description and analysis of pedagogical experience of assessment of pupils' knowledge with the use of point-rating system. Comparison of different application possibilities of parentinal and educational goals.

Keywords: educational technology, point-rating system, rating, school, differentiated approach, motivation of educational activity.

В России в 2005 году стартовал национальный проект «Образование», основными направлениями которого являются внедрение современных образовательных технологий и повышение уровня воспитательной работы в школах. В рамках реализации этой инициативы были декларированы иные цели обучения и, как следствие, ряд изменений в подходах, методах и приемах обучения. Изменение направления обучения сопровождается также усовершенствованием способов оценки учебной деятельности школьников. Балльно-рейтинговая система, в настоящее время, многими специалистами в области образования рассматривается как один из возможных способов, отвечающих поставленной задаче. К целям и задачам рейтинговой системы оценки успеваемости отно-

ются, прежде всего, создание таких условий, которые бы учитывали индивидуальные способности и возможности учащихся. Важным фактором является перспектива развития у школьников самостоятельности мышления и способности к самообразованию и саморазвитию в процессе реализации балльно-рейтинговой системы.

Существующий Закон «Об образовании» даёт возможность образовательным учреждениям самим выбирать систему оценивания текущей и промежуточной аттестации учащихся, согласно уставу школы [6].

В настоящее время для оценки знаний в подавляющем большинстве школ используется традиционная пятибалльная система оценки. Но, хоть эта шкала и состоит из пяти баллов, как показывает практика работы в учебных

заведениях различного типа и уровня, реально в качестве положительных оценок используются только «4» и «5». Даже оценка «3» воспринимается и учителями, и учащимися как отрицательная, не говоря уже про «2» и «1». Таким образом, у нас, учителей, в распоряжении остается совсем мало возможностей, чтобы по достоинству оценить все степени и уровни подготовки наших таких разных учеников. В рамках изучения одной и той же дисциплины, одни учащиеся могут достичь успеха благодаря своему упорству и усидчивости, старательно изучая все особенности предмета, даже если это нелегко им дается. А есть целая категория ребят, в силу темперамента или других физиологических особенностей, с трудом концентрируют свое внимание на длительное время, но зато в нужный момент с успехом генерируют блестящие и нестандартные решения трудных задач, демонстрируя гибкость восприятия и мышления. И те, и другие идут каждый своим путем, и задача учителя в каждом ученике разглядеть потенциал, поддерживать в преодолении трудностей. В этом нам поможет балльно-рейтинговая система.

Среди факторов, которые побуждают школьных учителей локально, в рамках одной параллели классов, в ходе изучения одной дисциплины или даже отдельных тем или факультативных курсов предпринимать попытки внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания можно выделить следующие:

1. Стремление учителя дифференцировать и индивидуализировать работу с классом, фиксировать уровень успехов и достижений каждого школьника, определение объема и направления дальнейшей работы с каждым учащимся.

2. Рейтинговая система позволяет реализовать и другие, кроме дифференциации обучения, здоровьесберегающие технологии: ситуативное обучение, игровые технологии и т. д.

3. Степень готовности первоклассников к обучению в школе. Результаты диагностики показывают, что более половины учащихся имеют высокую мотивацию, а остальные — среднюю. При этом, по мере обучения степень учебной мотивации снижается [3].

4. Осознание учителем имеющейся в отдельно взятом классном коллективе какой-либо проблемной «зоны». Применение балльно-рейтинговой системы как инструмента воспитательного воздействия, разрешения проблем личностного взаимодействия учащихся, формирования у них полезных привычек и черт характера, важных для дальнейшей жизни в социуме.

Учитель математики МОУ «Лицей № 12» Московской области Каримова Е. В. пишет, что начинает использовать рейтинговое оценивание учащихся с уроков творческого характера, проводимых в игровой форме. В своем исследовании автор отмечает, что «применение творческого рейтинга активизирует познавательную деятельность учащихся, развивает творческие способности, интерес к математике. Активность учащихся возрастает, дети перестают испытывать страх перед опросом, так как понимают,

что оценка по предмету зависит от их способностей, возможностей и трудолюбия» [1].

Кроме того, балльно-рейтинговая система оценивания в большой степени отвечает условиям формирования успешности учащихся профильных физико-математических классов. Благодаря внедрению рейтинга, стирается несоответствие между объемом вложенного труда и результатами, оценкой этого труда. Также очевидно, что рейтинговая система способствует формированию у старшеклассников мышления и поведения в рамках выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Также Каримова Е. В. приводит собственный опыт, в соответствии с которым на 15% повысились показатели «качества знаний», а также уровень математической компетентности выпускников — на 20%.

Преподаватель МОУ «Гимназии № 7» Приморского края, Крутько Н. А. на основании собственного опыта преподавания математики и подготовки выпускников данного учебного заведения к процедурам сдачи ЕГЭ и ГИА, также отмечает рост показателей качества знаний в экспериментальном классе: за два года на 15%. «По результатам двухлетнего эксперимента по введению рейтинговой системы оценивания успеваемости учащихся по математике в профильном классе можно сделать вывод, что данная технология эффективна, так как обеспечивает стабильный положительный результат» [4].

Смирнова Л. Л., учитель математики и информатики, в своей статье «Рейтинговая система оценивания знаний учащихся как средство повышения качества образования» указывает, что система рейтингового контроля особенно эффективна в среднем звене. В старшем звене учитель использует элементы рейтинговой системы во время проведения уроков-практикумов. На доске или на карточках каждому заданию задается определённый балл — его цена. Если ученик правильно решает, то получает максимум, если допускает ошибки, то цена задания снижается. В конце урока ученик получает возможность заработать оценку по аналогичной шкале перевода рейтинга в пятибалльную систему оценивания. Смирнова Л. Л. описывает используемый ею в течение нескольких лет педагогической деятельности так называемый «совокупный рейтинг», который включает рейтинг, учитывающий текущую работу учащегося на отдельных этапах урока: урок разбивается на отдельные этапы и на каждом этапе за определённый вид деятельности выставляются баллы.

Поляковой С. В., руководителем окружного МЦ г. Москвы, была разработана и успешно внедрена на базе московской школы № 661 рейтинговая система оценки знаний учащихся, в соответствии с которой оценка за четверть и год определяется как среднеарифметическая всех оценок с учетом их веса (с точностью до 0,01). Кроме того, «рейтинг определяется для учащихся, кто превысил минимальный норматив 3,4-3,5 балла, или для всех учащихся» [8].

Кружилина Н. М., учитель начальных классов МБОУ «Базковская СОШ», описывает так называемый «Рейтинг прилежания», согласно которому направления оценки по

рейтинговой шкале выражаются в готовности к уроку, выполнении домашнего задания, соблюдении порядка на рабочем месте. В своей статье автор отмечает, что у учащихся повысился интерес к самоорганизации, повысился читательский интерес, отмечается более аккуратное и внимательное отношение к урокам, домашнему заданию, стало меньше конфликтных ситуаций в классе [2].

Гурьева Н. И., тоже учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 402, но так называемый «Рейтинг достижений» своих учеников формирует их трех составляющих: рейтинг академической успеваемости, рейтинг поведения и прилежания, а также формирование личного портфолио ученика. «Мои ученики с удовольствием выполняют различные творческие работы по предметам, проводят исследовательские проекты, готовят сообщения, сочиняют сказки, составляют кроссворды, ребусы, шарады. Они принимают активное участие в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, нацелены на творчество, самореализацию, успех» [5].

По мнению Колотухиной Н. В., необходимое условие применения рейтинговой системы — проектирование всей темы, а не отдельного урока. При этом учебная программа всего класса разбивается на тематические модули. В каждом модуле запланирована система текущего контроля, определено количество баллов за выполняемое задание, максимальное и минимальное число баллов по каждому виду деятельности, количество и формы рубежного контроля. «При разработке заданий я пользуюсь следующим принципом:

— 60% контрольного задания должны включать только понятия, умения и навыки, включенные в обязательный минимум (стандарт) по предмету (отметка «3»);

— 40% заданий основаны на понятиях, умениях и навыках выше стандартных (отметка «4» и «5»)» [9].

Учитель литературы Быкова Е. П. в своей публикации представляет опыт применения накопительно-рейтинговой десятибалльной системы оценивания. Обучение в МБОУ СОШ № 1 г. Муравленко ведется по принципу постепенного накопления знаний, переход к следующему модулю осуществляется исключительно после усвоения предыдущего, причем каждым учащимся индивидуально. «Каждому оценочному суждению приписывается определенный, заранее согласованный (установленный) балл, показатель (например, оценочному суждению «отлично» — 10-9 баллов; «хорошо» — 7-8 баллов; «удовлетворительно» — 5-6 баллов)» [10].

Интереснейший опыт транслирует педагогический коллектив школы «Арктика», г. Нерюнгри. Иванова Е. А. пишет, что «практическая направленность воспитания довольствовалась лишь той информацией, которая необходима для выживания в суровых условиях Севера и не

требовала дополнительных усилий в познании» [11]. И одним из эффективных инструментов совершенствования учебной деятельности становится опять-таки рейтинговая система. Итогами экспериментальной работы по внедрению альтернативной системы оценки в этом учебном заведении стали повышение достоверности и надежности процедуры определения фактической степени обученности учащихся, а также формирование их сознательной умственной деятельности.

Как видно из приведенного анализа различных источников, школьные учителя во всех регионах нашей страны озабочены проблемой внедрения альтернативной системы оценивания знаний учащихся. Многие педагоги, безусловно, осознают необходимость уйти от пятибалльной системы оценки. Традиционная шкала служила нам многие десятилетия, но сейчас наступает момент, когда от нее пора отказаться окончательно и бесповоротно не в силу её каких-либо негативных свойств, а ввиду изменившихся социальных, экономических условий в обществе, что не может не находить отражения в сфере образования. Кроме того, те же учителя понимают, что реализация такого детального рейтинга каждого из учащихся в течение длительного учебного периода это, прежде всего, увеличение нагрузки на самого педагога. Но понимают также они и то, что индивидуальный, дифференцированный рейтинг наилучшим образом способствует достижению тех целей и задач, которые нам диктует Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

Педагогический опыт, отраженный в рассмотренных источниках, показывает, что балльно-рейтинговая система не только может быть применима в сфере основного общего образования, но уже и активно применяется учителями в российских школах. Внедрение рейтинга в отдельных учебных заведениях происходит по различным схемам: от применения накопительных баллов по всем предметам для всех учащихся до использования его для решения конкретной воспитательной задачи в отдельно взятом классе. Учителя, как начальной школы, так и среднего звена отмечают ряд положительных итогов, которые дает экспериментальная работа в этом направлении: повышение качества обучения, стимулирование мотивации к учебной деятельности и т. д. Очевидно, что внедрение балльно-рейтинговой системы в локальном или повсеместном варианте, на начальном этапе повлечет ряд трудностей в работе педагога, связанных с разработкой фондов оценочных средств, системы оценивания и необходимостью вести индивидуальный рейтинг каждого ученика. Однако, все эти явления будут отражением перехода системы основного общего образования на качественно новый и логичный этап своего развития.

Литература:

1. Каримова, Е. В. Рейтинговая система оценивания учебных достижений как средство развития компетентности школьников // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/584428/> (дата обращения: 01.04.2016).

2. Кружилина, Н. М. Рейтинговая система оценивания в начальной школе // Инфоурок. URL: http://infourok.ru/rejtingovaya_sistema_ocenivaniya_v_nachalnoy_shkole-572244.htm (дата обращения: 02.04.2016).
3. Альшанская, М. Г. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2012/09/09/rejtingovaya-sistema-otsenivaniya-znaniy> (дата обращения: 03.04.2016).
4. Крутько, Н. А. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в школе // Педсовет. org. URL: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5850/Itemid,0/(дата обращения: 04.04.2016).
5. Гурьева, Н. И. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся в современном образовательном пространстве // Хостинг документов ученикам и учителям. URL: <http://doc4web.ru/pedagogika/konspekt-uroka-natemu-rejtingovaya-sistema-ocenivaniya-znaniy-u.html> (дата обращения: 05.04.2016).
6. Статья 32.2.16 Закон Российской Федерации об Образовании — 4-е изд. — М: ИНФРА, 2007
7. Смирнова, Л. Л. Рейтинговая система оценивания знаний учащихся как средство повышения качества образования. // Международная академия развития образования. URL: REYTINGOVAYA-SISTEMA.-Dlya-stati.-Smirnova-L. L.-g.YAransk.doc (дата обращения: 06.04.2016).
8. Полякова, С. В. Рейтинговая система оценки знаний учащихся // Менеджер образования. URL: <http://www.menobr.ru/article/5570-rejtingovaya-sistema-otsenki-znaniy-uchashchih-sya> — (дата обращения: 7.04.2016).
9. Колотухина, Н. В. Рейтинговая система оценивания // Учительский портал. URL: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-4919> (дата обращения: 01.04.2016).
10. Быкова, Е. П. Школа ступеней: накопительно-рейтинговая система — модель оценочной системы в условиях перехода на ФГОС ООО // Электронный журнал «Образование Ямала». URL: <http://yamal-obr.ru/articles/nakopitelno-rejtingovaya-sistema/>(дата обращения: 02.04.2016).
11. Иванова, Е. А. Рейтинговая система оценки знаний обучающихся как способ оптимизации учебной деятельности // Электронный журнал «Образование Ямала». URL: <http://eidos-journal.livejournal.com/7108.html> (дата обращения: 03.04.2016).

Игровые методы как средство активизации познавательной активности обучающихся (из опыта работы)

Остапчук Любовь Васильевна, воспитатель

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

Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности

В. А. Сухомлинский

У обучающихся велико стремление к познанию окружающего мира через игру, поэтому использование игровых технологий я считаю одним из самых эффективных приемов воспитательной работы.

Игровые технологии занимают важное место в воспитательном процессе, так как они не только способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся, но и выполняют ряд других функций:

- правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает обучающимся, выработать речевые умения и навыки;
- игра стимулирует умственную деятельность обучающихся, развивает внимание и познавательный интерес;
- игра — один из приёмов преодоления пассивности обучающихся.

Игру можно назвать восьмым чудом света, так как в ней заложены огромные воспитательные и образовательные возможности. Исходя из значимости игровых технологий для развития познавательных интересов, а также последовательности и системности включения игры и игровых приемов в познавательную деятельность, хочу выделить общие условия применения игры в процессе воспитания обучающихся нашего центра с ограниченными возможностями здоровья:

При использовании игровых технологий на внеклассных занятиях соблюдаю необходимые условия:

- соответствие игры воспитательным целям занятия;
- доступность для обучающихся данного возраста;
- умеренность в использовании игр на занятиях.

Игра отвечает таким педагогическим и общеметодологическим принципам, как системность индивидуального

подхода, доступность, гуманизм, и в этом ее преимущество.

Внеклассные занятия, пронизанные элементами игры, соревнования, содержащие игровые ситуации значительно способствуют развитию познавательных интересов обучающихся. Во время игры обучающийся — полноправный участник познавательной деятельности, перед которым стоят определенные цели и задачи, он отдает игре максимум энергии, ума, выдержки, самостоятельности.

Место и характер игры определяю, исходя из работоспособности класса, его возбудимости или заторможенности, из сложности материала, с которым будут работать обучающиеся. В настоящее время в школе в качестве универсального средства получения учащимися новых знаний выступает компьютер. Обучающиеся учатся работать на нем, используют его возможности. Поэтому и для воспитателя овладение компьютерными технологиями становится насущной потребностью. Они предоставляют воспитателю богатый наглядный материал, позволяют разнообразить внеклассные занятия, делая их интересными.

Дидактические игры способствуют формированию у обучающихся психических качеств: внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности. Они учат детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизируют разнообразные умственные процессы и доставляют эмоциональную радость.

В основу классификации дидактических игр, положен познавательный интерес детей. В связи с этим выделяются следующие виды игр:

- интеллектуальные (игры-головоломки, словесные игры, игры-загадки, ребусы, шарады, шашки, шахматы, логические игры);
- эмоциональные (игры-развлечения, сюжетные игры обучающего содержания, словесно-подвижные, игры-беседы);
- регулятивные (настольно-печатные, игры-порушения, игры-соревнования,);
- творческие (игры-конкурсы, музыкально-хоровые, игра-труд, театрализованные.);
- социальные (игры с предметами, сюжетно-ролевые игры дидактического содержания, игры-экскурсии, игры-путешествия).

Я стараюсь активизировать познавательную деятельность и повышать интерес обучающихся на каждом внеклассном занятии, применяя для этого различные методы, формы и виды работы: задания творческого характера (кроссворды, сканворды, ребусы, шарады, шашки, шахматы, анаграммы, предметные рисунки, занятие-конкурс, занятие-путешествие). На внеклассных занятиях стараюсь применять интерактивные методы в виде ролевой игры, игровых упражнений, проигрывание ситуаций, работа в группах, ассоциации, воспроизведение материала. Применение игровых технологий позволяет формировать положительную мотивацию воспитания. В чем я убедилась на собственном опыте.

При использовании игровых приемов на внеклассных занятиях, каждый обучающийся чувствует себя личностью, ощущает внимание воспитателя лично к нему, чувствует постоянно поддержку и веру в свои силы. Но в каждой игре есть преобладающий мотив, который определяет ее содержание, ее воспитательное значение.

В своей педагогической деятельности акцентирую внимание на деловых играх, которые создают неформальную обстановку на внеклассных занятиях и способствуют самореализации обучающихся. Деловая игра развивает фантазию, но фантазию реальную, основанную на приобретенных знаниях, учит рассуждать, говорить, рассказывать. Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности. Подавляющее большинство игр посвящено изображению труда людей разных профессий. Таким образом, через игру закрепляется и углубляется интерес обучающихся к разным профессиям, воспитывается уважение к труду. Такие деловые игры как «Приобрести профессию», «Престижность профессии», «Кадровый вопрос».

Естественно, каждая игра оказывает комплексное воздействие на ее участников: способствует развитию в умственном, физическом, трудовом, нравственном и эстетическом отношениях. Так, например, в целях экологического воспитания обучающихся с ними была проведена информационно — экологическая игра «Экологическое ассорти». Важнейшими составляющими мировоззрения обучающихся выступают экономические, экологические взгляды и убеждения. Они формируются при использовании таких форм, как игра «Олимпиада в гармонии с природой», Экологический КВН «Знатоки природы», участие в них позволяет реализовать находчивость, помогает развивать ловкость, быстроту, создаёт весёлую непринуждённую обстановку, что позволяет обучающимся чувствовать себя комфортно и безопасно. Для активизации познавательной деятельности помогают такие игры — упражнения «Четвертый лишний». Обучающимся предлагается список объектов, явлений, терминов, которые объединены каким-либо общим признаком. Задача — найти лишний, одно случайно попавшее в этот список.

Проведенная ролевая игра «Будем — добрыми и человечными» оказала положительное влияние на формирование взаимодействия и взаимоотношения друг с другом. Обучающиеся научились находить качества, необходимые в дружбе, узнали о наиболее ценных человеческих достоинствах, о значении дружбы и о тех качествах, которые необходимо развивать в себе, чтобы быть достойным дружбы. Игра помогла снять психологический барьер, вселила уверенность в собственные силы обучающихся, улучшила общение между одноклассниками.

Игра в семью существовала во все времена. Это естественно: семья дает ребенку первые впечатления об окру-

жающей жизни, родители — самые близкие, любимые люди, которым, прежде всего, хочется подражать. В игре отражается повседневная жизнь и необычайные радостные события: новогодняя елка, посещение театра, концерта, зоопарка. Обучающиеся испытывают потребность отражать в игре повседневные впечатления, связанные с теми чувствами, которые питают к близким людям, и необычные события, которые привлекают их своей новизной. Такие игры как «Бюджет молодой семьи», «Православная семья», «Я и моя семья».

Сюжетно — ролевые игры. Их особенность в том, что обучающиеся исполняют роли, а сами игры наполнены глубоким и интересным содержанием, соответствующим определенным задачам, поставленным воспитателем. Это «Пресс-конференция», Круглый стол «Мои социальные роли», «Экология наука, как сберечь жизнь», «Профессия, которая мне нравится», «Я и мои права» и др. Обучающиеся могут исполнять роли специалистов сельского хозяйства, историка, эколога, швеи, врача и др. Роли, которые ставят обучающихся в позицию исследователя, преследуют не только познавательные цели, но и профессиональную ориентацию. В процессе такой игры создаются благоприятные условия для удовлетворения широкого круга интересов, желаний, запросов, творческих устремлений обучающихся.

Литература:

1. Азарова, Т. В. «практикум по психологическим играм с детьми и подростками» — СПб.: Питер, 2004.
2. Беляков, Е. А. «365 развивающих игр» — М.: Рольф, Айриспресс, 1999.
3. Герасимова, В. А. «Классный час играючи в начальной школе: Выпуск 1.-М.:ТЦ сфера, 2006.
4. Григорьев, Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников [Текст]/Д. В. Григорьев. — М., 2010.
5. Менджеричкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст]/Д. В. Менджеричкая. — М., 1992.
6. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры; М., «Просвещение» 1999.
7. Целуйко, В. М. «Родители и дети»: психология взаимоотношений в семье — Мозырь: Содействие, 2006

Взаимодействие детского сада и семьи в духовно-нравственном воспитании дошкольников

Пантыкина Вера Митрофановна, воспитатель;

Брюханова Ирина Ивановна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 41 «Семицветик» г. Старого Оскола

Я хочу начать свое выступление словами В. В. Зиньковского «Мы не можем, имея детей, ждать, что когда — то, став зрелыми, они сами поймут, что их путь ведет к церкви — ибо они могут и не понять, что могут огрубеть, путь к церкви может оказаться навсегда заслоненным и закрытым. К церкви нужно вести детей с раннего детства».

Все последнее десятилетие мы живем в резко изменившихся условиях. Современная социальная ситуация в стране носит драматический характер, который обусловлен глубоким нравственным, социально-куль-

турным кризисом, кризисом семьи. Поэтому решение проблемы духовно — нравственного воспитания с первых лет жизни, а так же просвещения и педагогическое сопровождение семьи имеет чрезвычайную значимость. Страна теряет свой главный человеческий потенциал. Среди детей, посещающих детские сады, более 80% имеют различные нарушения состояния физического, психического и духовного здоровья. 50% дошкольников воспитываются в неполных семьях. По данным социологического опроса только 3% молодых

Ролевая игра — предполагает отработку тактики поведения, действий, выполнения функций и обязанностей конкретных лиц. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, каждый со своей точкой зрения. Для проведения этих игр разрабатывается ситуация, между обучающимися распределяются роли с обязательным содержанием. Задача воспитателя направить обучающихся в продуктивное взаимодействие. Например: Ситуационная игра «Научись говорить нет».

Таким образом, проводить игры воспитательного характера во внеурочное время очень важно, так как с одной стороны обучающийся отдыхает от занятий и ответов у доски, но с другой стороны он не тратит попусту время, просиживая часами за компьютером или бесцельно лежит на диване, а получает новые знания и воспитание в игре, раскрывая при этом свой творческий потенциал, свои таланты, что очень важно для подростка.

Обобщая опыт своей работы, хочу отметить, что участие обучающихся в играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. В ходе игры обучающиеся учатся оказывать помощь товарищам, считаться с мнением и интересами других, сдерживать свои желания. У них развивается чувство ответственности, коллективизма, воспитывается дисциплина, воля и характер.

матерей ставят ребенка как жизненную ценность, на одно из первых мест.

Дошкольное детство — это важный период жизни ребенка, когда формируются ощущения собственных возможностей, потребность в самостоятельной деятельности, основные представления об окружающем мире, добре и зле в нем, представления о семейном укладе и родной земле.

Проблему духовно-нравственного воспитания необходимо решать уже в дошкольном возрасте, как в самом эмоциональном и восприимчивом периоде детства, когда «сердца открыты для добродетели». Именно младший возраст называют «золотой порой» духовно-личностного становления.

На мой взгляд, формы работы с детьми дошкольного возраста могут быть различными. Это и студийные занятия, и цикл — беседы, и прикладное творчество, но самое главное, что эффективность этого процесса определяется характером взаимодействия детей и взрослых (родителей и воспитателей). Но какие бы формы работы мы не выбирали, без активного участия семьи эффективность снижается.

Ведущую роль в становлении личности ребенка-дошкольника играет семья. Именно в семье благодаря ощущению «живой человеческой среды» и на основе наблюдаемых форм поведения взрослых ребенок приобретает первый социокультурный опыт. Осуществляя процесс духовно-нравственного воспитания детей, педагог воздействует и на семью.

Опираясь на свой многолетний опыт работы с семьями дошкольников, я сделала вывод, что в полных семьях произошло перераспределение исторически сложившихся ролей. Женщину испокон веков традиционно именовали хранительницей очага, устроительницей домашнего порядка. Отец, в свою очередь, был не только кормильцем и защитником, но и показателем духовного состояния семьи. В современной же семье наблюдается тенденция к смещению роли отца в сторону матери, т. е. его функции частично берет на себя женщина, при этом теряя свои первоначальные функции. В нашей работе мы стремимся привлечь отцов к своей первоначальной функции в семье. Не стоит считать мужчину в семье лишь как источник дохода или мастер на все руки, он носит неоценимый вклад в воспитании ребенка. Папа для ребенка не только родной человек, а образец мужчины, символ мужественности. Отцу присуща врожденная реакция в направлении заботы о семье и детях и их защиты, олицетворение дисциплины и порядка. Возрождение семьи, очевидно, состоит в том, чтобы восстановить те функции семьи, которые помогали нам выживать на протяжении тысячелетий: где мужчина чувствует себя мужчиной, а женщина — женщиной.

Литература:

1. Авдеева, Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве // Дошкольное воспитание, — 2005. — № 7. — с. 117-122

Семья — это дети, которым и будет передана эстафета жизни. Семья — это оплот общества.

Прежде чем начать работу в группе, мы пытались изучить отношения родителей к данной проблеме и провели анкетирование. Анализируя ответы родителей, мы пришли к выводу, что несмотря на различные мнения, как правило всем хотелось бы, чтобы их дети были знакомы с традициями религии и выросли с четкими представлениями о нормах морали и нравственности.

В группе мы проводим занятия, где знакомим детей с миром нравственных ценностей традиционной различной культуры через игры, сказки, песни, рукоделия. Поэтапно знакомим с основами православной культуры: через истории, тематические диалоги, иконографию, праздники. Повествуя детям о становлении великого нашего Отечества — Русской Земли. Много врагов разорвали Россию и немало тяжелых битв пережила она. Во всех невзгодах добрые люди, герои жертвовали собой, защищая Родину и Христианскую Веру. Недаром в русских былинах сохранились предания о подвигах богатырей Алеши Поповича, Добрыни Никитича, Ильи Муромца.

Работу по воспитанию духовной культуры мы строим на основе приобщения как взрослых, так и детей, к доступным пониманию последних главных святынь и духовных ценностей России, подвигов святых и героев своей семьи. Мы воспитываем любовь к Богу, первоначальные понятия о необходимости следовать лучшим традициям своей семьи, народам, уважением к другим народам. Здоровье нравственное и духовное можно воспитать лишь на основе уважения к старшим, близким, друзьям, соблюдения установленного порядка в доме, детском саду, бережного отношения к окружающим.

Личный опыт позволяет утверждать: без Храма, общины, трудно создать ту целебную социальную среду, которая необходима для духовно-нравственного воспитания ребенка. Человек — существо духовное, он стремится не только к физическому развитию, но и духовному становлению. Соединить в себе личное и народное, земное и небесное, телесное и духовное — это естественная потребность человека, призванного в этот мир.

Мы исходим из того, что дети должны радоваться. У православного человека есть особые поводы для радости, и мы, педагоги, раскрываем их перед детьми. Мы знаем, что есть Бог, который любит нас. Мы знаем, что нас защищают ангелы, Мир, сотворенный Богом, прекрасен. Необходимо донести эти истины до понимания ребенка в самом начале его жизненного пути, Нельзя допустить, чтобы он плутал в этом мире, впадая в грех и уныние. Полноценное православное воспитание и образование ребенка — это ежедневная работа по воспитанию в детях любви к Богу и ближнему.

2. Борисенко, Ю. В. Психология отцовства // Журнал практической психологии. — 2007. — № 1. — с. 3-7 Гарбузов В. Н. Воспитание ребенка. — СПб.: «Дельта», 1997. — 233 с.
3. Грозовский Виктор Священник. О православном воспитании и книгах. // В помощь христианину // 2009. — 11 с.
4. Кокуева, Л. В. Духовно-нравственное воспитание дошкольников на культурных традициях своего народа. М. Издательство 2005. -3-15 с.
5. Коломзина Софья. Наша церковь и наши дети // Христианское воспитание детей в современном мире-2007.— 14,26 с.
6. Кочубей, Б. И. Мужчина и ребёнок. М.: Издательство «Знание», 1990. — 421 с.
7. Фридман, И. К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — с. 93-99
8. Фурутан Али Акбар. Отцы, Матери, Дети. М.: Прогресс, 1992. — 241 с.
9. Шимин, Н. Д. Семья как общественное явление: Опыт социально-философского анализа. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. — 190 с.
10. Папы всякие нужны: О роли отца в воспитании детей (сборник) М. Издательство Московской Патриархии Русской Православной Церкви, 2012. — 96 с. (Православие в жизни)
11. Путешествие к истокам Курск-1996—3-17 с.

Методика формирования познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в опытно-экспериментальной деятельности

Пичаевская Яна Леонидовна, магистрант;
Удина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Севастопольский государственный университет

В данной статье раскрыта методика формирования познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста в опытно-экспериментальной деятельности. Методика разработана на основе результатов изучения уровней познавательного интереса у старших дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, познавательный интерес, интеллектуальный, эмоционально-волевой и процессуальный компоненты, методика формирования.

В условиях модернизации российского образования и внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [1] в образовательный процесс актуальным является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в разные виды деятельности. Следует отметить, что познавательный интерес это сложное полиструктурное образование, связанное с развитием внутренних психических процессов личности: интеллектуальных, эмоционально-волевых и процессуальных. Ядром познавательного интереса является информация, на которой строится познавательная деятельность и формируется позитивное отношение к ней (интеллектуальный компонент). Интеллектуальный компонент в полной мере включает в себя информационное содержание и определенные способности работать с ним. Отношение к процессу познания развивается в результате возникновения положительных эмоциональных реакций на деятельность и ее произвольность, которая связана с проявлением волевого усилия, что свидетельствует о включении эмоционально — волевого компонента. И, наконец, развитие познания осуществляется в процессе деятельности, это относится к третьему компоненту — про-

цессуальному, который связан с присвоением инструмента для познания окружающего мира и переноса его в разнообразные виды детской деятельности.

Проведенное нами изучение уровней и степени проявления познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста, позволило нам выявить, что большая часть детей находятся на начальном и среднем уровне, что составило 88 % от общего количества детей (всего в экспериментальном изучении участвовало 97 дошкольников из детских садов г. Севастополя). Достаточный уровень познавательного интереса в результате наблюдения продемонстрировали всего 12 % детей, высокий уровень познавательного интереса не выявлен. Практически у каждого, из наблюдаемых нами детей, составляющие познавательного интереса возникали и развивались неравномерно. Дошкольники, испытывая интерес к какой-либо сфере окружающей действительности, не проявляли активной позиции в его удовлетворении: не задавали вопросов, не пытались понять причины, следствия (количество познавательных вопросов значительно уступало остальным). В ходе непосредственно образовательной деятельности дети часто отвлекались, наблюдалась дезорганизация, что свидетельствовало об отсутствии интереса к объекту по-

знания. Кроме того, у детей не наблюдалось выраженных эмоций, связанных с познанием чего-либо нового, а наоборот, фиксировалось снижение степени увлеченности объектом.

При решении умственных и поисковых задач дети испытывали затруднения, требовали помощи педагога, ждали дополнительных пояснений, указаний. Дети не проявляли исследовательский подход в решении умственных и поисковых задач, не могли выдвигать гипотезы, размышлять, анализировать, формулировать выводы. У детей наблюдалось отсутствие стремления самостоятельно преодолевать трудности.

Полученные данные позволяют констатировать недостаточное внимание со стороны педагогов дошкольных учреждений к формированию познавательного интереса у воспитанников, развитию их познавательной активности, любознательности.

Мы предположили, что средством формирования познавательного интереса может быть опытно-экспериментальная деятельность, в которой развивается любопытство, наблюдательность и пытливость ума ребенка, стремление к познанию мира, умение изобретать, использовать нестандартные решения в трудных ситуациях.

Особенностью разработанной нами методики было использование системы опытов и экспериментов для детей старшего дошкольного возраста в соответствии с выявленными уровнями познавательного интереса. Методика внедрялась на протяжении 5 месяцев с октября 2015 года по февраль 2016 года и предусматривала подгрупповую работу с детьми по трем компонентам познавательного интереса (интеллектуальный, эмоционально — волевой, процессуальный), выделенных нами в результате анализа теоретических исследований Г.И. Щукиной [5],

Н.К. Постниковой [4], Э.А. Барановой [2], Ю.Ю. Березиной [3] и др. Различались программы задачами, содержанием опытно-экспериментальной деятельности. Целью коррекционных программ было формирование определенного уровня познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Все опыты и эксперименты в программах были представлены в определенной системе, что позволяло переводить детей с одного уровня познавательного интереса на другой. Количество опытов и экспериментов в программах для каждого уровня было по 1 опыту 3 раза в неделю. Длительность проведения опытов варьировалась от 10 до 20 минут, в зависимости от опыта. Программы для формирования интеллектуального и процессуального компонентов познавательного интереса проводились в первой половине дня, так как они требовали повышенной познавательной активности и умственного напряжения. Программы с опытами и экспериментами для коррекции эмоционально — волевого компонента познавательного интереса проводились во вторую половину дня для сохранения баланса активности дошкольников.

Первая коррекционная программа предназначалась для детей с начальным, средним и достаточным уровнями интеллектуального компонента познавательного интереса. Опыты и эксперименты, представленные в данном компоненте, способствовали побуждению детей проявлять активность, задавать вопросы познавательного характера, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы. Данные опыты расширили кругозор детей, помогли привлечь внимание, заинтересовать детей изучаемым объектом. В таблице 1 представлена тематика серии опытов и экспериментов коррекционной программы для детей с начальным, средним и достаточным уровнем интеллектуального компонента познавательного интереса.

Таблица 1. **Коррекционная программа для интеллектуального компонента познавательного интереса у старших дошкольников**

Уровни	Тематика опытов и экспериментов	Направления в работе и программные задачи	Кол-во опытов (всего/в неделю)	Время проведения в режимном процессе
Начальный	«Что в пакете?», «Почему песок сыпется?» «Откуда берется вода?» «Что такое пар?», «Дышат ли рыбы?», «Как пчелки переносят пыльцу?», «Умный нос», «Где живет эхо?», «Пластмасса, ее качества и свойства», «Резина, ее качества и свойства», «Почему все падает на землю?», «Как измерить тепло?», «Твердые — жидкие», «Почему светит лампочка?», «Бумага, ее качества и свойства», «Уличные тени».	Привлечь внимание детей к изучаемому объекту, заинтересовать процессом исследования. Развивать познавательную активность (вызвать желание детей задавать вопросы в ходе опыта). Подвести детей к выводу, что с помощью вопросов можно узнать много нового и интересного. Обогащать знания детей о различных объектах окружающего мира.	20/1 или	Вторник, первая половина дня

Средний	«Посадим дерево», «Что любят растения?», «Хитрые семена», «Зачем зайчику другая шубка?», «Из чего птицы строят гнезда?», «Возьмем с собой снеговика», «Поиск воздуха», «Играем с красками», «Водяные весы», «Кислород и вода — друзья», «Холодная, теплая, горячая — вода», «Танец горошин».	Побуждать детей задавать вопросы познавательного характера. Развивать наблюдательность, сохранять заинтересованность в течение всей деятельности. Обогащать и расширять знания детей об окружающем мире.	20/1	Среда, первая половина дня
Достаточный	«Этот удивительный воздух», «Сухой из воды», «Лабиринт», «Притягиваются — не притягиваются», «Волшебный шарик», «Почему осенью цветы вянут?», «Могут ли животные жить в земле?», «Почему мы слышим?», «Зачем человеку глаза?», «Наряды куклы Тани», «Плавают или тонут?», «В мире стеклянных вещей», «Что потом?»	В процессе исследовательской деятельности учить детей рассуждать, устанавливать закономерности, выдвигать гипотезы. Учить задавать вопросы причинно-следственного характера. Закреплять и обогащать знания воспитанников о предметах и явлениях окружающего мира.	20/1	Понедельник, первая половина дня

Вторая коррекционная программа была предназначена для детей с начальным, средним и достаточным уровнями в эмоционально-волевом компоненте. Для дошкольников были подобрана серия опытов, которые накапливают и обогащают эмоционально — чувственный опыт в процессе непосредственного восприятия и взаимодействия с объектами и явлениями внешнего мира, учат проявлять по-

ложительные эмоции при ознакомлении с новым предметом или явлением, а также активизируют внимание к исследуемому объекту, развивают самостоятельность в преодолении возникших трудностей. Ниже приведена тематика опытов и экспериментов в коррекционной программе для детей с начальным, средним и достаточным уровнями эмоционально-волевого компонента познавательного интереса.

Таблица 2. **Коррекционная программа для эмоционально-волевого компонента познавательного интереса у старших дошкольников**

Уровни	Тематика опытов и экспериментов	Направления в работе и программные задачи	Кол-во опытов (всего/в неделю)	Время проведения в режимном процессе
Начальный	«Угадай по запаху», «Язычок помощник», «Мы — фокусники», «Волшебный магнит», «Что можно почувствовать кожей?», «Веселые человечки играют», «Окрашивание воды», «Надувание мыльных пузырей», «Волшебная рукавичка», «Плавающий апельсин», «Извержение вулкана», «Апельсин лопнул шарик», «Торнадо в бутылке»	Формировать эмоционально — положительное отношение к экспериментальной деятельности. Показать, что процесс познания увлекательный. Учить преодолевать трудности, не отказываться от деятельности. Накапливать и обогащать эмоционально — чувственный опыт детей в процессе непосредственного восприятия и взаимодействия с объектами окружающего мира	20/1	Среда, вторая половина дня

Средний	«Солнечные зайчики», «Добываем пресную воду из соленой (морской) воды», «Яйцо в бутылке», «Шарики надуваются без помощи человека», «Морской бой», «Волшебная рукавичка», «Торнадо в бутылке», «Танцующая фольга», «Апельсин лопнул шарик», «Способ разделения перемешанных соли и перца», «Извержение вулкана», «Светящаяся вода».	Способствовать проявлению положительных эмоций в процессе познания окружающего мира. Учить самостоятельно преодолевать трудности, в случае затруднения не отказываться от деятельности. Обогащать эмоционально — чувственный опыт детей в опытно — экспериментальной деятельности. Развивать умение сосредотачиваться на изучаемом объекте.	20/1	Понедельник, вторая половина дня
Достаточный	«Гибкая вода», «Водяная мельница», «Чудо — прическа», «Апельсин лопнул шарик», «Танцующая фольга», «Взрыв цвета в молоке», «Резиновый мячик из куриного яйца», «Монетка в шарике», «Разбегающиеся зубочистки», ««Наживка» для льда», «Могучее дыхание», «Синий йод»	Сохранять положительное отношение к познавательной деятельности. Развивать умение сосредотачиваться на изучаемом объекте. При столкновении с трудностями учить детей самостоятельно преодолевать их.	20/1	Четверг вторая половина дня

Третья коррекционная программа предназначена для детей с начальным, средним и достаточным уровнями процессуального компонента. Подобрана серия опытов, требующих разрешения проблемной ситуации нестандартным способом, стимулирующие стремление детей самостоятельно или с помощью взрослого использовать исследо-

вательский подход в решении поисковых задач, формирующие умение рассуждать, делать выводы, активно вступать в диалог, доказывая свои мысли. Ниже приведена тематика опытов и экспериментов коррекционной программы для детей с начальным, средним и достаточным уровнем процессуального компонента познавательного интереса.

Таблица 3. **Коррекционная программа для процессуального компонента познавательного интереса у старших дошкольников**

Уровни	Тематика опытов и экспериментов	Направления в работе и программные задачи	Кол-во опытов (всего/в неделю)	Время проведения в режимном процессе
Начальный	«Узнаем какая вода», «Что в пакете?», «Легкий, тяжелый», «Музыка или шум?», «Горячо — холодно», «Где прячутся детки?», «Что любит растение?», «Нужен ли зимой растениям снег», «Волшебная кисточка», «Песчаный конус», «Может ли растение дышать?», «Что есть в почве?», «Почему не слышно?»	Учить детей проявлять исследовательский подход в решении поисковой задачи. Учить детей подводить итог опытно — экспериментальной деятельности.	20/1	Четверг, первая половина дня

Средний	«Язычок помощник», «Мы — фокусники», «Как развивается растение?», «Почему тает снег?», «Как звери меняют шубку?», «Зачем утке и лягушке такие лапки?», «Поиск воздуха», «Почему все звучит?», «Как согреть руки», «Как сделать льдинку цветную?»	Учить детей самостоятельно проявлять исследовательский подход в решении поисковой задачи. Учить анализировать, обобщать и делать выводы. Привлекать детей вступать в диалог со сверстниками, рассуждать над решением поисковой задачи.	20/1	Пятница, первая половина дня
Достаточный	«Как достать скрепку из воды не замочив рук», «Как поднять единицу», «Как определить температуру воздуха», «Помощница вода», «Почему не выливается?», «Как распространяется звук?», «Как сделать звук громче», «Чем похожи», «Почему меньше?», «Обнаружение воздуха, воздух невидим», «Погружение предметов в плотный и в рыхлый сухой песок», «Соломенный буравчик»	Учить находить нестандартный способ решения поисковой задачи. Учить рассуждать, делать умозаключения и доказывать их. Активно вступать в диалог с педагогом и сверстниками.	20/1	Вторник, первая половина дня

Для организации и проведения опытов и экспериментов создавались определенные условия, в частности, были разработаны уголки опытно-экспериментальной деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми к организации таких уголков в группе старшего дошкольного возраста. Материалы, находящиеся в уголках экспериментирования, распределялись по разделам: «Песок и вода», «Звуки», «Магниты», «Бумага», «Свет», «Стекло», и были расположены в доступном для свободного доступа месте и в достаточном количестве. Кроме того, нами устраивались тематические выставки по данным разделам: (Например, раздел «Бумага» предусматривал выставку различной фактуры бумаги: писчая, цветная, картон, папиросная, упаковочная, гофрированная, бархатная, наждачная, салфетки и т. п.), для привлечения интереса к данному материалу, развития любопытства, с целью познания свойств бумаги и т. д.

В процессе коррекционной работы мы смогли осуществить личностно-ориентированное взаимодействие с

каждым ребенком, основанное на партнерском стиле взаимоотношений (понимании, признании целей, задач самого ребенка, способности стать на его позицию и вместе с ним добиться нужного результата), а также индивидуально-дифференцированный подход, включающий формирование познавательного интереса по индивидуальной программе в зависимости от исходного уровня.

Таким образом, данная методика была направлена на формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста по трем компонентам. Особенностью данной методики явились разработанные коррекционные программы, включающие комплекс опытов и экспериментов, позволившие обогатить представления детей об окружающем мире, развить наблюдательность, сформировать способность проявить заинтересованность к познавательной деятельности, развить умения размышлять, анализировать, выдвигать гипотезы, делать выводы, испытывать радость открытий.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г.
2. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников/Э.А. Баранова. — СПб.: Речь, 2005. — 128 с.
3. Березина, Ю.Ю. Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста/Ю.Ю. Березина // Теория и методика дошкольного образования: Сборник научных трудов. — М., 2008. — с. 27-29.
4. Постникова, Н.К. Развитие познавательных интересов у старших дошкольников: дисс. ... канд. пед. наук: ЛПГУ им. А.И. Герцена. — Ленинград, 1968. — 197 с.

5. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов в педагогике [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 1971. — 351с

Развитие фонематического восприятия учащихся на уроках английского языка в начальной школе

Пудовкина Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

Куляпина Светлана Владимировна, учитель английского языка
ГБОУ СОШ № 8, п. г. т. Алексеевка, г. Кинель

В статье рассматривается проблема развития фонематического восприятия учащихся на уроках английского языка в начальной школе, которая призвана содействовать позитивному влиянию на способность учащихся к артикуляции и восприятию английских звуков, и приводит к формированию всей фонетической стороны речи в целом.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, фонематический слух, компетентность, артикуляция, речевая деятельность.

Государственный стандарт общего образования предусматривает обязательное изучение английского языка со второго класса начальной школы. Обучение иностранному языку в начальной школе направлено на то, чтобы заложить основы для формирования элементарной коммуникативной компетентности (речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной) [10].

Большое количество учащихся начальной школы имеет недостаточно развитое фонематическое восприятие. Это приводит к тому, что у ребенка на уроках английского языка не только возникают определенные трудности в артикуляции звуков. Он также испытывает проблемы в формировании элементарных коммуникативных умений и навыков во всех видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Для успешного овладения произносительными навыками в начальной школе при обучении английскому языку необходимо не только добиваться идеальной артикуляции конкретных слов, фраз и предложений, но и заниматься развитием фонематического восприятия в целом.

Актуальность данной работы заключается в том, что развитие фонематического восприятия положительно влияет не только на способность к артикуляции звуков, но и на формирование всей фонетической стороны речи в целом. Это соответствует новому ФГОС, в котором ключевое место отводится развитию универсальных учебных действий. При планомерной работе по развитию фонематического восприятия, в том числе и на уроках английского языка, дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т. п.

Фонема (греческое «звук») — минимальная единица звукового строя языка; фонемы служат для построения и

различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений [9].

Согласно определению Даниловой Н.И. [7], фонематический слух или фонематическое восприятие — способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании» [13].

А.Н. Гвоздев [6] в своих работах показал роль фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Он отмечал, что общий ход усвоения звуковой стороны речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей: различение разнообразных фонематических элементов, их точные слуховые представления становятся регулятором для выработки их в произношении ребенка. В то же время, для появления в речи звуковых элементов необходимы артикуляционные навыки, которые вырабатываются позднее.

По Л.С. Волковой [5] фонематический слух — тонкий систематизированный слух, обладающий способностью вычленять в целостно речевом потоке дискретные единицы — речевые звуки.

Фомичева М.Ф. [11] отмечает, что восприятие звуков языка — это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать четкую дикцию — подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих верное произношение каждого звука.

По мнению Л.С. Цветковой [12], фонематический слух, являясь одним из базовых звеньев речевой дея-

тельности, обеспечивает и другие виды психической активности ребенка: перцептивную, когнитивную, регулятивную деятельность и др. В результате этого, по данным многих авторов, несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста, что проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и акустической дисграфии. Обучить ребенка правильной артикуляции английских звуков при наличии у него нарушений фонематического слуха практически невозможно.

Бельтюков В.И. [4] полагает, что с помощью отработки артикуляционных навыков можно добиться лишь минимального эффекта, притом временного. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Постановка правильного произношения может быть гарантирована только при опережающем формировании фонематического восприятия.

И.Л. Бим [3] считает основными целями обучения произношения овладение умениями слушать и слышать.

Акименко В.М. [2] выделяет следующие этапы по развитию фонематического слуха у детей:

— развитие распознавания неречевых звуков (Что звучит? Где звучит? Как звучит?);

— развитие узнавания и дифференциации фонем на слух;

— формирование способности к звуковому анализу и синтезу слова.

В соответствии с данной классификацией на уроках английского языка можно последовательно, на различных этапах обучения, использовать следующие упражнения:

1 этап — распознавание неречевых звуков.

— «Кто сказал...?». Один ученик выходит к доске и становится к классу спиной. Один из учеников говорит слово «Hello». Ученик у доски должен определить, кто произнес слово.

— Учитель держит в руке несколько картинок с изображением животных и птиц. Ученик у доски наугад вытягивает картинку и изображает голосом и движениями животное. Ученики, следящие за игрой, угадывают, какую картинку вытянул ведущий, и называют животное по-английски.

2 этап — узнавание и дифференциация фонем на слух.

— Прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встретился звук [a]:

Bill has got a cat [3 раза];

звук [s] и звук [i]:

I can sing skip and swim [s — 3 раза и i — 3 раза];

3 этап — звуковой анализ и синтез слов.

— Выберите из списка слова, которые содержат заданную букву или буквосочетание, расположите их в алфавитном порядке: sing, bed, see, grey, ten, green, mum, week — (green, see, week).

— Восполни пропуски букв г...d, bl...ck, ca.... (read, black, cat).

Одним из средств совершенствования произносительного навыка служит фонетическая зарядка, цель которой в том, чтобы предвосхитить и снять появление возможных фонетических трудностей (слуховых, произносительных, ритмико-интонационных), нейтрализовать влияние звуковой среды на родном языке, перестраивать артикуляционный аппарат с русского уклада на иностранный, создавать и упрочивать образы слов, по которым осуществляется самокоррекция учащихся как по эталонам.

Можно использовать следующие упражнения: выделение звука в начале слова «bed», «прохлопывание» ритмического рисунка фразы хлопнуть в ладоши столько раз сколько услышишь слов с ударением «I have a cat» (ученик делает два хлопка), распознавание рифмы прослушать четыре слова и назвать два, которые рифмуются друг с другом «Hare fox duck bear», ученик должен сказать: «hare — bear».

Важнейшую роль в развитии слухо-произносительных навыков имеет игровой метод обучения. Применение дидактических игр как одного из наиболее продуктивных средств обучения позволяет, во-первых, учить детей весело, радостно, без принуждения. Во-вторых, игра помогает наряду с формированием и развитием фонематического восприятия организовать деятельность ребенка, обогащает его новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. В результате чего у детей появляется интерес к урокам английского языка. В-третьих, игру можно применять в различных вариантах (иногда использовать только фрагменты игры), обновляя при этом речевой материал и включая в нее дидактический материал по английскому языку разноуровневого характера. В-четвертых, на примере дидактической игры учитель может реализовать задачи не только по развитию собственно фонематического восприятия, но и решить конкретные задачи самого урока, соотносящиеся с ключевыми вопросами программы по английскому языку в начальной школе. При этом можно использовать следующие игры: «Simon says», «It can fly (run, swim etc.)», «Tea-time», «Найди рифму к словам» и т.д.

Эффективным средством усвоения фонетического материала является использование скороговорок, рифмовок, пословиц и поговорок. Очень эффективны английские скороговорки при отработке произносительных навыков. Дети с радостью включаются в работу, процесс освоения английской фонетики становится интересным и увлекательным.

Why do you cry, Willy?

Why do you cry?

Why Willy, why Willy,

Why Willy, why?

A black cat sat on a mat and ate a fat rat.

It s a pity that little Kitty lives in a big city.

Даже минуты релаксации на уроке могут быть полезны для становления произносительных навыков младших школьников. Дети очень любят физкультурные минутки.

Hands up, hands down,

Hands on hips, sit down,

Stand up, hands to the sights. Bend right, bend left —
One, two, three, hop!
One, two, three, stop!

Пословицы — уникальный учебный материал. Учащиеся легко запоминают их, пословицы обеспечивают усвоение грамматических структур, обогащают словарный запас учащегося. Например, для отработки самых трудных английских звуков, которые отсутствуют в родном языке: губно-губной звук [w]: *Wherethereisawillthereisaway.* — Где хотенье, там уменье. Зашифрованная пословица — преподаватель пишет на доске текст пословицы слитным словом. Например, *Afriendinneedisafriendindeed.* Учащиеся должны расшифровать текст пословицы (*A friend in need is a friend indeed*).

Формирование навыков произношения с первых уроков должно идти в условиях реального общения или как можно точнее имитировать эти условия. Другими словами, учащиеся должны «не готовиться к речи, как предусмотрено устными вводными курсами, а начинать обучение сразу». Создать реальную обстановку на уроке, ввести элемент игры в процесс овладения звуковой стороной иноязычной речи помогут рифмовки. Кроме того, они (рифмовки) прочно ложатся в память. Их запоминание облегчается разными созвучиями, рифмами и ритмикой.

Рифмовки могут использоваться при введении нового фонетического явления, при выполнении упражнений на закрепление нового фонетического материала и при его повторении, а также во время фонетических зарядок. На начальном этапе к рифмовкам можно обращаться для обработки звуковой стороны речи. Урок обычно начинается с фонетической зарядки, куда очень часто включаются рифмовки. Они служат своеобразным отдыхом для детей. Рифмовки помогают поставить произношение отдельных трудных согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в русском языке. Вместо отдельных слов и словосочетаний, содержащих тот или иной звук, можно предложить классу специально отобранные рифмовки. Затем в течение двух-трех уроков рифмовка повторяется, корректируется произношение звука. Рифмовки отбираются в зависимости от того, какой звук обрабатывается.

Например, рифмовки для отработки звука [Ō]:

This is my mother,
This is my uncle,
This is my father,
This is my aunt Lily,
This is my sister,
This is my cousin,
This is my brother,
And this is me.

Рифмовка для работы со звуками [w], [v] :

William always wears a very warm wollen vest in winter, Victor however will never wear wollen underwear even in the wild west.

Рифмовки используются также вместо отдельных слов и словосочетаний, в которых содержится изучаемый фонетический материал:

[ai] My kite is white

My kite is light

And it can fly

High in the sky.

[f] *[s]* She sells seashells on the seashore.

The shells she sells are seashells, I am sure.

Скороговорки на отработку звука [b]:

The big black bug bit the big black bear, but the big black bear bit the big black bug back!

So, she bought some better butter, better than the bitter butter and she put it in her batter and her batter was not bitter. A big black bear sat on a big black bug.

Скороговорки на отработку звука [k]:

How can a clam cram in a clean cream can? How many cookies could a good cook cook if a good cook could cook cookies?

A good cook could cook as much cookies as a good cook who could cook cookies.

Скороговорки на отработку звука [p]:

Peter Piper picked a peck of pickled peppers.

If Peter Piper picked a peck of pickled peppers,

Where s the peck of pickled peppers Peter Piper picked?

Pirates Private Property.

Таким образом, для успешного развития фонематического восприятия учитель должен учитывать возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста, тщательно продумывать и выбирать эффективные приемы и методы обучения, доступно доводить учебный материал до каждого ученика.

Упражнения на развитие фонематического восприятия позитивно влияют на способность учащихся к артикуляции и восприятию английских звуков. На разных этапах обучения английскому языку в начальной школе необходимо включать задания направленные на улучшение фонологического навыка.

Игровая, познавательная форма подачи учебного материала помогает учителю расширить лексический запас школьников, углубить знания по грамматике, развить навыки активного говорения, улучшить произношение и повысить интерес к изучению иностранного языка.

Главной задачей начальной школы является то, что она призвана заложить у ребенка знания, сформировать навыки и умения, развить способности и задатки, необходимые для дальнейшего обучения в школе. Одним из таких необходимых условий является развитый фонематический слух, потому что он является основой для овладения орфоэпическими и орфографическими навыками.

Литература:

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть 1. Начальное общее образование. — Москва: Министерство образования РФ, 2004. — 221 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов/Под ред. чл. — корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. — 20-е изд., стереотип. — Москва: Русский язык, 1989. — 750 с.
3. Данилова, И. И. Психфизиология: Учебник для ВУЗов. — Москва: Аспект Пресс, 1998. — 266 с.
4. Эльконин, Д. В. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста// Доклады АПН РСФСР. Вып. 1, 1957. — с. 107.
5. Гвоздев, А. И. Вопросы изучения детской речи. — Москва: Просвещение, 1961. — 130 с.
6. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие. В 5 кн. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи. — Москва: Владос, 2004. — 235 с.
7. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. — Москва: Просвещение, 1989. — 239 с.
8. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2001. — 272 с.
9. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи. — Москва: Просвещение, 1964. — 91 с.
10. Бим, И. Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. — Москва: Новая школа, 1995. — 234 с.
11. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. — 109 с.

Importance of using Realia in ESP classes

Ruziyeva Nafisa Zarifovna, Teacher of English language
Bukhara engineering-technological institute (Uzbekistan)

Рузиева Нафиса Зарифовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

As the English language has become a universal language in Uzbekistan as well as throughout the world the educational system of Uzbekistan got the responsibility of enhancing the system of teaching English as a foreign language in Uzbek schools. The Presidential decree № 1875-«On Measures of Improvement of Learning Foreign Languages» makes contribution to a noteworthy development of teaching ESL and EFL in the educational establishments of Uzbekistan. (Presidential Decree № 1875, December 12, 2012).

The theme shows a certain interest for the usage of Realia in ESP classes. We have full basis to state that some scholars have contributed the study of Realia in teaching a foreign language. The reason of choosing this theme is that we are interested in methods of teaching English focusing on the real object in the classroom for developing of language skills.

If you're thinking the word «realia» sounds vaguely Latin, then you'd be correct. In the ESP classroom, the word realia means using real items found in everyday life as an aid to teaching English. Using realia helps to make English lessons memorable by creating a link between the objects and the word or phrase they represent. Realia are physical objects that are related to the target culture. Realia refers to objects or items from real life, which are used in the classroom to illustrate and teach vocabulary or to serve as an aid to facilitate language acquisition and production. Realia are objects from real life used in classroom instruction by educators to

improve students' understanding of other cultures and real life situations. [1]

Realia is real life object that enable students to make connections to their own lives. Students understand and retain the meaning of a word better when they have seen or touched some object associated with it. In language teaching Realia are actual object, which have the purpose outside the classroom and can be used in the classroom. Meanwhile in the ESP classes, the word Realia means using real items found in everyday life as an aid to teaching English.

Realia are also used to connect learners with the key focal point of a lesson by allowing tactile and multidimensional connection between learned material and the object of the lesson. They are best utilized for simple objects lending themselves to classroom settings and ease of control with minimum risk of accident throughout the student object interaction.

Realia is consisting of actual objects or items facsimiles therefore which are used in the classroom as aid to facilitate language acquisition and production. Realia is an objects or activities used by teacher to demonstrate real life (particularly of peoples studied), objects that educators use to help students understand other cultures and real life circumstance, real things. [2] Realia or real items are useful for teaching and learning in the classroom. Objects that are intrinsically interesting can provide a good starting point for

a variety of language work and communication activities. Realia also make learning process more enjoyable.

Realia is a term for any real, concrete object used in the classroom to create connections with vocabulary words, stimulate conversation, and build background knowledge. Realia gives students the opportunity to use all of their sense to learn about a given subject, and it is appropriate for any grade or skill level. When the real object is not available or impractical, teacher can use models or semi-concrete objects, such as photograph, illustrations, and artwork. Based on the explanation above, the writer concluded that Realia is one of media in teaching learning process, it is a real thing that can see, hear or touch directly. It makes students more interesting and easy to understand the lesson. [3]

Realia, authentic documents, and mass media are living daily proof of the value of language. Their authenticity, specialized vocabulary, reinforced grammatical structures, and topics of interest can help encourage interest in the target language and culture. They contain current language on all imaginable topics, and are not artificial or contrived. One of the most compelling reasons for using them is the teacher's involvement in selecting and adapting materials for classroom use. Mass media can help to dispel stereotypes. Realia such as maps and schedules often contain a minimum of language and reduce potential frustration: other kinds of Realia lend themselves well to demonstration. Educators differ on whether the materials should be used in their original in an adapted form. The instructor can prepare written materials to accompany the Realia, and can easily prepare audiovisual aids with it. One of the key advantages in using Realia is its direct link to culture, allowing attention to subtle and not-so-subtle differences between the target culture and our own. Newspapers, magazines, movie aids, mail-order catalogs, television commercials, the Yellow Pages, and souvenirs and other printed materials gathered in travel abroad or requested from other sources are examples of useful Realia.

Realia refer to real objects. Indeed authentic materials such as newspapers, magazines, catalogs, timetables, films designed for use in real life situations not for use as instructional tools. Realia and other authentic materials, including non-print mass media provide with range of printed and spoken messages that can be used as primary or secondary material in a foreign language classroom)

Realia is actual objects and items which are brought into the classroom as examples or as aids to be talked or written about and used in teaching. [4]

Based on the definition above we can say that Realia is one of visual authentic material which can be touched and seen to serve to facilitate for teaching to understand real life situations. Bringing Realia into English lessons is great ice-breaker and serves as a useful tool to prompt conversation. It also takes some of the attention and pressure off you by concentrating the students' mind on the object and word in question.

Many students have had bad experiences learning English at school, often remember their English lessons as being

dull and repetitive. Using Realia and other visual aids will generate interest and help create an atmosphere conducive to learning.

To bring real life into the classroom we may teach a subject with flashcards or picture. However, if we bring realia students will be surprised and thrilled and will never forget this lesson. This is what the use of realia in the classroom is all about: the use of real life objects that students can touch, feel, and even smell to effectively teach ESL components. [1] Using Realia in the ESP classroom serves to foster a more creative and active teaching-learning environment and promotes cultural understanding. Realia refers to the practice of using real, tangible things in the classroom to help our students connect with English on a different level. It involves visual, tactile and functional methods for teaching ideas, concepts, vocabulary or grammar. There are many ways to use Realia in teaching learning. In education, Realia include objects used by teacher to improve students' understanding of other cultures and real life situations. A teacher of a foreign language often employs Realia to strengthen students' associations between words for everyday objects and the objects themselves. There are many ways to use Realia, because it is useful for any topic of English lesson, however teachers can improve their creativity in teaching their students using Realia.

Actually, Realia is appropriate for any level of students, for beginner until advanced. This might be attributed to the fact that at this level, most students master a wide range of vocabulary in the target language and all of the structures. They also note that at lower levels, the use of authentic materials may cause students to feel de-motivated and frustrated since they lack many lexical items and structures used in the target language. Matsuata (n. d.) states that the use of authentic materials is a burden for the instructors teaching beginning students as they have to spend a lot of time to prepare for authentic materials regarding the ability level of the students. [5] Do all these mean we are not able to use authentic materials in lower-level classes apart from post-intermediate and advanced levels?

According to the findings of the survey carried out by Chavez (1998), learners enjoy dealing with authentic materials since they enable them to interact with the real language and its use. Also they do not consider authentic situations or materials innately difficult. However, learners state that they need pedagogical support especially in listening situations and when reading literary texts such as the provision of a full range of cues (auditory and visual including written language). There were many teachers have used Realia in teaching learning process. Here some examples the use of Realia in the classroom:

- 1) to illustrate and teach young learners vocabulary for animals, clothing, and fruit for example, using actual objects or facsimiles there of (pieces of clothing, toy animals, and plastic fruit). For transition period, it's a very useful tool in making the abstract concrete.

- 2) bring in a number of objects from everyday life, such as fruit, utensils or articles of clothing. Sitting in a circle,

pass one of the objects to the student on your left, saying the name of the object (for example: «tomato» or «sock») and then have the student pass on the object to the next one, speaking the word as well. Have students keep passing on the object, repeating its name, until it comes full circle back to teacher. Teacher may use photos of the objects instead of the actual objects themselves.

3) use an object, such as a ball, to teach prepositions of place like «on, under, above.» Place the ball on the table, and ask where it is. Elicit the reply «It's on the table,» and so on.

4) write or print out recipes for work on the imperative. Read out the step by step recipe instructions and have the students mime them as you read them out.

5) this is suggested by television program hosts, who control conversations by the use of the microphone. Put students in groups, and give one student the microphone (imaginary, or a real microphone, disconnected, or something to represent a microphone). Say a group of six students are talking about «holidays», the person with the microphone can move around the group giving different people the chance to speak, ensuring everyone gets an equal chance to contribute. [6]

From the explanation above, we analyzed that the implementation of Realia is useful for students; it makes them enjoy to learn. Realia is one of authentic material that can be used to teach students in any topic of lesson, from some examples above, it can use to teach vocabulary, grammar like preposition and imperative sentence and Realia also can be used to teach all four abilities. It is appropriate with this final project, because we concern on realia to improve students' speaking, listening, writing, reading ability in the procedure of the lesson. The steps of implementation of Realia in im-

proving ESP classes are: first, teacher prepares some material that needed to reach the goal. Second, the teacher shows the material to the students, and then asks them to mention the name of the material. Third, teacher explains the definition of procedure text, after that the teacher gives an example about a certain procedure text, then the teacher gives an example by demonstrating every steps using Realia.

By presenting information through authentic materials, realia helps to make English language input as comprehensible as possible and to build «an associative bridge between the classroom and the world». [7] Realia can be used to teach specific grammar points, drills and speaking. There are several uses of real objects, as follows:

1. **Uses for presenting vocabulary.**
2. **Uses for presenting new structures.**
3. **To the students get into character when acting out dialogue doing role play.**
4. **As props for dialogues and role play.**
5. **Aids for various games.**

Using realia stimulates the mind, and is one way of encouraging creativity by involving the senses. Realia saves time, as recognition of an object is immediate and so cuts out the need for lengthy explanations and drawing funny pictures on the board. That is why the students' elicitation becomes much easier

Realia is a term for real things, concrete objects that are used in the classroom to built background knowledge and vocabulary. Realia is used to provide experiences on which to build and provide students with opportunities to use all the senses in learning. While using realia in the classroom is not always possible, it is usually the best choice if the student is to learn all they can about the topic. Realia allows the students to see, feel, hear and smell the object being explored.

References:

1. Jean-Pierre Berwald. 1987. Teaching Foreign Languages with Realia and other Authentic Materials. Eric. Center for applied linguistics. Washington. Autumn 2004
2. The use of Realia to improve students speaking ability in procedure text. Erny Rokhmawati. Semarang. 2010.
3. Jeremy Harmer, The Practice of English Language Teaching, (UK. 2002), p. 140.
4. Platt Richard & Platt, «Language Teaching and Applied Linguistics». Longman: 1992. Essex
5. Ferit Kilickaya, Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms, (Turkey: Middle East Technical University), accessed from AutenticMaterial. html
6. «How to Use Realia in ESP Lessons» <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/realia>
7. <http://www.usingenglish.com/webblog/archives>.

Психологические условия формирования навыков самостоятельного мышления у учащихся

Санакулова Зилола Абдухакимовна, преподаватель;
Соибназарова Мукаддас Норпулатовна, преподаватель;
Бойтураева Насиба Исматуллаевна, преподаватель;
Юлдашев Шерийигит Эргашевич, старший преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Происходящие сегодня изменения в системе народного образования, а именно ориентация на развитие личности учащегося, на формирование самостоятельной личности, способной осуществлять прогрессивные преобразования в своей стране, предполагает необходимость дальнейшего анализа, **что и каким образом** должно меняться в современной системе образования.

Психолого-педагогические исследования показывают, что процесс обучения в реальной школьной жизни, да и вообще в системе образования превращается на деле в информационное насыщение учащихся. Учитель выполняет в основном функцию передачи знаний, специальной учебной информации учащемуся и осуществляет контроль их усвоения. Функция же учителя должна заключаться в обучении ученика самостоятельному овладению знаниями, т. е. **учитель учит** учащегося учиться. При таком подходе к цели образования меняется акцент в предмете работы учителя — формирование самостоятельной учебной деятельности ученика. Навыки самостоятельного умственного труда, умение самостоятельно планировать свою работу, определять ее состав, намечать этапы и принимать самостоятельные решения и т. п. и в частности, в умственной, учебной деятельности, возможно сформировать, если это становится специальным объектом воспитания и формирования. Известно, что быстрое и прочное усвоение знаний, умение быстро найти правильное решение в новой обстановке во многом зависит от правильного воспитания внимания, памяти и, в особенности, мышления учащихся. При существующей практике обучения мыслительная деятельность учащихся складывается, как правило, стихийно.

В предыдущей статье мы попытались кратко изложить нетрадиционный подход в виде интеллектуальных упражнений и игр, которые можно вводить как в урок, так и проводить в виде дополнительных, факультативных занятий. Целью этих тренировочных упражнений является совершенствование различных процессов мыслительной деятельности. Вместе с тем в психологии доказано положение о том, что результативность, продуктивность мыслительной деятельности зависит не только от уровня сформированности мыслительных операций, но и в большой степени от личностных особенностей человека, принимающего решение в мыслительной деятельности. Иными словами, продуктивность и эффективность мыслительной деятельности зависит и от эмоционального состояния, и от мотивационно-потребностной сферы, и от отношения учаще-

гося не только к учебе, но и к себе, сверстникам, учителю. В связи с этим мы остановимся на обсуждении, каким образом учитель может способствовать эффективности мышления через личностное взаимодействие с учащимися.

Зарубежными и отечественными психологами доказано, что факторами, мешающими учащимся полноценно проявить свои знания, являются высокая тревожность, неуверенность, эмоциональная неустойчивость. Безусловно, научная диагностика этих особенностей должна проводиться школьным психологом. Но и сам педагог может увидеть среди учеников, учащихся страдающих от неуверенности, тревожности. Как правило, это проявляется в слабой или неровной, «скачущей», успеваемости; когда ученик контрольные выполняет хуже, чем классные и домашние задания, отвечает у доски слабее, чем с места; в повышенной утомляемости учащегося при отсутствии для этого объективных медицинских показаний; конфликтах школьника со сверстниками и т. п.

Остановимся кратко на проблеме преодоления **тревожности**. Эта проблема распадается на две: проблема овладения тревожностью как состоянием, снятие ее отрицательных последствий и устранение тревожности как относительно устойчивого состояния личности. В преодолении тревожности старшеклассников значительное место уделяется развитию двигательных навыков, ловкости, культуры движений, умения держать себя и т. п. Существенная роль отводится развитию правильных приемов самоанализа, формированию умения понимать себя и других. В преодолении школьной тревожности основное значение придается правильному (психологически грамотному) отношению учителя к ученику: созданию в классе атмосферы «эмоциональной защищенности», правильной оценки ребенка.

Таким образом, можно сказать, что работа по преодолению тревожности может осуществляться на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- 1) обучение учащегося приемам и методам овладения своим волнением;
- 2) расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т. п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;
- 3) перестройка особенностей личности школьника, прежде всего его самооценки и мотивации.

Перечислим некоторые приемы, снимающие тревожность:

«Переинтерпретация» симптомов тревожности. Часто учащиеся с повышенной тревожностью деморализуют первые признаки появления этого состояния: «Как только З. И. начинает смотреть, кого вызвать, у меня пересыхает в горле, сердце колотится, и я уже точно знаю, что опять отвечу на двойку». Во многих случаях оказывается полезным объяснить учащимся, что готовность человека действовать (признаки активации, которые испытывает большинство людей) помогает ответить, выступить как можно лучше. Опыт показывает, что при определенной тренировке этот прием может помочь школьнику выбраться из заколдованного психологического круга.

В данной статье мы приводим упражнения, которых нет в учебных пособиях и при выполнении которых желателен контроль педагога.

«Дыхание». Рассказывается о значении ритмичного дыхания, предлагаются способы использования дыхания как снятия напряжения, например, делать выдох вдвое длиннее, чем вдох; в случае сильного напряжения сделать глубокий вдох и задержать дыхание на 20-30 сек. и т. п. (кстати, это дыхательное упражнение может быть рекомендовано и учителю в случае сильного волнения или раздражения).

«Улыбка». Это — обучение целенаправленному управлению мышцами лица. Учащимся объясняется значение улыбки для снятия нервно-мышечного упражнения. Великий психолог Джеймс говорил, что мы иногда плачем не потому, что нам плохо, а потому, что текут слезы.

Большое значение здесь, конечно, имеют отношения, складывающиеся между учениками и учителем. Когда между ними не возникает доверительных отношений, предъявление различных приемов часто не вызывает ничего, кроме негативной реакции: учащиеся высмеивают эти приемы, называют их наивными; это объясняется тем, что тревожность во многом выполняет защитную функцию. Преодолеть эту защиту можно лишь в процессе создания соответствующих отношений между учащимися и учителем.

Литература:

1. Зимбардо, Ф. Застенчивость/пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — с. 208.
2. Прихожан, А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления/В кн.: Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. — М., 1987.
3. Атватер, И. Я вас слушаю... — М.: Экономика, 1988. — с. 111.

Одной из объективных причин, создающих необходимую дистанцию между учителем и учеником, является оценка действий ученика педагогом. Это необходимый рычаг учебно-воспитательного процесса, но «пользоваться» им надо очень осторожно. Хвалить значит демонстрировать позицию оценщика свыше. Сейчас вы хвалите, чуть позже можете наказать — это глубокий межличностный барьер между учениками и учителем. Сам статус педагога предполагает, что он старше, сильнее, опытнее, более знающий. А ученик не обладает ни опытом, ни знаниями, что есть у взрослого. С психологической точки зрения более грамотно не хвалить саму личность учащегося, например, «Ты молодец», «Умница», «Хороший», а хвалить действия, поступки, результат этих действий. Например: «Прекрасно решил задачу», «Это задание выполнено на отлично». Еще лучше, если в оценке будет выражено эмоциональное отношение взрослого: «Я горжусь тобой», «Очень рад за тебя» и т. п. Учет и реализация этого тонкого психологического аспекта оценки является важнейшим терапевтическим шагом в коррекции неуверенности учащегося и способом создания доверительных отношений с учащимися.

Важным этапом в работе с такими школьниками является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, они сомневаются в ней, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются ими как неуспешные. Продуктивным в таких случаях оказывается обсудить вместе со школьниками объективные показатели успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ними, какой результат считать успешным.

Опыт показывает, что наиболее эффективной мотивацией для таких учащихся является обучение самоанализу как средству, способствующему саморазвитию.

В заключение отметим, что неуверенность и тревожность — это два самых серьезных барьера к успешности, самостоятельности и самореализации. Эти барьеры можно преодолеть, если специально над этим работать. Мы надеемся, что учебное пособие и эти две статьи будут началом работы над собой.

Особенности обучения детальному изучающему чтению студентов нелингвистического вуза

Седова Екатерина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Волжский государственный университет водного транспорта

В процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистического вуза важным аспектом является обучение различным видам чтения.

Чтение традиционно определяется в методике обучения иностранному языку как опосредованный вид речевой деятельности, который в отличие от других видов речевой деятельности, протекает во внутреннем плане. Чтение нацелено на извлечение информации из письменного текста. Данный вид речевой деятельности связан с такими важными познавательными психическими процессами как восприятие и память (прежде всего кратковременная память). Данные психические процессы направлены на перекодировку информации.

В современной методике обучения иностранным языкам выделяют различные виды чтения: аналитическое, изучающее, просмотровое, ознакомительное, и т. д.

Очень часто в качестве домашнего задания студенты нелингвистического вуза (в нашем случае Волжского государственного университета водного транспорта) получают чтение текста на иностранном языке достаточно большого объема. В данном случае речь идет о детальном изучающем чтении, направленном на полное понимание прочитанного. Данный вид чтения требует большого количества времени и вызывает у студентов некоторые трудности [2, 3, 4].

Аутентичные тексты, направленные на формирование у студентов навыков детального, изучающего чтения, могут содержать большое количество новых лексических единиц, а также не встречавшихся студентам ранее синтаксических конструкций. Данный вид работы над текстом предполагает использование словаря.

В современной методике обучения иностранным языкам выделяются три основных этапа работы над текстом, что способствует снятию трудностей у студентов в процессе обучения детальному изучающему чтению [3, 4].

В качестве первого этапа работы с текстом выделяется **предтекстовый этап** (работа с текстом до чтения) [2, 3, 4].

Целью данного этапа является развитие у студентов умения предвосхищать основное содержание текста.

С целью прогнозирования содержания текста необходимо внимательно прочитать его заголовок. В заголовке нужно выделить ключевое слово, которое чаще всего выражено существительным. Далее следует просмотреть текст и обратить внимание на то, насколько часто встречается выделенное в заголовке ключевое слово. Также возможно найти в тексте предложения, где выделенное ключевое слово часто повторяется. Затем необходимо повторно прочитать заголовок и предположить, о чем пойдет речь в тексте. Далее следует прочитать начальные предло-

жения первого и последующего абзацев. В данной связи возможно сформулировать вопрос, который рассматривается в тексте. Также на данном этапе следует выделить в тексте вводную, основную и заключительную части, и еще раз бегло просмотреть текст.

Существенному снятию трудностей при восприятии текста способствует наличие в нем графических изображений или иллюстраций, таким образом становится значительно легче предположить, о чем в тексте пойдет речь.

Также с целью снятия трудностей при восприятии текста и прогнозированию его содержания следует обратить внимание на слова, данные перед текстом или выделенные жирным шрифтом или курсивом в самом тексте.

Вторым этапом при работе с текстом принято считать собственно **текстовый этап**, это работа с текстом во время чтения [2, 3, 4].

Если первый (предтекстовый) этап направлен на достижение понимания текста на уровне предположений, то второй (текстовый) этап — это достижение понимания на уровне содержания.

На данном этапе студенты вступают в непосредственный контакт с текстом. Фактически, данный вид работы представляет собой чтение с карандашом в руках. С помощью карандаша студент делает определенные пометы и с их помощью осмысливает воспринимаемую информацию.

Также на данном этапе чтения ознакомления с текстом необходимо выделить в нем так называемые слова-сигналы.

Слова-сигналы, как правило, выписываются, далее устанавливается, к какой части речи они относятся. В данной связи возможно определить слова-сигналы из приведенных ниже, после которых следует развитие предыдущего положения. Затем нужно определить слова-сигналы из приведенных ниже, после которых следует изложение нового материала.

На данном этапе студенты осуществляют логические мыслительные операции по установлению принадлежности слов-сигналов к определенной категории, в частности, повторение мысли, разъяснение мысли, вывод, изменение точки зрения.

После нужно выявить, после каких из выделенных слов-сигналов идет важная информация, а также, после каких из этих слов может следовать главная мысль в тексте.

Выделение в тексте слов-сигналов способствует детальному пониманию текста в целом. Типичной ошибкой студентов при работе с текстом является то, что многие из них, работая со словарем, начинают переводить с иностранного языка на родной буквально каждое слово. Таким

образом, излишне увлекаясь деталями, в частности очень подробным переводом, студенты не фиксируют внимание на главной мысли текста, что в конечном итоге способствует к искажению основной идеи текста или же к полному его непониманию. Поэтому, с выделяемых помощью слов — сигналов содержание даже текстов повышенной сложности, воспринимается студентами значительно легче.

Заключительным этапом работы с текстом с целью детального изучающего чтения является **послетекстовый этап**. Это работа с текстом после его прочтения [2, 3, 4].

Данный этап представляет собой синтез двух предыдущих этапов.

Целью данного этапа работы с текстом является достижение понимания текста на уровне его смысла. Данный этап представляет собой стадию рефлексии. Студенты, в процессе размышления над текстом, констатируют смысл прочитанного, при этом осознавая, каким способом они к нему пришли.

Первоначально размышления над основным смыслом прочитанного может носить индивидуальный характер. Возможно, студенты, каждый по отдельности, составляют вопросы, представляют прочитанную информацию в виде схемы. Далее, возможна групповая работа в виде обсуждения (дискуссии) под руководством преподавателя.

Кроме того, послетекстовый этап включает в себя и контроль понимания прочитанного. В данной связи очень важны упражнения на контроль понимания прочитанного текста.

Например, студент может кратко сформулировать, какие вопросы рассматриваются в тексте, а также какая проблема вытекает из содержания текста. В данной связи возможна групповая работа (студент задает несколько вопросов по тексту своему соседу, а затем отвечает на вопросы, заданные соседом).

Также, студенту возможно подтвердить точку зрения, изложенную в тексте, используя собственные примеры. Это могут быть упражнения следующего характера: высказать мнение о прочитанном, сообщить известные дополнительные сведения, привести примеры, факты, подобные описываемым в тексте.

Наряду с этим, студент может подумать, как и где он может использовать полученные из текста сведения и определить, нужно ли ему более детально ознакомиться с текстом для использования полученной информации в его будущей профессиональной деятельности.

Важное значение на послетекстовом этапе имеют тестовые задания, которые позволяют проверить одновре-

менно всех студентов в выборе правильного ответа на вопрос. Наряду с популярными упражнением на определение истинности/ложности высказывания и упражнений на множественный выбор также целесообразно внедрение таких упражнений как завершение высказывания на основе предложенных тезисов, расположение фактов текста по порядку, перекрестный выбор или установление соответствий, вычеркивание специально вставленных фрагментов, заполнение пробелов в тексте специально пропущенными словами.

Задания на контроль понимания прочитанного имеют конечной целью не только понимание основной мысли текста, но и вовлекают студентов в активную творческую деятельность, как речевую, так и неречевую.

Например, возможно использование традиционных упражнений типа перескажите, расскажите, спишите, докажите, напишите, продолжите, закончите, дополните, найдите эквиваленты, переведите.

Однако наиболее интересными упражнениями для студентов в данной связи являются упражнения творческого характера, такие как нарисуйте, начертите, изобразите. Помимо понимания текста, целью упражнений данного вида является формирование творческого потенциала студента.

В процессе формирования у студентов навыков детального изучающего чтения текста важно не только снять трудности, связанные с восприятием текста (новые слова, незнакомые синтаксические конструкции, и т. д.), но и способствовать тому, чтобы студент, уловив основной смысл текста, мог его анализировать, выражать к нему свое отношение, соглашаться или не соглашаться с представленными в нем утверждениями.

Важно отметить и такие функции чтения как прагматическая и воспитательная. Известно, что чтение, как его процесс (извлечение определенной информации), так и результат (использование полученной информации), имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности студентов.

Несмотря на то, что чтение является формой не устного, а письменного общения, оно обеспечивает передачу накопленного человечеством опыта в различных сферах деятельности. Наряду с этим, чтение, в частности детальное изучающее, способствует развитию интеллекта, пробуждению эмоций и чувств, прежде всего положительных. Чтение текстов на иностранном языке не только обучает, но и развивает и воспитывает.

Одним словом, чтение формирует качества, наиболее важные для развитого и социально-ценного человека [1].

Литература:

1. Баранова, Е. В. Организация самостоятельной работы студентов неязыковых вузов при изучении иностранного языка/Е. В. Баранова//Вестник ВГАВТ. 2014. Выпуск 43. — с. 79-82
2. Гуро-Фролова, Ю. Р., Соловьева О. Б. Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для лингвистических высших учебных заведений/Ю. Р. Гуро-Фролова, О. Б. Соловьева //Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 4. с. 92-95.

3. Коваль, О. И. Самостоятельная работа при обучении чтению на иностранном языке // О. И. Коваль // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. Выпуск 39. — Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО «ВГАВТ», 2014. — с. 79-82.
4. Соколова, Е. Г., Соловьева О. Б. Проблемы обучения чтению студентов нелингвистического вуза/Е. Г. Соколова, О. Б. Соловьева// Вестник ВГАВТ. 2015.-Выпуск 43, с. 172-194.

Особенности обучения просмотровому чтению студентов нелингвистического вуза

Седова Екатерина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент
Волжский государственный университет водного транспорта

Одним из наиболее важных аспектов обучения иностранному языку в нелингвистическом (в нашем случае техническом) вузе является обучение чтению текстов на иностранном языке. Студенты ВГУВТ (Волжского государственного университета водного транспорта) обучаются различным видам чтения, в частности детальному изучающему чтению, направленному на полное понимание содержания прочитанного. Данный вид чтения требует скрупулезной работы, подразделяется на несколько этапов (предтекстовый, текстовый и после текстовый). Студенты в процессе чтения текстов на детальное понимание прочитанного активно работают со словарем, выискивая незнакомые лексические единицы. Наряду с этим, они вспоминают различные грамматические правила, т. к. тексты содержат значительное количество сложных и мало знакомых студентам синтаксических структур.

Не менее важным в процессе обучения иностранному языку студентов нелингвистического (технического) вуза является и обучение просмотровому чтению.

Успешное овладение навыками просмотрового чтения во многом зависит от сформированности навыков детального изучающего чтения.

Просмотровое чтение является беглым, быстрым, избирательным. Данный вид чтения предполагает высокий уровень сформированности умения читать, проникая вглубь содержания текста, развитую способность прогнозировать содержание текста, высокую скорость чтения, умение обходить трудности [2, 3, 4].

В современной методике обучения иностранным языкам выделяются различные виды просмотрового чтения в зависимости от цели и степени полноты извлечения информации:

— конспективное чтение

Данный вид чтения актуален для выделения основных мыслей текста. Такой вид чтения заключается в восприятии только наиболее значимых смысловых единиц текста.

— реферативное чтение

Данный вид чтения так же как и конспективное чтение ориентировано на выделение основных мыслей текста. В данной связи важно выделить только самое основное в содержании материала, при этом подробности опускаются как несущественные для понимания главного.

— обзорное чтение

Данная разновидность просмотрового чтения необходима для определения сущности сообщаемого. Такое чтение направлено на выделение главной мысли, все задачи сведены исключительно к обнаружению главной мысли на основе структурно-смысловой организации текста.

— ориентировочное чтение

В данной связи основная задача просмотрового чтения установить относится ли данный материал к интересующей студентов теме [3].

При работе со студентами ВГУВТ (Волжского государственного университета водного транспорта) просмотровое чтение может классифицироваться в зависимости от того, какой комплекс мыслительных операций, связанных со смысловой обработкой читаемого является объектом тренировки. На занятиях по иностранному языку тренируются такие варианты просмотрового чтения как синтетическое (как правило, на младшем этапе обучения) и аналитическое, либо с элементами анализа (на более старшем этапе обучения, начиная с третьего курса). Также практикуется переводное чтение (передача содержания отрывка на русском языке) и беспереvodное (с непосредственным пониманием). Просмотровое чтение также возможно с предварительно снятыми и неснятыми трудностями. В процессе тренировки возможно частичное использование словаря. Так как просмотровое чтение является одним из аспектов экзамена на старшем этапе обучения, то пользование словарем в данной связи не предполагается [2,4].

Важно отметить, что при просмотровом чтении установка на восприятие лишь основной информации позволяет читать быстро, не обращая внимания на детали предлагаемого отрывка, а также не «зацикливаться» на незнакомых словах [3].

Основными требованиями к текстам на просмотровое чтение являются следующие:

— текст не должен быть слишком объемным (примерно половина листа формата А4)

— текст не должен быть слишком трудным для восприятия в отношении содержания

— текст не должен изобиловать новыми лексическими единицами, а также не встречавшимися студентам ранее синтаксическими конструкциями [3].

В современной методике обучения иностранным языкам формулируется алгоритм обучения просмотровому чтению:

1) Первоначально необходимо прочитать заголовок текста, постараться вникнуть в его смысл, при этом попытаться определить главную мысль текста

2) Прочитать первое предложение текста и сопоставить его содержание с заголовком

3) Прочитать первый абзац текста и сопоставить его содержание со своими представлениями о главной мысли текста

4) Просмотреть оставшиеся абзацы, сопоставить их содержание с представлением о главной мысли отрывка, при этом принимая во внимание содержание первых абзацев.

5) Мысленно задать себе вопрос: «О чем повествуется в данном отрывке?»

Наряду с этим выделяются основные этапы работы над текстом, предназначенным для просмотрового чтения:

— **предтекстовый этап**

Данный этап предполагает работу с заголовком текста (отрывка). В процессе просмотрового чтения отрывка студент может мысленно задать себе следующие вопросы: по какому слову можно предположить, что речь в данном отрывке пойдет о ..., какое словосочетание наводит на мысль о... Также, прочитав заглавие отрывка студенту можно подумать, с чем оно ассоциируется в его представлении. Если заглавие не наводит студента ни на какие мысли, то можно читать текст далее.

— **текстовый этап**

На данном этапе осуществляется работа с основным содержанием отрывка. Первоначально, не читая текст необходимо определить структурный компонент, в котором выражена тема (это может быть вводная, основная, а также заключительная часть). Также на данном этапе возможно установить, какая проблема обсуждается в тексте.

— **послетекстовый этап**

На данном этапе студент делает выводы о том, какие вопросы рассматриваются в отрывке, какая проблема вытекает из содержания.

Возможно внедрение ряда творческих упражнений с прочитанным отрывком, в частности: подтверждение точки зрения, изложенной в тексте, используя собственный пример, высказывание мнения о прочитанном, сообщение известных студентам сведений, обдумывание возможностей использования извлеченной текста информации для будущей профессиональной деятельности [3].

В процессе обучения просмотровому чтению важно обратить внимание студентов на подсказки в виде схем, рисунков, чертежей, содержащихся внутри текста. В связи с этим возможно выполнение следующих заданий: ознакомиться со схемами, чертежами, иллюстрациями и озаглавить текст, составление предложений, формулирование вопросов по схемам, чертежам, иллюстрациям, составление возможного плана текста

Этапы работы с отрывками, предназначенными для просмотрового чтения сходны с этапами работы над текстом, предназначенным для детального изучающего чтения. Однако, в связи с просмотровым чтением необходима быстрота выполнения действий.

Поэтому, в процессе обучения студентов просмотровому чтению на занятиях по иностранному языку необходимо довести до автоматизма следующие навыки и умения:

— прогнозировать тематику текста по заголовку, схеме, иллюстрации

— бегло просмотрев текст, сказать, о чем он, определить его тематику, основную цель

— выявить самые общие сведения, которые соотносят тематику предложенного отрывка с определенной областью знания

— обнаружить опорные смысловые пункты, и, ориентируясь в структурно-композиционной структуре текста, уметь выделить наиболее важную информацию, при этом опустить второстепенную

— определить соответствие текста интересам читающего, уметь оценить содержащуюся в тексте информацию с точки зрения ее актуальности и возможности дальнейшего использования в профессиональной деятельности [3].

Литература:

1. Головкина, Л. С. Синтетическое чтение на уроках английского языка в средней школе. Сб. Учителя о своей работе. М., 1962
2. Коваль, О. И. Самостоятельная работа при обучении чтению на иностранном языке // О. И. Коваль // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. Выпуск 39. — Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО «ВГАВТ», 2014. — с. 79-82.
3. Лингводидактические особенности обучения просмотровому чтению в условия реализации ФГОС второго поколения/videouroki.net/filecome.php?fileid=98669117/Электронный ресурс (дата обращения 10.04.2016)
4. Соколова, Е. Г., Соловьева О. Б. Проблемы обучения чтению студентов нелингвистического вуза/Е. Г. Соколова, О. Б. Соловьева// Вестник ВГАВТ. 2015.-Выпуск 43, с. 172-194.

Качество дошкольного образования и формирование подходов к его оценки в условиях введения ФГОС

Сейдаметова Эльзара Наримановна, главный специалист общего и дошкольного образования
Управление образования администрации Симферопольского района Республики Крым

В статье поднята проблема определения качества дошкольного образования в методологическом и теоретическом аспекте. Рассмотрен потенциал основных подходов к оценке качества дошкольного образования.

Ключевые слова: качество дошкольного образования, оценка качества образования, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), комплексная оценка, компетентностный подход.

The quality of preschool education and the formation of approaches to its evaluation in the FSES introduction conditions

Seydametova E. N.

The article raised the problem of determining the quality of preschool education in the methodological and theoretical aspects. The potential of the main approaches to the evaluation of the quality of preschool education

Key words: quality of preschool education, evaluation of the quality of education, federal state educational standard of preschool education (FSES of PE), integrated assessment, competence approach.

Качество образования, как залог становления человека в обществе и успешного развития его, доступность для разных социальных групп населения, остаются приоритетными задачами образовательной политики Российской Федерации.

Вопрос о качестве дошкольного образования можно назвать дискуссионным, а проблему его определения не решенной до настоящего времени. Качество дошкольного образования в целом — это многомерное синтетическое понятие. Именно эта многогранность определяет подходы и задает логику формирования информационной базы его оценки.

Р. Киплинг, английский писатель, утверждал:

«Образование — важнейшее из земных благ, если оно наивысшего качества. В противном случае оно совершенно бесполезно» [6,4].

Современная педагогическая наука не определила сущность термина «качество образования», а его оценка — сложнейшая проблема российской педагогики.

В связи с многозначностью слова «качество» приведём основные определения:

— качество — это признак, свойство, отличающее один предмет от другого [6,4]. Исходя из этого, можно сказать, что система воспитания М. Монтессори по содержанию, целям и всем остальным компонентам педагогической системы отличается от вальдорфской системы;

— качество — степень ценности, пригодности чего-либо [6,5].

Данное значение «качества» определяется исходя из целей образования, стандартов и эталонов.

Во многих исследованиях качество рассматривается как совокупность характеристик объекта, способное удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Согласно данному определению качества, главным становится понятие «качества продукции», то есть то, что удовлетворяет требованиям потребителя. Так, М. М. Калейчик определил «качество, как совокупность свойств продукции, обуславливающих ее пригодность удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением» [5, 27].

П. И. Пидкасистый дал определение качеству образования, как качеству образовательных услуг и качество образовательной подготовки ученика, совокупность полученных (освоенных) в ходе образовательного процесса знаний, умений и навыков [5, 27].

Н. А. Виноградова, К. Ю. Белая, С. Г. Воронцов, А. А. Дмитриенко, Н. В. Микляева, Д. В. Татьянченко И. С. Клейман и другие исследователи выделяют подходы, в рамках которых качество деятельности дошкольного образовательного учреждения можно определить через качество основных условий образовательного процесса, качество реализации образовательного процесса, качество результатов образовательного процесса [5, 30].

Итак, качество образования определяется в рамках различных и теоретических и методологических подходов:

— качество определяется уровнем развития личности в личностно-ориентированной модели образования;

— качество определяется системой знаний и готовность выпускника к вхождению в новую образовательную систему в системном подходе;

— качество определяется готовностью выпускника к выполнению новых функций, умений в деятельностном подходе;

— в программно-целевом подходе качество определяется с точки зрения реализации целей;

— в затратном подходе с точки зрения финансовых, материальных, трудовых ресурсов на достижение результата.

В условиях рыночной экономики качество определяется с позиции потребителя, в отличии от командно-административной экономики, где качество определялось с позиции производителя. Однако немногие руководители изучают спрос родителей при выборе программ обучения, методов воспитания и обучения детей.

На сегодняшний день единых подходов к определению параметров качества образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения и его результатов у нас нет.

Выделим основные позиции для определения параметров качества:

— знания, умения, навыки. Однако всю оценку качества образовательной деятельности к знаниям, умениям и навыкам сводить недопустимо.

— показатели личностного развития (производительность, любознательность, мотивация и пр.);

— готовность ребёнка в школе;

— психолого-педагогические условия развития ребёнка;

— профессиональная компетентность педагога;

— авторитет дошкольного образовательного учреждения в социуме и т. д.

Анализируя современные исследования в области качества образовательной деятельности, нормативно-правовую базу, отчётливо выделяется главный признак: качество — это соответствие объекта установленным стандартам.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» «качество образования — это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1, 3].

Стандарт — совокупность групп требований [2, 4]:

— к структуре программ или содержательная группа требований;

— к условиям реализации этих программ или ресурсная группа;

— к результатам освоения или системообразующая группа требований, так как подходы к определению результатов определяют и образовательные программы и условия образования.

Следовательно, определение качества образования — определение соответствия фактического состояния (программы, условий и достигнутых результатов) тому, что установлено в стандарте. Соответствует — значит, образование качественное.

Современная концепция ФГОС ориентирована на интересы и потребности ребёнка, его семьи, общества и государства.

Повышение качества дошкольного образования возможно благодаря комплексному использованию основных методологических подходов к оценке качества образования.

Т.И. Алиева, Л.А. Парамонова, М.В. Крулехт для оценки качества образования предлагают использовать следующие подходы [3, 54]:

1. Аксиологический подход определяет степень признания личности ребёнка, его права на развитие и проявление индивидуальных способностей личности ребёнка, создание условий для его творческой самореализации.

2. Социокультурный подход оценивает уровень самостоятельного поведения и способность общаться с другими детьми и взрослыми, решать повседневные ситуации.

3. Компетентностный подход выявляет степень овладения разными видами компетентностями при наблюдении за детьми (языковую, интеллектуальную, физическую, социальную).

Комплексное применение данных подходов позволит решить проблему оценивания и измерения развития ребёнка.

В последнее время на федеральном уровне в нормативно-правовом регулировании оценки качества образования произошли значительные изменения [4, 42]:

— Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» установлены полномочия федеральных органов государственной власти в сфере образования по проведению оценки качества образования, в т. ч. независимой;

— задачи и меры по развитию системы оценки качества образования закреплены в федеральных и государственных программах. Так, Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2015 годы, утвержденной постановлением Правительства РФ от 07.02.2011 № 61, предусмотрено формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг при участии потребителей этих услуг, разработка новой модели общероссийской системы оценки качества образования, охватывающей федеральный, региональный и муниципальный уровни, уровень образовательной организации, а также создание инструментария её реализации с обеспечением комплексного мониторинга качества образования.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 году, утверждённой постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295, выделена подпрограмма «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности си-

стемы образования». Кроме того, мероприятия по развитию системы оценки качества образования обозначены в Плане мероприятий («дорожной карте») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержденные распоряжением Правительства РФ от 30.04.2014 № 722-р.

Однако на сегодняшний день так и неопределены единые подходы, механизмы и инструментарию оценки качества дошкольного образования.

В соответствии с ч. 2 ст. 11 Закона № 273-ФЗ основой объективной оценки соответствия образовательной деятельности и подготовки обучающихся установленным требованиям являются федеральные государственные образовательные стандарты, за исключением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Освоение образовательных программ дошкольного образования (ч. 2, ст. 64) не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников. Таким образом, основой для оценки качества дошкольного образования не могут выступать результаты освоения детьми образовательной программы. Следовательно, объектами оценки качества образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения может являться непосредственно образовательная программа и условия её реализации.

В связи с этой установкой и встает проблема контроля качества. Ребёнок пришедший в детский сад должен получить дошкольное образование хорошего качества. Однако мнения родителей, воспитателей, учителей и учёных в вопросе качества дошкольного образования расходятся.

Потребности родителей определяются уровнем материального благосостояния семьи и местом жительства. Потребности школы и учителей связаны с огромным разрывом между требованиями школы и уровнем готовности ребёнка к обучению.

Анализ существующих механизмов оценки качества образовательной деятельности дошкольного учреждения выявил отсутствие таких важных в процессе оценивания действий как определение номенклатуры взаимосвязанных показателей качества и определение значений показателей качества.

Оценка качества дошкольного образования в дошкольном учреждении — это многоуровневая система, где каждый уровень имеет свой объект оценки.

Литература:

1. Об образовании: федеральный закон в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ//Российская газета.—2012.—31 декабря.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. — М.:ТЦ Сфера, 2014. — 96 с.
3. Богуславская, Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования/Т. Н. Богуславская // Проблемы современного образования. — 2012. — № 4 — с. 52.
4. Глазунова, Н. Региональная система оценки качества дошкольного образования./Н. Глазунова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. — 2015 — № 1 — с. 42.

Для отслеживания всей системы деятельности дошкольного учреждения необходимо разработать критерии оценки качества на каждом уровне, учитывая специфику наблюдаемых объектов. При переходе на следующий уровень системы управления необходимо провести мониторинг качества дошкольного образования на нижних уровнях системы управления [3, 57].

Как показал анализ литературы, все подходы к выделению параметров оценки качества можно свести к следующим группам:

1. Образовательная деятельность.

Данный показатель позволит оценить уровень качества образовательных программ и методического обеспечения, что обеспечит воспитательно-образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и качественное педагогическое сопровождение.

2. Развивающая среда.

Обогащённая предметно-развивающая среда даст ребёнку возможность для саморазвития.

3. Психологический комфорт ребёнка.

С целью сохранения психологического и физического здоровья данный показатель позволит оценить эмоциональное благополучие ребёнка, позитивная Я-концепция, успешность и благополучие в сфере общения и взаимоотношений с родителями, сверстниками и педагогами.

4. Здоровьесберегающая деятельность.

Использование здоровьесберегающих образовательных технологий позволит организовать процесс воспитания в дошкольном образовательном учреждении без физического и психического напряжения, сохранит здоровье ребёнка.

5. Удовлетворение потребности семьи и ребёнка в услугах дошкольного образовательного учреждения.

Создание системы оценки качества дошкольного образования позволит обеспечить единство требований к подготовленности воспитанников, объективность оценки их достижений, преемственность между дошкольным образованием и начальной школой. Наличие единого подхода к пониманию качества дошкольного образования позволит обеспечить согласованность деятельности всех субъектов системы образования. А это будет способствовать реализации права граждан на получение качественного дошкольного образования.

5. Комплексная оценка качества деятельности дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс]: монография/С. Ф. Багаутдинова, Г. Ш. Рубин, Н. Г. Корнешук, А. Н. Старков. — 2-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 148 с.
6. Крулехт, М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании: Учеб. пособие для студ. фак. дошк. образования высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 112 с.

Условия формирования основ правовых знаний младших школьников

Сергеева Бэлла Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Гордиенко Екатерина Эдуардовна, магистрант
Кубанский государственный университет

Статья посвящена проблеме формирования основ правовых знаний младших школьников. В данной статье представлены условия формирования основ правовых знаний младших школьников.

Ключевые слова: правовая культура, правовые знания, младший школьник, условия формирования основ правовых знаний.

В современный период в Российской Федерации предпринимается попытка создания системы взаимодействия гражданина и государства, отвечающей международным стандартам. В сложных условиях политической, экономической и социальной напряженности государство ищет пути создания эффективной системы формирования правовых знаний, а также защиты прав человека как фундаментального элемента правового государства. Современным обществом закладываются абсолютно новые ориентиры социализации, становления личности, особое внимание в этом отношении уделяется детям: законодательно утверждаются нормы и стандарты прав ребенка и свободы личности, закрепляется приоритет частого интереса и расчет на собственные силы в выборе формы обучения, получения профессии, проявления инициативы и предприимчивости, личного успеха. Важным и актуальным становится формирование и развитие правовых знаний и правовой культуры, законопослушного поведения и гражданской ответственности школьников. Поскольку для эффективности этого процесса возникает необходимость начинать уже с младшего школьного возраста, то, очевидно, остро стоит проблема определения условий формирования основ правовых знаний младших школьников.

Для более точного определения условий формирования основ правовых знаний младших школьников, нам необходимо, прежде всего, определить понятие «правовая культура» и выяснить что же включает в себя ключевое для данной статьи понятие «правовые знания» [1].

Современная ситуация в мире, стране приводит к осознанию необходимости подготовки личности к обеспечению безопасности собственной жизнедеятельности, правовой защиты и актуализации задачи формирования ответственности человека за свои поступки и поведение, что обеспечивается путем совершенствования системы правового просвещения и воспитания детей и молодежи, начиная с первых ступеней обучения.

Основной задачей правового образования является формирование правовой культуры как совокупности правовых знаний, убеждений, установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества [2].

Каминская В. И. и Ратинов А. Р., одними из первых исследовавшие данную проблему, определяли правовую культуру как «систему овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права, их отражение в сознании и поведении людей». [3].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования «правовая культура» — это знание правовых норм, развитая нравственно — правовая сфера, умение использовать нормы права в интересах граждан и своих собственных; гражданская потребность в правовом просвещении и борьбе с правонарушениями [6].

Кроме того, следует отметить, что правовая культура включает в себя непосредственные действия человека, его поведение (проявление гражданской позиции, законопослушания, уважение к праву, к закону) в различных, часто непредвиденных жизненных ситуациях; она предполагает умение и готовность личности решать свои жизненные проблемы, жить среди людей, общаться с ними, ориентируясь на нормы права и не выходя за рамки закона.

Также более детального рассмотрения проблематики данной статьи, важным является определение понятия «правовые знания».

В своих работах Кропанева Е. М. говорит о том, что: «Многообразие правовых знаний создает условия для выделения их разных видов» [4, с. 39]. Автор выделяет: общетеоретические правовые знания, в основе которых: закон, правовые нормы как система абстрактных правовых категорий, знания о способах деятельности в правовой сфере, знания о правовой действительности, полу-

ченные эмпирическим путем, оценочные правовые знания, учебные правовые знания. Учебные правовые знания, с которыми в основном имеет дело преподаватель и обучаемый, в свою очередь также имеют собственную классификацию. Особый вид правовых знаний, по мнению автора, составляют историко-правовые знания — знания об истории правовой культуры народов, юридический быт, процессе возникновения и развития права [4, с. 40].

Современный ребенок постоянно находится перед проблемой выбора возможного решения ситуации, предпочтения определенного варианта поведения. Выбор социально безопасного и полезного поведения напрямую зависит от уровня правовой культуры личности.

На основе изучения и анализа психолого-педагогической и правовой литературы, а также анализа содержания системы формирования правовой культуры, правовых знаний детей в младшем школьном возрасте мы определяем понятие «правовые знания», в контексте данной работы, как — систему знаний в области прав, законов, в области гражданской ответственности; знание основ безопасности, законов морали и государства, а также умение пользоваться этими знаниями.

Однако интересным представляется тот факт, что в настоящее время в Федеральном образовательном стандарте начального общего образования в характеристике выпускника начальной школы представлены такие ориентиры, как: любить свой народ, свой край и свою Родину; быть готовым самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; уметь обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполнять правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни [5].

В этой связи возникает необходимость определить условия формирования основ правовых знаний младших школьников.

Нами были определены следующие условия:

1. Формирование основ правовых знаний должно представлять собой поэтапный, целостный, непрерывный процесс.

2. Для успешного, эффективного формирования основ правовых знаний необходима разработка полноценной программы с учётом потребностей и возможностей детей, связанной с различными учебными дисциплинами.

3. Процесс формирования основ правовых знаний должен выстраиваться с учётом:

— требований современного общества к личности (толерантность, терпимость, уважение к другим людям, соблюдение прав и свобод человека и т. д.);

— на основе культурологического подхода, региональной специфики.

4. Процесс формирования основ правовых знаний младших школьников должен выстраиваться с использованием комплекса форм, методов, педагогических средств:

— игровые (квест-игры);

— дискуссионные (обсуждение реальных проблем по теме, обмен мнениями среди участников дискуссии);

— ситуативные (рассмотрение и обсуждение реальных жизненных ситуаций по теме);

— общественно значимые (выполнение общественно значимых поручений, помощь определённым категориям населения; развитие системы самоуправления в классе);

— творческие (организация выставок творческих работ, выполнение творческих заданий).

5. Безусловно важным является условие постоянного мониторинга, проведения диагностики уровня сформированности правовых знаний младших школьников для своевременного выявления проблем и коррекции.

Таким образом, в условиях современного общества и с учётом современных требований к социализации личности вопрос формирования основ правовых знаний, безусловно, является актуальным. Очевидным для нас представляется и тот факт, что этот процесс необходимо начинать уже с младшего школьного возраста. В этом отношении важным для эффективного формирования правовых знаний младших школьников является определение конкретных условий. Условий, которые способствуют успешной реализации и помогают организации работы по данному направлению.

Литература:

1. Сергеева, Б. В., Гордиенко Е. Э. Особенности формирования основ правовых знаний младших школьников // Материалы VIII Международной научно — практической конференции «Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее». — Уфа: АЭТЕРНА, 2016.
2. Элиасберг, Н. И. Содержание правового образования в средней школе/Н. И. Элиасберг // Преподавание истории в школе. — 1996. — № 4.
3. Смоленский, М. Б. Правовая культура, личность и гражданское общество в России: формула взаимообусловленности // Правоведенье. 2003. № 1
4. Кропанева, Е. М. Теория и методика обучения праву: Учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. — пед. ун-та, 2010. — 166 с.
5. Бордовская, Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер. 2010. 304 с.
6. Интернет-ресурс: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // http://schoolguide.ru/files/Prikaz_N373.rtf.

Параллель между образованием и воспитанием в современном обществе

Сергеева Анна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, методист социально-психологической службы
ГБОУ Школа № 158 (г. Москва)

Знание не может быть целью образования, знание должно служить средством развития ума.

Л.Н. Толстой

Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова: воспитание, образование и даже обучение.

Закон № 273 — ФЗ «Об образовании в РФ» гласит: «1) **образование** — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; 2) **воспитание** — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; 3) **обучение** — целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни». [Глава 1, статья 2]

Задумываясь над понятиями образование и воспитание в наше время, невольно кажется, что наше общество и сами педагоги не проводят особой параллели между ними. В процессе образования мы неотъемлемо слышим про воспитание, в процессе воспитания красной нитью проходит образование.

Древние педагоги изначально целью образования и воспитания молодого поколения ставили мудрость, ум, и не просто ум, а большой ум. Истины ради, следует заметить, что воспитание мудрости распространялось не на всех членов, например, Античного мира, но, прежде всего, на представителей господствующего класса и свободного населения, но оно не распространялось на рабов. Мудрость со времён Пифагора стали обозначать словом «философия». Значение философии для образования человека понимал М.В. Ломоносов и отводил ей соответствующее место в учебном процессе [4].

Педагоги никогда не признают различия между образованием и воспитанием, а вместе с тем, не в состоянии

выражать своих мыслей иначе, как употребляя слово: образование, воспитание, обучение или преподавание. Обязательно должны быть отдельные понятия, соответствующие этим словам. Может быть, есть причина, почему мы инстинктивно не хотим употреблять эти понятия в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать отдельно. Признано, что воспитание включает в себя преподавание, что преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент.

Понятие же — образование, Bildung, смешивается либо с воспитанием, либо с преподаванием. Немецкое определение, самое общее, таково: воспитание есть образование наилучших людей, сообразно с выработанным известной эпохой идеалом человеческого совершенства. Преподавание, вносящее нравственное развитие, есть хотя и не исключительное средство к достижению цели, но одно из главнейших средств к достижению ее, в числе которых, кроме преподавания, есть постановление воспитываемого в известные, выгодные для цели воспитания, условия — дисциплина и насилие [5].

То, что составляет сущность образования, осознавалось в процессе становления и развития человеческой цивилизации, находило своё отражение и воплощение в философско-педагогических положениях, теоретических обобщениях педагогического опыта, передавалось из поколения в поколение, от одной формации к другой. Правда, надо признать, что не всегда новая общественная формация усваивала всеобщие философско-педагогические истины, добытые прежними поколениями педагогов, а предпочитала руководствоваться в организации образования своей молодёжи принципами, вытекающими из особенностей данной общественной формации, данного конкретного общества. Примером тому может служить образование в средневековом обществе, существенным образом отличавшемся в своих целях и ориентирах от образования в Античном мире. Возвращение к общечеловеческим ценностям получило название Эпохи Возрождения. Нечто подобное происходит и в современной России, что находит своё отражение в разговорах об общечеловеческих ценностях. Нет возражений тому, что обращение к общечеловеческим ценностям необходимо и неизбежно, если Россия не стремится к тому, чтобы остаться в стороне от мирового прогресса, но, как показывает опыт, при этом возникает и другая проблема: как бы в стремлении к общеисторическому не утерять национальное. Утеря национального не

менее пагубна для народа и страны, чем пренебрежение к общеисторическому, общечеловеческому [4].

В понятии педагогов воспитание включает в себя преподавание.

Так называемая наука педагогика занимается только воспитанием и смотрит на образовывающегося человека, как на существо, совершенно подчиненное воспитателю. Только через его посредство образовывающийся получает образовательные или воспитательные впечатления, будут ли эти впечатления книги, рассказы, требования запоминания, художественные или телесные упражнения. Весь внешний мир допускается к воздействию на ученика только настолько, насколько воспитатель находит это удобным. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемой стеной от влияния мира и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что считает полезным. Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обстроена кругом китайского стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям. Влияние жизни не признается. Так смотрит наука педагогика, потому что признает за собой право знать, что нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое внесоспитательное влияние; так поступает и практика воспитания [5].

На основании такого взгляда естественно смешивается воспитание и образование, ибо признается, что не будь воспитания, не было бы и образования. В последнее же время, когда смутно начала сознаваться потребность свободы образования, лучшие педагоги пришли к убеждению, что преподавание есть единственное средство воспитания, но преподавание принудительное, обязательное, и потому стали смешивать все три понятия — воспитание, образование в обучение [5].

По понятиям педагога-теоретика, воспитание есть действие одного человека на другого, и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя, — образ жизни, наказания, 2) обучение и преподавание и 3) руководство жизненными влияниями на воспитываемого. Ошибка и смешение понятий происходят оттого, что педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование, и не видит невозможности для воспитателя предвидеть, соразмерить и определить все влияния жизни. Каждый педагог соглашается, что жизнь вносит свое влияние и до школы, и после школы, и, несмотря на все старание устранить ее, и во время школы. Влияние это так сильно, что большею частью уничтожается все влияние школьного воспитания; но педагог видит в этом только недостаточность развития науки и искусства педагогики и все-таки признает своею задачей воспитание людей по известному образцу, а не образование, то есть изучение путей, посредством которых образуются люди, и содействие этому свободному образованию [5].

Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить вни-

мания; предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — все образовывает [5].

Образование вообще понимается или как последствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле «образование человека» мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле «образование немца, русского мужика, барина», мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т. п.). Только с этим последним мы имеем дело.

Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим — «они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком». «Спартанцы воспитывали мужественных людей». «Французы воспитывают односторонних и самодовольных».) Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение — оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, то есть преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными. Истина ясна и инстинктивно сказывается каждому. Сколько бы мы ни старались сливать раздельное и подразделять неразделимое и подделывать мысль под порядок существующих вещей — истина очевидна [5].

Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, *Unterricht*, есть средство, как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насильии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно.

Воспитание — французское *education*, английское *education*, немецкое *Erziehung* — понятия, существующие в Европе, образование же есть понятие, существующее только в России и отчасти в Германии, где имеется почти соответствующее слово — *Bildung*. Во Франции же и Англии это понятие и слово вовсе не существует. *Civilisation* есть просвещение, *instruction* есть понятие европейское, непередаваемое по-русски, означающее богат-

ство школьных научных сведений или передачу их, но не есть образование, включающее в себя и научные знания, и искусства, и физическое развитие [5].

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство зависти старого при взгляде на свежую и сильную молодость, — чувство зависти, возведенное в принцип и теорию) [5].

Если человек не знает, что ему надо, а с этой истиной Пифагора нельзя не согласиться, то уж ребёнок, пришедший в школу, в первый класс, тем более, не знает, что ему понадобится в его будущей жизни. Это должно знать государство, которое, опираясь на результаты научного исследования тенденций в общественном развитии, разрабатывает стандарты образования, доводит их до сознания педагогической общественности, которая, в свою очередь, реализует их в организации учебно-воспитательного процесса. Государство изучает общественные потребности в образовании. Эти потребности осознаются как цели и задачи образования. Потребности исторически изменяются в соответствии с изменением и развитием общества. Но, что чрезвычайно важно иметь в виду всем, кто занимается воспитанием и обучением молодого поколения, общественные потребности в образовании представляют собою диалектическое единство общеисторического и конкретно-исторического. Общеисторическое отражает сущность общественной потребности в образовании, конкретно-историческое отражает особенности общественной потребности в образовании на данной стадии общественного развития, региональные и национальные особенности образования [4].

Если существует веками такое ненормальное явление как насилие в образовании — воспитание, то причины этого явления должны корениться в человеческой природе. Причины эти: 1) в семействе, 2) в религии 3) в государстве и 4) в обществе.

Первая причина состоит в том, что отец и мать какие бы они ни были, желают сделать своих детей такими же, как они сами, или, по крайней мере, такими, какими бы они желали быть сами. Стремление это так естественно, что нельзя возмущаться против него. До тех пор, пока право свободного развития каждой личности не вошло в сознание каждого родителя, нельзя требовать ничего другого. Кроме того, родители более всякою другим будут зависеть от того, чем сделается их сын; так что стремление их воспитать его по-своему может назваться ежели не справедливым, то естественным.

Вторая причина, порождающая явление воспитания, есть религия. Как скоро человек — магометанин, жид или христианин — твердо верит, что человек, не признающий его учение, не может быть спасен и губит свою душу навеки, он не может не желать, хотя насильно, обратить и воспитать каждого ребенка в своем учении.

Третья и самая существенная причина воспитания заключается в потребности правительств воспитать таких людей, какие им нужны для известных целей. На осно-

вании этой потребности основываются кадетские корпуса, училища правоведения, инженерные и другие школы. Если бы не было слуг правительству, не было бы правительства; если бы не было правительства, не было бы государства. Стало быть, и эта причина имеет неоспоримые оправдания.

Четвертая причина, наконец, лежит в потребности общества, того общества в тесном смысле, которое у нас представляется чиновничеством. Этому обществу нужны помощники, потворщики и участники [5].

Резюмируя все сказанное выше, мы приходим к следующим положениям:

1) Образование и воспитание суть два различные понятия.

2) Образование — свободно и потому законно и справедливо; воспитание насильственно и потому незаконно и несправедливо, — не может быть оправдываемо разумом и потому не может быть предметом педагогики.

3) Воспитание, как явление, имеет свое начало; а) в семье, б) в вере, с) в правительстве, d) в обществе.

4) Семейные, религиозные и правительственные основания воспитания естественны и имеют за себя оправдание необходимости; общественное же воспитание не имеет оснований, кроме гордости человеческого разума, и потому приносит самые вредные плоды, — каковы университеты и университетское образование [5].

Только теперь, разъяснив отчасти наш взгляд на образование и воспитание и определив границы того и другого, мы можем ответить на вопросы, давно не дающие покоя педагогической среде: 1) что значит невмешательство школы в воспитание? 2) возможно ли такое невмешательство? и 3) чем, при невмешательстве в воспитание, должна быть школа?

Невмешательство школы в дело образования значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений и характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся полной свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет.

Ответ на первый вопрос дает отчасти ответ и на второй: возможно ли такое невмешательство? Теоретически доказать эту возможность нельзя. Одно, подтверждающее эту возможность, есть наблюдение, доказывающее, что люди, вовсе не воспитанные, т. е. подлежащие одним свободно-образовательным влияниям, люди народа, — свежее, сильнее, могучее, самостоятельнее, справедливее, человечнее и, главное — нужнее людей, как бы то ни было воспитанных. Но, может быть, и это положение для многих требует доказательства? Почему зоологически не улучшается поколение воспитываемых? Порода воспитываемых животных улучшается, порода воспитываемых людей ухудшается и ослабевает. Возьмите наудачу сотню детей от нескольких воспитанных поколений и сотню невоспитанных

детей народа и сравните их в чем хотите: в силе, ловкости, уме, способности воспринимать, в нравственности, даже и во всех отношениях, громадное преимущество поражает вас на стороне детей невоспитанных поколений, и тем более будет преимуществ, чем будет ниже возраст, и наоборот. Это страшно сказать по выводам, на которые оно наводит, но оно так. Окончательно же доказать эту возможность невмешательства в низших школах для людей, которых личный опыт и внутреннее чувство ничего не говорят в пользу такого мнения, можно только добросовестным изучением тех свободных влияний, посредством которых образовывается народ, всесторонним обсуждением вопроса и длинным рядом опытов и отчетов о них.

Чем же должна быть школа при невмешательстве в дело воспитания? Школа, как сказано выше, есть сознательная деятельность образовывающего на образываемых. Как ему действовать, чтобы не преступить пределов образования, т. е. свободы? Отвечаю: школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знания (instruction), не пытаюсь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера; цель ее должна быть одна — наука, а не результаты ее влияния на человеческую личность. Школа не должна пытаться предвидеть последствий, производимых наукой, а, передавая ее,

должна предоставлять полную свободу ее применения. Школа не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна передавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их. Устройство и программы школы должны основываться не на теоретическом воззрении, не на убеждении в необходимости таких-то и таких-то наук, а на одной возможности, т. е. на знаниях учителей. Ежели эти учителя будут в состоянии сделать свои уроки занимательными, уроки эти будут полезны, несмотря на свою кажущуюся несоответственность и случайность. Предложение будет отвечать всегда на требование, что на каждой ступени наук будет достаточное число и учеников, и учителей.

Итак, чем же будет школа при невмешательстве в воспитание?

Всесторонней и самой разнообразной сознательной деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний (instruction), не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется. Школа не будет, может быть, школа, как мы ее понимаем, — с досками, лавками, кафедрами, учительскими или профессорскими, — она, может быть, будет как театр, библиотека, музей, беседа... [4]

Литература:

1. Беляева, Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург, 1993.
2. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования. // Педагогика. 1997, № 3.
3. Локтюшин, Н. Н. Философия учебного процесса. — в кн.: «Социально-гуманитарное образование московских школьников». Сб. научных трудов. М., 2004.
4. Локтюшин, Н. Н. Философия педагога // Учебное пособие. — М., 2008.
5. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения. — М.: «Просвещение», 1953.

Using video materials in ESP classes

Siddikova Nozigul

Bukhara engineering-technological institute (Uzbekistan)

Language is very important in our life, because it is always used in our daily activity to communicate with the others. We can't communicate each other without language, because it is one of the communication tools used by people in general. We can use language to convey our messages or to express our ideas through oral, written, or signal languages.

In order to improve the students' critical thinking by integrated skills we practiced using video materials in ESP classes. Largely, work with the video resources focuses on listening skills development, and it has some obvious advantages over using the audio-versions. Visual elements make it easier to comprehend and decode the message of the oral speech. Moreover, the authentic resources and opportunities to see a language in the realistic settings can give a chance to our stu-

dents to be close to areal life situation. What is more, pronunciation, grammatical sub-skills; vocabulary can be promoted as well. The video classes' procedure can be various and flexible the digital format of video clips make them convenient for home assignment. Viewing tasks can focus on comprehending the gist and main points as well as comprehending the specific information and sub-points. Types of input discourse are diverse: monologue (presentation, explanation, description, instruction, narration, lecture, etc.), dialogue (interview, conversation, discussion, etc.), polylogue (interview, conversation, discussion, etc.). Silent watching is useful for some activities. The most common types of the comprehension tasks are the following: answering questions, note taking, sentence completion, ordering, and multiple-choice questions.

While planning to use the short video sequences exposing the special topics and lexis in the classroom, it is essential to think over a relevant structure of the class. It is supposed to comprise at least three stages:

- **pre-viewing**
- **while-viewing**
- **post-viewing.**

Various activities can be offered on the while-viewing stage: getting the gist, detailed comprehension, partial comprehension, etc. Students can fill in the omitted words or information into the pattern text, answer the questions, and take notes. As for pre-viewing and post-viewing stages, some sets of assignments should be worked out to develop productive and receptive skills. Before watching it is reasonable to introduce some terms, notions, words with the specific meaning, it would be considered as input. After watching and analyzing the listening/watching comprehension tasks students can read some additional texts on the issues under discussion, exchange opinions in groups and present reports based on the watched sequence, write an essay, article or report. On the output stage, it is advisable to control grammatical, lexical, and phonological accuracy. Some follow up activities can be offered as well: reading additional texts on the issues under discussion, writing essays, articles or reports. While viewing presentations, descriptions of the processes, tutorials, students can work on their own in small groups. One of the possible activities is taking notes and making reports. Students can act as lecturers. They can be offered to watch different videos, further they are to present their colleagues what they have watched and learnt. As an additional task, students can draw a scheme or illustration of the process, or describe it in the written form. In this case, it is advisable to work with online dictionaries, encyclopedias. One of the options is the following: watch the clip in the mute regime and give the necessary explanation, but it is not very easy, and only some of the students are able to do it.

Students can watch some advertisements and presentations on the specific product or service. After that they will be asked to find more information on the Internet (it is better to limit their choice and provide a list of the web sources), read, prepare a report, and exchange opinions or have a discussion. While listening to a fragment of a lecture, it is reasonable to train learners to take notes. Interviews can be used as a source of information leading to a further discussion or a written assignment. Furthermore, if you ask students to think of some questions they would like to ask a representative of the company or a well-known scientist or businessperson, it will arise their interest or curiosity at least. While viewing, click on the pause and ask students to predict an answer, then they can check if their assumptions were correct. All the above-mentioned demand good functional language competence. Unless our students are from the Computer Science, Information Technology or Telecommunication Departments, we should introduce the so-called «Internet jargon» and «computer-related jargon». Students should know how to say web addresses correctly,

they should be aware of the special vocabulary necessary for working on the computer and searching the global net. If we have time, we can offer additional practice and some activities in the class. [4] To eliminate the use of the native language while working in groups, it is sensible to work out a list of the useful phrases, kind of «the e-classroom language». Starting with the simple words such as «to scroll up and down», «to download and upload», and «a flash stick», you can proceed to more complicated terminology and promote students» IT English language competence that has justified to exist equally with the Business English language competence. Online computer dictionaries and reference sources can assist to a great extent. Many students use various Internet video resources and demonstrate them when they present home reading reports, reports on their individual or group projects, use as additional material while fulfilling home assignment, and show in the classroom. In most cases students watch, and a teacher comment on. It would be wise to ask students in a good time to prepare questions that they will ask their peers before and after viewing. Summing up it is necessary to reiterate that the web video resources connected with the students» professional field can be used in the classroom to promote the various language skills, in this case the classes should have a special format and classroom management.

Modern information and communication technology (ICT) has been penetrating into the education system and invading the foreign language teaching community. It is obvious that implementing ICT into the classroom demands significant changes in the teaching and learning strategies. Focusing on the video resources use in the English for Specific Purposes (ESP) classes, we review the relevant approaches to classroom organization and management, students» integrated skills development, and shares experience of digital-video-based language training. Being a constituent part of our lives nowadays, the video materials provides information and gives access to knowledge. Moreover, it allows communicating and transferring information and knowledge. Over the past decade, the web technologies have been becoming increasingly important for all participants of the educational process. Teachers use the video materials as a tool of information and technical support, means of foreign language teaching, and source of professional development. In their turn, students use the video materials as a tool of information and technical support, new means of communication in a foreign language, admit and accept the video materials as a source of self-study and self-development.

Using the video resources, language teachers can make their classes more challenging and successful. Besides, the educators and scientists have proved that visual receiving of information is more effective than verbal receiving, in their turn, receiving and participating and doing can lead to real acquisition of profound knowledge. [1] Thus, video resources cannot be considered as only supplementary means, they are able to provide a platform for linguistic and professional competences promotion. The Internet opens new ho-

rizons as students and teachers can create their own video resources and allocate them on the global net, share them with the others, organize video-conferencing and video chatting. It demands special equipment and skills. Some of the students admit they can do such a kind of things, but not all teachers are ready, as it seems very complicated and frightening. That can provide a real communication in the foreign language on the topics related to academic studying and work in their professional sphere. There is no chance to step back. The new software programs, tools, and applications, state-of-the-art gadgets are education-friendly. Teachers and students have an opportunity to use the various Internet services to publish and host media, including YouTube, Blip.tv many blogging platforms. [2] Collaborative approach and mutual support can lead to the successful use of the new-fangled means of language teaching and learning.

While planning lessons, the teacher faces some challenges. **First**, he or she should become an Internet surfer and search for the desirable material. **Secondly**, it is necessary to think over how to implement and integrate this material into the classroom. Next, it is important to realize fully what students are expected to produce on the output stage, why it is essential for the course, and what the offered activities can result in.

References:

1. Dudenev G., Hockly N. How to teach English with Technology. Harlow, United Kingdom: Pierson Longman, 2007.
2. Multimodal Learning Through Media: What the Research Says. Metiri Group @ Cisco Systems, 2008.
3. Raitskaya L. K. Internet Resources in Teaching English in High School. Moscow, Russian Federation: MGIMO University, 2007. (In Russian)
4. Handbook of Emerging Technologies for Learning. Learning Technologies Center. 2009.

The video materials demand innovative approaches and teaching techniques that can attract students' attention. While watching the video-sequences, learners develop their listening skills, train their ear. It has some obvious advantages over using the audio-versions. The visual elements can assist to understand the message better, especially if there is some unknown lexis, new information, or presenters speak very fast. The various activities, based on or connected with the video, can be elaborated and implemented aiming at other skills and sub-skills mastering: speaking, reading, writing, pronunciation, — as well as grammatical and lexical accuracy. The educational video can help to promote some strategies, such as predicting, guessing through the context. In addition, some psychological processes are involved, such as auditory perception, recognition, and concentration. The video materials focusing on the special topics, related to the students' major, develop their professional competence. Working with the topics and information they need in the future career, students get the drive, motivation, interest to study. The specific peculiarities of the video class procedure require autonomous and independent functioning. The latter can help to promote the necessary skills for life long education and professional competence and skills' development and promotion.

Профессиональное самоопределение подростка с девиантным поведением как психолого-педагогическая проблема

Советова Елена Владимировна, студент;

Акутина Светлана Петровна, доктор педагогических наук, профессор
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается актуальная проблема профессионального самоопределения современных подростков; выделено понятие «профессиональное самоопределение», обозначены критерии готовности к профессиональному выбору подростков.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение, профессиональное самоопределение.

Выбор профессии — ответственный момент в жизни каждого молодого человека, от правильности которого зависит его будущее — как далекое, так и ближайшее. Для него имеет важное значение не просто трудиться, но и иметь возможность выразить себя, дать выход своим способностям, реализовать свои интересы и потребности. Но, как показывают данные современных ис-

следований, около 40% молодежи выбирают профессию, не соответствующую их личностным притязаниям.

В то же время профессия выбирается в связи с определенной жизненной ситуацией или примером других людей. В таком случае спустя время приходит неудовлетворенность, которая сказывается на поведении и мироощущении молодого человека. После чего он старается исправить до-

пущенную ошибку при выборе профессии, но делать это приходится с большими и временными потерями. Многие продолжают трудиться в русле избранной профессии, но уже с низкой результативностью. Такие ошибки в выборе профессиональной деятельности чаще всего допускаются из-за незнания молодых людей основных принципов выбора будущей профессии и своих возможностей и их умения планировать свою профессиональную карьеру, что в конечном итоге приводит к фрустрации, и, как следствие, отклонению в поведении.

Одной из важных задач общества, стремящегося к политическому, экономическому и социальному благополучию, становится формирование личности, которая будет способна к профессиональному самоопределению и саморазвитию, компетентной, мотивированной, отличающейся предприимчивостью, динамизмом, мобильностью, нравственностью и конструктивностью [2].

Вопросами профессионального самоопределения как психологического феномена достаточно активно занимаются многие ученые. Среди них известны работы таких исследователей, как Е.И. Головах, Е.А. Климов, Н.Д. Левинов, А.К. Маркова, Н.И. Крылов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Д.И. Фельдштейн, С.Н. Чистякова, В.Д. Шадриков и многие другие. По мнению авторов, успешное профессиональное самоопределение имеет высокую значимость для личностного роста, физического, психологического, социального и материального благополучия каждого человека.

С точки зрения И.С. Кона профессиональное самоопределение является многоаспектным и многоэтапным процессом, который необходимо рассматривать с различных сторон зрения [4]. Во-первых, как ряд задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна в течение определенного периода времени последовательно разрешить. Во-вторых, как процесс постепенного принятия решений, с помощью которых индивид формирует баланс, с одной стороны, между своими склонностями и предпочтениями, с другой — потребностями имеющейся системы общественного разделения труда. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, часть которого составляет профессиональная деятельность. Е.М. Борисова под профессиональным самоопределением отмечает процесс развития личности в профессиональной деятельности, основанный на наиболее полном использовании своих способностей и индивидуально-психологических возможностей и занимающий весь период активной трудовой деятельности [6].

Исходя из определений, можно выделить несколько критериев готовности к профессиональному выбору: нравственная готовность (осознание своих жизненных целей, наличие в своем представлении профессионального идеала, понимание личностной значимости правильного выбора профессии, трудолюбие); психофизиологическая готовность (сформированность профессионального самосознания, сформированность профессионально и со-

циально значимых мотивов выбора профессии, адекватная самооценка, сформированность профессиональных интересов и склонностей); практическая готовность (знание основ правильного выбора профессии, информированность о содержании выбираемой профессии и условиях труда).

Э.Ф. Зеер, О.А. Конопкин определяют, что становление профессионального самоопределения начинается в подростковом возрасте, когда формируются самосознание и ценностно-смысловое самоопределение, развивается идентичность. Имеющиеся профессиональные представления у подростков оказывают существенное влияние на осознанный выбор трудовой деятельности, учитывающим его желания, способности и возможности.

Подростковый возраст является крайне важным периодом в формировании самоотношения, характеризующийся особой чувствительностью к оценкам окружающих и стремлением к взрослости, но вместе с тем затрудняющийся относительно дальнейшего выбора своего жизненного пути и медленным вхождением в предлагаемые социальные роли. Процесс профессионального самоопределения считается несомненной частью превращения подростка в юношу, от успешности которого зависят дальнейшие жизненные перспективы молодого человека. Поэтому предварительный выбор профессии в подростковом возрасте — сложная и ответственная задача, к которой необходимо отнестись со всей серьезностью.

Движущей силой процесса профессионального самоопределения подростка считается противоречие, выделенное Е.А. Климовым, между «надо», «хочу» и «могу» [5]. Компонент «могу» — это возможности, склонности, способности человека. Компонент «хочу» — это потребности, желания, стремления, ценностные ориентации, планы, цели, притязания, интересы самоопределяющейся личности. Компонент «надо» — это требования общества в соответствии с социально-экономической ситуацией, потребностями рынка. Зачастую подростки, выбирающие будущую профессию, не владеют данной информацией, поэтому отсюда, соответственно, и перенасыщенность рынка труда экономистами, юристами, менеджерами и т. д. В данном случае важную роль играет процесс профессиональной подготовки студентов по работе с подростками с девиантным поведением [1]. Нередко подростки считают, что, работая кем-то «главным», можно получать деньги исключительно лишь за присутствие на рабочем месте. Такие представления являются следствием ошибок, которые были допущены в их воспитании. В связи с этим до сведения школьника необходимо довести о том, что работа должна соответствовать его возможностям и что высокая должность и зарплата свидетельствует о большом уровне ответственности. Также важно объяснить, что престижность работы зависит от наличия реальных интеллектуальных и физических возможностей человека.

Являясь неотъемлемой частью личностного развития, профессиональное самоопределение происходит под воз-

действием ряда внутренних и внешних факторов. Среди внешних факторов выделяют социальную среду ребенка, в частности, семейные традиции, характер взаимоотношений взрослых членов семьи с ребенком, организация и содержание учебного процесса, социально-психологический климат в учебных группах, личностные качества педагогов и их стиль взаимодействия с учащимися и др. К внутренним факторам относится совокупность когнитивных, мотивационных, ценностно-смысловых, рефлексивных, операциональных характеристик личности подростка [6].

В этой связи особо актуальной является проблема профессионального самоопределения подростков с девиантным поведением. Выбор профессии у таких подростков обычно ограничивается их низким уровнем знаний и социальной дезадаптацией, обусловленной несостоятельностью представлений об окружающем мире, о взаимоотношениях людей и социальных закономерностях этих отношений, отсутствием адекватной профессиональной Я-концепции, что, в свою очередь, приводит к отказу делать профессиональный выбор как к защитной реакции.

Так, агрессивные подростки препятствуют установлению взаимоотношений с лицами, которые несут информацию о профессиях и организации их выбора. Планированию и целеполаганию профессиональной деятельности не позволяет отставание собственных сиюминутных интересов. Приоритетный характер приобретают доминирование и разрушение. У подростков, склонных к аддиктивному поведению, заключающееся в злоупотреблении чем-либо в целях саморегуляции и адаптации и сопровождающееся нарушением потребностной сферы, потребность в профессиональном выборе отсутствует, что усугубляется нарушением ощущения самостоятельности, а также ощущением групповой принадлежности в среде, которая не поддерживает интереса подростка к профессиональному выбору. При суицидальном поведении подростка профессиональное самоопределение представляется бессмысленным и малозначимым на фоне мыслей и действий, связанных с потерей смысла жизни. У таких подростков наблюдается явный разрыв их жизненных намерений с профессиональными, отсутствуют твердые

жизненные планы. У многих несовершеннолетних явно занижена самооценка своей личности, имеются ложные понятия о чувстве собственного достоинства, чести, совести, о способах самоутверждения в общении со сверстниками и взрослыми. Поэтому содержание профориентационной работы должно с ними должно помочь им обрести веру в себя, в свои силы и возможности, пробудить желание стать жизнестойкими людьми.

Е.Г. Дозорцева, А.А. Федонкина указывают на недостаточную развитость мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению у девиантных подростков. Изучая их психологические особенности, авторы выявили недостаточное развитие мотивационно-смысловой сферы, проявляющаяся в слабой сформированности мотивационной сферы, поверхностности и облегченности суждений, узком кругозоре, ограниченном круге интересов преимущественно развлекательного характера, пассивности [3].

Итак, при решении вопросов профессионального выбора данной категории молодых людей требуется профессиональная помощь. Иначе процесс будущей интеграции подростка в мир взрослых может пройти неудачно, что приведет к нравственно-моральной деградации личности, которая будет представлять угрозу обществу. Таким образом, профессиональное самоопределение — это процесс развития личности, самооценки своих способностей и возможностей по отношению к предполагаемой профессии, характеризующийся длительностью протекания, непрерывностью в соответствии с изменяющимися условиями и задачами целенаправленной деятельности индивида. Эффективное профессиональное определение подростка девиантного поведения — важнейшая задача, стоящая перед нашим обществом. Такие подростки не могут самостоятельно определиться в профессиональной сфере, что обуславливает создание программы психолого-педагогического сопровождения в профессиональной сфере подростка с девиантным поведением, которая должна способствовать восстановлению потенциала подростка, повышению готовности к профессиональному самоопределению, появлению устойчивости профессиональных интересов, мотива выбора профессии, формированию адекватной самооценки.

Литература:

1. Акутина, С. П. Профессиональная подготовка будущих специалистов в модернизационных условиях развития высшего образования / Актуальные вопросы современной науки: материалы XXI Международной научно-практической конференции // Научный редактор: И. А. Рудакова. — М.: «Перо», 2013. — с. 25-30.
2. Арон, И. С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. — № 3 (11). — 2013. — с. 20-27.
3. Дозорцева, Е. Г., Федонкина А. А. Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3428.phtml> (дата обращения: 13.04.2016).
4. Кон, И. С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
5. Климов, Е. А. Психология профессионала: Избранные психологические труды. — М.: Изд. Московского психолого-социального института: Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2003. — 456 с.

6. Шибанкова, С.В. Психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. — Нижний Новгород, 2008. — 24 с.

Использование пословиц как дидактического материала в процессе изучения младшими школьниками второстепенных членов предложения

Соловцова Анастасия Сергеевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Проблеме изучения второстепенных членов предложения посвящено значительное количество методических исследований. Однако учащиеся усваивают указанные синтаксические категории с большим трудом, что связано, не только с чисто методическими проблемами, но и с несовершенством теории второстепенных членов предложения в современной русистике. Это выражается в неоднократных попытках подвергнуть пересмотру традиционные концепции И.П. Распопова, Г.А. Золотова [8, с. 217].

Существующие противоречия во взглядах отечественных ученых (А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, И.П. Распопов, Г.А. Золотова) по данному вопросу обусловлены как слабой дифференцированностью значений отдельных второстепенных членов, так и смешением в них лексических, морфологических и синтаксических признаков. В современных учебниках, учебных пособиях, методических разработках нет четких рекомендаций безошибочного определения конкретных видов второстепенных членов, не разграничены продуктивные речевые действия при обучении второстепенным членам предложения учащихся.

Выделение второстепенных членов связано с понятием иерархии членов предложения. Известно, что в предложении выделяют главные (являющиеся носителями предикативности) члены предложения и второстепенные, не принимающие участия в выражении основного грамматического значения предложения — значения предикативности.

Вопрос о классификации второстепенных членов предложения имеет в русском синтаксисе длительную историю, а их трактовка представителями разных лингвистических направлений весьма разноречива.

Традиционное выделение трех второстепенных членов предложения — определения, дополнения и обстоятельства — берет свое начало в работах представителей логико-семантического направления — Ф.И. Буслаева и Н.И. Греча [2, с. 45].

В последующих классификациях лингвисты склонялись к признанию одного из критериев — формально-синтаксического или смыслового. Ряд крупных ученых, таких как А.А. Потебня, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, предлагали опираться на формально-грамматические характе-

ристики второстепенных членов предложения. Так, Александр Афанасьевич Потебня говорил о том, что значение слов как членов предложения формально и в подобных случаях следует учитывать то, какой частью речи выражен тот или иной член предложения [7, с. 56].

В школьной и вузовской практике принимается традиционная классификация второстепенных членов предложения, дополняемая выделением еще одного второстепенного члена — приложения. По А.А. Потебня, среди второстепенных членов предложения принято разграничивать **морфологизованные** и **неморфологизованные**. **Морфологизованными** называются такие члены предложения, синтаксическое значение которых совпадает с категориальным (грамматическим) значением той части речи, которой они выражены. **Неморфологизованными** — соответственно такие, синтаксическое значение которых не совпадает с грамматическим значением выражающей их части речи [7, с. 56].

Одной из целей изучения русского языка в основной школе, заявленных в примерной программе основного общего образования по русскому языку ФГОС второго поколения является воспитание уважения к родному языку, сознательному отношению к нему как явлению культуры; осмысление родного языка как средства общения, средства получения знаний в разных сферах человеческой деятельности [9].

На мой взгляд, одним из способов достижения этих целей является использование на уроках русского языка пословиц. Пословицы переходили из века в век и, несомненно, ещё пригодятся — ими не утрачена их жизненная и поэтическая ценность. В последнее время интерес к ним заметно вырос. И это не случайно: едва ли можно указать на какую-либо иную форму словесно-художественного творчества народа, которая могла бы соперничать с пословицами и поговорками по известности, убедительности, способности жить долго.

Пословицы и поговорки — древний жанр народного творчества. «Очень трудно определить, с каких времен среди народа начали ходить пословицы — устные краткие изречения на самые разные темы. Неизвестно и время возникновения первых поговорок — метких речений, которые способны в разговоре выразительно и точно охарактеризовать что-либо без помощи утомительных и сложных

пояснений, но, неоспоримо одно: пословицы и поговорки возникли в далекой древности и с той поры сопутствуют народу на всем протяжении его истории. Особые свойства сделали и пословицы, и поговорки столь стойкими и необходимыми в быту и речи»

Под пословицами в широком смысле мы вслед за лингвистами и литературоведами понимаем краткие народные изречения, имеющие одновременно буквальный и переносный (образный) план или только переносный план и составляющие в грамматическом отношении законченные предложения. Под вторыми понимаются краткие народные изречения, имеющие только буквальный план и в грамматическом отношении представляющие собой, законченные предложения.

И.А. Волошкина рассматривает пословицы и поговорки как короткие фольклорные тексты, состоящие из одного высказывания, имеющие структуру простого или сложного предложения. По замечанию исследователя, «пословицы и поговорки обладают устойчивостью словарного состава и грамматической структуры; становясь частью контекста, они полностью сохраняются как устойчивые образования, занимающие грамматически независимое положение во фразе» [3, с. 404].

В работах В.П. Аникина: «Пословица — это краткое, вошедшее в речевой оборот и имеющее поучительный смысл, ритмически организованное поэтическое изречение, в котором народ на протяжении веков обобщал свой социально — исторический опыт» [1, с. 535]. В этом определении важным является такой форм организующий элемент пословицы, как ритмическая организация, подчеркивается поучительный характер пословицы, законченность суждения в ней.

Лингвистический подход к изучению пословиц заключается в определении их места во фразеологическом фонде языка и выявление основных признаков пословицы как фразеологической единицы. В современном языкознании существует несколько теорий, согласно которым пословицы либо включаются в состав фразеологии, либо остаются за ее пределами. Всякая систематизация фразеологического материала в виде классификаций строится в зависимости от того, какие свойства фразеологической единицы подвергаются анализу, а так как устойчивые соединения слов многообразны как в структурном, семантическом, так и в функциональном плане, то вопрос об объеме и содержании понятия фразеологической единицы до сих пор вызывает разногласия.

Работа с пословицами может способствовать углубленному знакомству с этими интереснейшими пластами лексического запаса нашего языка, более эффективной организации словарной, орфографической, лингвистической работы.

Русские пословицы, построенные по модели простого предложения, могут быть двусоставными и односоставными.

Пословицы могут иметь структуру простого односоставного предложения с главным членом в форме сказуемого. Односоставные предложения могут быть нескольких

типов: определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные.

Согласно работам В.Ф. Седикиной, пословицы могут быть построены по модели сложного предложения. В сборниках пословиц встречаются пословицы, построенные по типу:

- 1) сложносочинённых (ССП);
- 2) сложноподчинённых (СПП);
- 3) сложных бессоюзных предложений (БСП) [10, с. 67].

На уроках русского языка формируется умение понимать пословицы, поскольку понимание пословиц можно считать одним из критериев владения языком, развития речи. В то же время это самый трудный для понимания жанр, включающий все виды информации (подтекстовая, концептуальная) — которые в пословицы тесно переплетены.

Таким образом, говоря о структуре пословиц в рамках пословичного фонда, данные конструкции проявляют заложенное в них традиционное грамматикой своеобразие и обнаруживают дополнительные функционально-семантические особенности.

Следует учитывать тот факт, что основным критерием русского развития является уровень восприятия произведения. Анализ современных учебников русского языка показывает, что работа с пословицами в них предусмотрена. Однако на уроках выясняется, что, выполняя задания с пословицами, дети остаются на низком уровне их понимания, что учащимся трудно извлечь актуальную информацию из пословицы из-за бедности словарного запаса. Особенно это касается устаревшей лексики.

Именно поэтому учителю начальных классов следует широко использовать в своей работе произведения народного творчества, рассматривать его как средство выражения мировоззрения народа, богатый духовный источник, в котором отражена народная жизнь, черты русского народного характера.

Содержание различных учебных программ по русскому языку позволяет в разной степени организовывать работу с пословицами. Учителю начальных классов следует широко использовать в своей работе произведения народного творчества, рассматривать его как средство выражения мировоззрения народа, богатый духовный источник, в котором отражена народная жизнь, черты русского народного характера.

Русский язык как учебный предмет в младших классах предшествует начальному курсу русского языка в школе основного звена, который, в свою очередь, продолжается в старших классах. Одним из требований курса русского языка является то, что произведения устного народного творчества сопоставляются с русскими произведениями.

При таком подходе формируется представление о русском языке как о живом организме, в котором составляющие элементы взаимосвязаны, динамичны и взаимообусловлены. Употребление пословиц, разнообразные виды работы с ними делают урок богаче по содержанию и инте-

реснее по форме. Это формирует читательский кругозор, помогает формированию современной личности, обладающей диалоговым мышлением — научным мышлением XXI века.

При тематическом подборе пословиц обязательно надо учитывать то, что учащиеся не всегда понимают их переносный смысл, поэтому приводить пословицы следует только связанные с изученной темой. Учащиеся, знакомясь с пословицами, должны не только понять смысл, заключённый в каждой из них, но и осознать то, что их объединяет.

Литература:

1. Аникин, В.П. Предисловие //Словарь русских пословиц и поговорок/В.П. Аникин. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 535 с
2. Буслаев, Ф.И. Мысли об истории русского языка. И. Срезневского/Ф.И. Буслаев — М.: 2011. 45 с.
3. Волошкина, И.А. Портрет человека в паремиологии // Единство системного и функционального анализа языковых единиц; под ред. О.Н. Прохоровой, С.А. Моисеевой. — Белгород, 2014. — вып. 9. — Ч 2-404 с.
4. Занкова, Л.В. Рабочая программа по русскому языку 1-4 класс УМК Система развивающего обучения/Л.В. Занкова.- Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2012. — 47 с.
5. Кубасова, О.В. Методические рекомендации к русскому языку для 4 кл./О.В. Кубасова. — Смоленск, Ассоциация 21 в, 2012. — 184 с.
6. Лекант, П.А. Краткий справочник по современному русскому языку: Учебное пособие/Под ред. П.А. Леканта. 3-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 2012, — 354-355 с.
7. Потенбня, А.А. Мысль и язык/А.А. Потенбня. — СПб., 2012. — 56 с.
8. Распопов, И.П. Строение простого предложения в современном русском языке. М., 1970. — 217 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования
10. Языковые возможности пословиц и поговорок/В.Ф. Сединкина, Н.Г. Матуцак // Начальная школа. — 2002. — № 12. — с. 67-72

От класса к классу расширяется круг чтения, повышается уровень начитанности. Пословицы введены во все темы русского языка каждого класса как текст для чтения, сравнения и сопоставления, обогащения речи, развития логического мышления.

Таким образом, содержание различных учебных программ по русскому языку позволяет в разной степени организовывать работу с пословицами и развивать творческий потенциал учащихся.

Лингво-коммуникативные и психологические параметры интернет-коммуникации

Тиллаева Шахло Максудовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В настоящей статье представлена попытка анализа текстов IT-дискурса, отвечающих заранее заданным параметрам; выделяются основные особенности подобных текстов с лингвистической и психологической точек зрения.

Ключевые слова: интернет, интернет-коммуникация, лингво-коммуникативные особенности, правильная речь, психологические особенности, речь школьников.

С развитием информационных технологий возрастает роль Интернета и его значение в различных сферах деятельности человека и, прежде всего, в процессе межличностной коммуникации. Как следствие мы наблюдаем освоение пользователями Интернета речевых стратегий, тактик, штампов и клише, сложившихся и закрепившихся первоначально в виртуальной сфере (то, что было на экране монитора, становится нормой живого общения).

Исходя из этого можно предположить наличие определенной степени влияния стратегий интернет-коммуникации на речь пользователей. *Но каков характер этого влияния? Особенно важно ответить на этот во-*

прос, поскольку в интернет-коммуникации принимают участие учащиеся, чья речь должна формироваться под воздействием норм литературного языка, которые транслируются в учебном дискурсе, но никак не под доминирующим воздействием специфики устоявшихся «правил» интернет-общения.

Целью этой работы было определение основных функциональных параметров IT-коммуникации. В процессе работы источниками текстов для исследования являлись:

- 1) национальный корпус русского языка;
- 2) различные интернет-публикации (блоги, сайты и т. п.);
- 3) социальная сеть «В контакте».

Среди методов работы приоритетным оказался метод выборки текстов по следующим признакам:

а) наличие в текстах лексики, связанной со сферой образования (например, жаргонизмов);

б) наличие указания на отнесенность автора текста к учащимся (например, «Мне 16 лет. Моя дата рождения 1 февраля 1996 года»).

Сегодня нередко можно встретить такой термин, как «компьютерный дискурс», который в свою очередь представляет следующие характеристики: электронный сигнал как канал общения; виртуальность; дистанционность; опосредованность; высокую степень проницаемости; наличие гипертекста; статусное равноправие участников; передачу эмоций с помощью эмодиконов; комбинационно различных типов дискурса; специфическую компьютерную этику [2, с. 22].

Можно разграничить понятия «виртуальный дискурс», «компьютерный дискурс» и «интернет-дискурс». «Виртуальный дискурс соотносится с компьютерным (электронным), сетевым и интернет-дискурсом, общей характеристикой которых является опосредованность общения, а отличительными признаками, частично накрадываемыми друг на друга, — виртуальная коммуникативная среда (виртуальный дискурс), электронный канал общения (компьютерный/электронный дискурс), множественный режим общения (сетевой дискурс и его разновидности — интернет-дискурс)» [4, с. 5].

Социологи предложили термин «интернет-коммуникация», под которым понимается опосредованное компьютером общение двух или более лиц, характеризующееся невидимостью коммуникантов, письменной формой посылаемых сообщений, возможностью незамедлительной обратной связи, а также взаимодействием или обменом электронными сообщениями или же взаимным обменом и правом доступа к информации, хранящейся в компьютерах коммуникантов [1, с. 187].

В процессе любого вида коммуникации речь, ее грамотность, стройность, выразительность играют важную роль. Известно, что основные навыки по созданию такой «образцовой» речи школьники получают во время изучения различных предметов гуманитарного и естественного направления (ведь математика, как известно, способна развить у школьников логическое мышление, а логика — одна из важных составляющих правильной речи).

Обычно выделяют следующие свойства правильной речи:

- а) точность;
- б) логичность;
- в) чистота;
- г) выразительность;
- д) богатство (разнообразие);
- е) уместность (см., например, [3, с. 144]).

С точки зрения перечисленных выше свойств, нами были проанализированы тексты интернет-коммуникации с целью выявления их лингвистических и психологических особенностей. Для этого нами были взяты тексты, пред-

ставленные в социальной сети «В контакте». Их автор — Рома Желудь, российский видеоблоггер, известный своими роликами на Youtube (тексты отвечают критериям, описанным нами выше).

Ниже приведены отрывки из исследуемого корпуса текстов (орфография и пунктуация — авторские; также мы сочли возможным опустить некоторые выражения, которые могут показаться излишне сниженными).

«Значит так, в данной заметке я хочу чтобы мои поклонники узнали правду. <...>

1) Моё настоящее имя по паспорту Керимов Роман Олегович. Рома Жёлудь — это псевдоним.

Многие известные личности берут себе псевдонимы что в этом плохого?

2) Мне 16 лет. Моя дата рождения 1 февраля 1996 года. Я учусь в 9 классе.

3) Мой папа не Сулейман Керимов (известный бизнесмен, один из богатейших людей России).

4) Это просто совпадение. Мой папа работает архитектором. живет в Америке. <...>

5) Я не живу в Барвихе или на Рублевке!

6) Меня нет на тy спace, спрашивай. ru, одноклассниках, tumblr и так далее. Уж тем более у меня нету собственного сайта. Мне он просто не нужен. Acogishop.ru мой единственный магазин. в интернете уже много аналогов. <...>

7) Не стоит покупать мой номер у каких то левых людей. К телефону я вообще не подхожу из за слишком частых звонков.

8) Программы в которых я обрабатываю видео: Imovie, Final cut [Устанавливаются только на Apple. компьютеры с яблочком]

P.S. Все кто считает что я маленький мальчик с синдромом супергероя, глубоко ошибаются. На самом деле я вовсе не пафосный. Все кто меня знает в реале, это могут подтвердить. Заметка будет обновляться, как только у вас появятся новые вопросы. Пишите в комментариях.

С точки зрения заявленных выше свойств правильной речи, в данном тексте можно выделить ряд лингво-коммуникативных особенностей.

Так, автор старается соблюсти такое качество речи, как точность. На наш взгляд, ему это удастся за редким исключением («левые люди» толкуются как «чужие, не посвященные в какие-либо подробности», что противоречит толкованию слова «левый» в нормативных словарях). Кроме того, точности речи способствует употребление вводных слов («Значит так»), специальных текстовых маркеров («P. S»), нумерации, канцелярских оборотов («имя по паспорту Керимов Роман Олегович. Моя дата рождения 1 февраля 1996 года»), терминологии («синдром супергероя»).

О выразительности текста свидетельствуют такие средства, как обесцененная лексика, жаргонизмы («реал», «пафосный»), вульгаризмы («педик»), варваризмы («Fuck off»), наивное просторечие («нету»), дисфемизмы («мажор»), парцелляция («Тем кто так активно обсуждает что я педик, хочу вас огорчить, я лесбиянка. Самая нату-

ральная»), риторические вопросы («Многие известные личности берут себе псевдонимы что в этом плохого?»), юмор («Тем кто так активно обсуждает что я педик, хочу вас огорчить, я лесбиянка. Самая натуральная», «Устанвливаются только на Apple. компьютеры с яблочком»).

Чистота речи сомнительна: налицо безграмотность автора (допущены орфографические, пунктуационные и речевые ошибки).

Уместность текста проявляется в том, что автор свободно сочетает актуальные, на его взгляд, дискурсы (просторечие, сленг, «канцелярит»). В целом, текст не отличается богатством грамматических и синтаксических средств, в отличие от богатства средств лексических.

С точки зрения соблюдения так называемых постулатов Грайса, текст коммуникативно нерелевантен: его содержание отвечает цели, поставленной автором вначале («в данной заметке я хочу чтобы мои поклонники узнали правду»), однако автор многословен (нарушение категории количества), заведомо ложен в своих высказываниях (нарушение категории качества), выражается неявно, неоднозначно (нарушение категории способа).

Характеристика текста дает возможность выявить ряд лингвистических маркеров, свидетельствующих о психологических особенностях автора. Так, использование вульгаризмов, обценной лексики, жаргонизмов свидетельствует о попытке не столько оскорбить адресата,

сколько манифестировать свою принадлежность к слою так называемой «брутальной» («крутой») молодежи, привлекая всеобщее внимание (не стоит забывать о публичности текстов интернет-коммуникации). На привлечение внимания работают и парцелляция, и риторические вопросы, и юмор. Об уровне образования говорят многочисленные грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки, которые не воспринимаются пишущим как нечто недопустимое. Однако попытка коммуниканта структурировать текст, выделив в нем главное и второстепенное, вступление и заключение, свидетельствует о его способности мыслить логически.

Использование автором терминологии («синдром супергероя») как попытка дать себе характеристику говорит о способности к самоанализу, рефлексии, самоиронии.

Текст перенасыщен личными местоимениями первого лица, которыми автор подчеркивает свой эгоцентризм, привлекает внимание к собственной личности. Таким образом, мы можем констатировать следующее:

- а) широта использования языковых ресурсов в интернет-коммуникации и их свободное комбинирование;
- б) с социально-психологической точки зрения, текст представляет собой отражение нового социального типа молодого человека;
- в) текст свидетельствует об «угасании» формальной грамотности.

Литература:

1. Бондаренко, С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ: дис. ... докт. социол. наук. — Ростов-н/Д., 2004. — 87 с.
2. Галичкина, Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Астрахань, 2001. — 22 с.
3. Голованова, Д.Н., Михайлова Е.К. Русский язык и культура речи. Краткий курс. — М., 2008. — 144 с.
4. Лутовинова, О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса: автореф. дис. ... докт. филол. наук. — Волгоград, 2009. — 5 с.
5. Шилина, М.Г. Интернет-коммуникация: исследовательские концепции XXI века. К вопросу формирования категориально-понятийного аппарата // Медиаскоп. Электронный научный журнал факультета журналистики МГУ им. Ломоносова. М., 2012. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1081> (дата обращения: 15.09.2013).

Коммуникативно-интерактивный метод обучения

Тиллаева Шахло Максудовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Ключевые слова: знания, тенденция, интерактивное обучение, участвовать в дискуссиях, коммуникативно-развивающую, воспитания, тренинг, дискуссия, деловая и дидактическая игра, презентация, составление кейса.

Основным требованием, предъявляемым в настоящее время к обучению иностранным языкам, является требование коммуникативности. Это значит, что процесс обучения русскому языку и его усвоение должен быть

адекватен реальному процессу коммуникации посредством этого языка или, по крайней мере, в максимальной степени приближаться к реальному коммуникативному процессу. Прогрессирующее развитие международных

контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции, как конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без основных сведений общающихся об окружающей действительности. «Учитель как субъект педагогической деятельности становится не просто человеком, способным передать знания и умения. Он становится творцом собственной деятельности: преобразует, оценивает ее результаты и себя в ней». Обучение должно строиться не только на прохождении учебных тем, изучении готовых текстов, а и на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом студенты должны получать возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни академической группы, института, города, страны, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Только осмысленные и всесторонне проверенные на практике знания становятся подлинным достоянием человека — наш ум не расстается с теми истинами, которые для себя считает доказанными. В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности — интерактивному подходу. Важно подчеркнуть, что интерактивное обучение требует от преподавателя необходимых методических и психологических знаний и умений. Например, умение использовать технику, позволяющую включить всех участников учебного занятия в процесс обсуждения, умение осуществлять психологическую подготовку участников и правильно организовывать пространство для занятия, умение регламентировать этапы работы и визуализировать ключевые понятия и т. д. Педагогу, решившему использовать формы интерактивного обучения, необходимо всему этому учиться. Суть интерактивных методов обучения состоит в том, что учебный процесс организован на основе взаимодействия, диалога, в ходе которого студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми.

Для этого организуется индивидуальная, парная и групповая работа, ролевые и деловые игры, работа с документами и различными источниками информации, учебные «мозговые штурмы», разнообразные творческие работы. При коммуникативно-интерактивном обучении студенты овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи. Благодаря общению люди могут вступать во взаимодействие, а не наоборот. «Взаимодействие, интеракция — это коллективная деятельность, ко-

торая рассматривается нами не со стороны содержания или продукта, а в плане социальной ее организации». При коммуникативном обучении развитие мышления осуществляется не столько путем сравнения с родным языком, сколько за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач разного уровня проблемности, отражающих содержание процесса общения. Тем самым развивается познавательная и коммуникативная функция общения. Коммуникативно-интерактивный метод обучения впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. Однако значение общения как вида человеческой деятельности не ограничивается указанной функцией. Тем более, когда основной целью обучения является овладение неродным языком как средством формирования личности студента. В этом случае общение может быть использовано также в качестве канала воспитания, познания и развития. Интерактивная методика обучения — это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Место преподавателя в интерактивных уроках зачастую сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей урока. Он же разрабатывает план урока (как правило, это совокупность интерактивных упражнений и заданий, в ходе работы над которыми студент изучает материал). В интерактивном обучении деятельность преподавателя меняется коренным образом. Теперь главная задача преподавателя не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать» студентам, а организовать совместный поиск решения возникшей перед ними задачи. Преподаватель не высказывает готовых истин, его задача — организовать поиск и обсуждение. Интерактивный метод обучения решает одновременно три основные задачи: познавательную; коммуникативно-развивающую; социально-ориентационную. Следует выделить следующие нормы поведения в процессе интерактивного обучения: в совместной работе нет «актеров» и «зрителей», все — участники; каждый член группы заслуживает того, чтобы его выслушали не перебивая; следует говорить так, чтобы тебя понимали; высказываться непосредственно по теме, избегая лишней информации; если прозвучавшая информация не вполне ясна, задавать вопросы «на понимание» (например, «Правильно ли я понял?»..); только после этого делаются выводы; каждый имеет право попросить каждого о помощи; каждый обязан помочь тому, кто обращается за помощью; критикуются идеи, а не личности; цель в совместной деятельности заключается не в «победе» какой-либо одной точке зрения, а в возможности найти лучшее решение, узнав разные мнения по проблеме. 2 Коммуникативно — интерактивный метод обучения строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной. Новизна предписывает использование текстов и упражнений, содержащих для студентов нечто новое, отказ от много-

кратного чтения одного и того же текста или упражнения с тем же заданием; вариативность текстов разного содержания, но построенных на одном и том же материале; постоянную вариативность компонентов воссоздаваемых ситуаций, условий обучения, форм речевых высказываний, заданий и приемов их выполнения и т. п. Таким образом, новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания, развивает речевое производство, артистичность и продуктивность речевых умений студентов, вызывает интерес к учебной, познавательной и любой другой деятельности. Существует огромное множество реально существующих ситуаций общения. Поэтому речевые умения должны развиваться на основе упражнений в условиях учебных речевых ситуаций, моделирующих реальное речевое общение. На уроках нужно создавать такую речевую ситуацию, которая обеспечит студентов потребностью в речевом общении и побудит к выражению мысли, и использованию при этом определенного языкового материала. («Мозговой штурм», «Аквариум», «Урок-конкурс», «Эрудит», «Блиц-опрос» и т. д.) Важно отметить, что на начальном и среднем этапах мы сами создаем ситуации общения и определяем тему и языковой материал. На последующем этапе используется ситуация частично управляемая преподавателем, который контролирует происходящее с точки зрения временной и тематической выдержанности, а также нормативной правильности. Для обучения неподготовленной устной речи большое значение имеет систематически и преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, способствующие возникновению мотива и потребности высказывания, активизации мыслительной деятельности. Принцип проблемности играет большую роль в формировании интереса к содержанию обучения и самой учебной деятельности, что, в свою очередь, повышает учебную мотивацию и дает возможность студентам проявить умственную самостоятельность и инициативность. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации — акт индивидуальный, поэтому от преподавателя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении преподаватель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы. Для создания проблемных ситуаций, которые в дальнейшем приводят к формированию навыков говорения следует прибегать к различным источникам информации (книга, газета, аудио и видео записи, интернет и т. д.) и разным по своему характеру вербальным и не вербальным опорам, а так же к конкретным приемам обучения. Учебная проблема может быть выражена в

форме задания, которое, прежде всего, активизирует его познавательную деятельность, например тренинг, дискуссия, деловая и дидактическая игра, презентация, составление кейса, разработка индивидуального и группового проектов и т. д. Метод «Кластер» представляет собой запись фраз по ключевому слову, которые на стадии осмысления, после просмотра текста учебника анализируются и дополняются новыми ассоциациями. Данный метод представлен несколькими видами: классический кластер, бумажный кластер (студентам раздаются карточки со словами, необходимо выбрать те, которые относятся к изучаемой теме и расположить их в определенном порядке вокруг ключевого слова) Интерактивные методики способствуют интенсификации процесса обучения. Они позволяют сделать знания более доступными, анализировать учебную информацию, творчески подходить к усвоению учебного материала. Для организации изучения нового материала преподаватель может использовать методы «Каждый учит каждого», «Мозаика», «Оцениваемая дискуссия». В процессе контроля усвоения знаний по текущей теме студентам можно предложить интеллектуальную игру «Эрудит». Конечно, применение этих методов требует большего количества времени, чем лекция преподавателя. Но, согласно «пирамиде обучения», именно в этом случае происходит лучшее усвоение знаний. Принцип вариативности режима работы предусматривает обмен профессионально значимой информацией на групповом и индивидуальном уровнях, а также сочетание аудиторной и домашней работы с использованием современных средств связи. Сочетая принцип дифференцированного подхода с принципом учета индивидуальных особенностей, преподаватель становится более свободен в выборе методических приемов и разнообразных стимулов, способных поддерживать мотивацию и умственную активность студентов в течение всего периода обучения. Только проработанное и обдуманное применение методов в сочетании с основательным знанием темы обеспечивает планомерное развитие образовательной ситуации. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и студента: активность преподавателя уступает место активности студента, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире. Особенностью этой информации является то, что студент получает ее не в виде уже готовой системы от преподавателя, а в процессе собственной активности. С другой стороны, студент в процессе взаимодействия на занятии с другими студентами, преподавателем овладевает системой испытанных (апробированных) способов деятельности по отношению к себе, к окружающему миру, усваивает различные механизмы поиска знаний. Использование на занятиях иностранного языка интерактивных игр и компьютерных технологий позволит решать одновременно несколько задач: развивать коммуникативные

умения и навыки, помогать установлению контактов между студентами, обеспечивать воспитательную деятельность, прививать навыки самостоятельной работы. Кроме того, использование интерактивных игр и компьютерных технологий, позволит снизить психическую нагрузку студентов, даст возможность менять формы их дея-

тельности, переключать внимание на узловые вопросы занятий. Именно интерактивные методы позволяют студентам почувствовать свои силы, свои способности. Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью студентов, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом.

Литература:

1. Трещев, А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя, Астрахань, 2000
2. Леонтьев, А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // М. 1982, с. 48-52.
3. Емелина, М. В. Интерактивное обучение в системе методической работы школы.

Активизация восприятия студентов при изображении объемной формы в процессе обучения рисунку

Умиралиев Мухтар Мейрбекович, старший преподаватель;
Тунгатаева Акбопе Мадбековна, магистр;
Шуленбаева Айгерим Раимбековна, магистр;
Жетписбаева Бибигуль Узакбаевна, старший преподаватель
Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Казахстан)

В данной статье рассматриваются приемы воспроизведения предметов с натуры, по памяти, по представлению.

Ключевые слова: рисунок, форма, конструкция, фигура, изобразительное творчество, абитуриент.

Рисование — способ познания окружающего мира, этому предмету уделяется значительное количество учебных часов. Те же ребята, которые испытывают потребность в самовыражении через рисунок, занимаются дополнительно в студиях, в художественных школах, на факультативных занятиях. Часто природные способности подталкивают подростков к выбору профессии, сопряженной с изобразительным творчеством. Одной из таких профессий является архитектура.

Требования к уровню рисования у абитуриентов, а в последующем и у студентов архитектурных вузов, значительно отличаются от того, что может дать обычная художественная школа. Вопрос состоит в самом подходе к обучению рисованию. Если для общего образования главными целями являются раскрытие творческого потенциала и воспитание эстетических качеств ребенка, то профессиональная подготовка по рисунку для архитекторов ориентирована на предстоящую деятельность.

Рисунок представляет собой единый художественно-творческий и учебно-познавательный процесс, который позволяет развить наблюдательность, воображение, координацию руки и глаза, кроме того, приобрести особое видение мира и утонченность восприятия, а также теоретические знания и практические навыки в этой области. А это возможно только тогда, когда в процессе учебного рисунка активно включены в работу мысли-

тельные процессы. Невозможно овладеть грамотным рисунком, не обладая этими качествами.

Для того чтобы научиться верно изображать предметы с натуры, студентам необходимо иметь представление об их форме, объеме и конструкции. Эти сведения помогут в дальнейшем решать учебные задачи при работе над рисунком, позволят лучше понять и разобраться в строении объемных форм в пространстве при изображении природных форм. В противном случае студенты могут перейти к механическому и бездумному копированию.

Главная задача при обучении рисунку — научиться видеть объемную форму изображаемой модели и уметь ее логически последовательно изображать на плоскости листа бумаги. В природе невозможно представить какое-либо тело, имеющее абстрактную форму, например пустоту. Под формой предмета следует понимать геометрическую сущность поверхности предмета, характеризующую его внешний вид. Всякий предмет или объект в природе имеет определенную форму. Следовательно, любой предмет есть форма, а форма подразумевает объем. Эти два понятия — форма и объем неразрывно взаимосвязаны, составляют единое целое и раздельно в природе не существуют.

Объем предмета — это трехмерная величина, которая ограничена в пространстве различными по форме поверхностями (любые предметы имеют высоту, ширину и длину). Чувство формы является результатом зрительного опыта

рисующего, с одной стороны, и его деятельности в пластическом материале рисунка — с другой. Эти связи реализуются в едином ряду зависимостей, которые, в свою очередь, связаны определенными соотношениями. Форма любого предмета в своей основе понимается или рассматривается как его геометрическая сущность, его внешний вид или внешние очертания. Так, например, форма туловища человека может быть представлена в виде нескольких геометрических форм. Однако четких очертаний геометрические формы в туловище человека не имеют, в нем присутствуют углубления, выступы и другие отклонения, которые мешают рисовальщикам увидеть эти геометрические тела в живой форме. Тем не менее, при внимательном анализе пластических форм туловища просматривается его геометрическая сущность. Применяя эти геометрические формы при построении фигуры человека, конкретизируя и обобщая имеющиеся отклонения, можно придать фигуре реальные очертания.

Членение целого на отдельные части или приведение частей к целому связано с такими понятиями, как структура и конструкция. Н.Н. Волков считает, что структура как целое состоит из закономерно связанных частей, которые в отличие от случайных кусков мы будем называть компонентами или элементами целого. Структура определяется единым характером связей между элементами, единым законом формообразования. Структура обязательно представляет собой завершенное целое. Изображение может быть продолжено, оставаясь структурно тем же. Элементы структуры, вообще говоря, могут меняться. Важен лишь общий характер связей между ними, общий «принцип формообразования» [1, с. 22].

Говоря о конструкции, мы имеем в виду тип структуры, элементы которой связаны между собой функциональными связями. Конструкция может быть как открытой, незамкнутой, так и закрытой, замкнутой. Конструктивные связи есть в любых структурах, выполняющих заданные функции. Конструкцию следует рассматривать как структуру с особым характером связей между целым и его компонентами. Элементы конструкции связаны с целым и между собой функционально.

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятий (цвета, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т. е. посредством мышления. Известно, что мышление — это вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними. Первая особенность мышления — его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познает косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное — через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта — ощущения, восприятия, представления — и на ранее приобретенные теоретические знания. [1,2, с. 10]

Вторая особенность мышления — его обобщенность. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Обобщенность присуща образам, представлениям и даже восприятиям и всегда ограничена наглядностью. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств информация поступает в мозг. Деятельность мышления является наиболее сложной формой переработки информации. Решая мыслительные задачи, человек делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Переход от ощущения к мысли — сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или его признака, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов. Мышление выступает главным образом как решение изобразительных задач, вопросов, проблем, которые постоянно возникают перед рисующим. Решение последовательных изобразительных задач всегда должно дать рисовальщику новые знания об изучаемой модели. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, — деятельность активная, требующая *сосредоточенного внимания*. Мыслительный процесс — это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Осмысливая внешние очертания предметов, необходимо также осмыслить и сущность их внутреннего строения, конструкцию формы и связь отдельных элементов, составляющих ту или иную форму. Конструкция предмета, как правило, определяет характер его формы. В учебном рисунке понятие конструкции формы приобретает особое значение с точки зрения ее пространственной организации, геометрической структуры, внешнего пластического строения. Это позволяет студентам более осознанно подходить к работе над рисунком.

От структуры строения предмета во многом зависят приемы построения его формы на плоскости. Поэтому, анализируя форму предмета, как бы она ни была сложна на первый взгляд, прежде всего, необходимо проникнуть в сущность его внутреннего строения, не отвлекаясь на мелкие детали, мешающие понять геометрическую основу его конструкции. Это позволит студентам получить более полную информацию о предмете и осознанно выполнить рисунок. Только после этого можно приступить к решению изобразительных задач и свободно, уверенно рисовать как с натуры, так и по воображению, что чрезвычайно важно для профессиональной творческой деятельности. Для лучшего понимания конструкции предметов и приобретения навыков грамотного изображения их формы, необходимо вспомнить понятия о точках, линиях и объемных формах. [2, с. 15]

Активизация мышления выражается в постепенном расширении содержания воспринимаемого материала, в

последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности. Одновременно усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности — познавательные интересы. На каждом этапе работы над рисунком мышление имеет свои особенности. Мышление на стадии начального восприятия модели выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: понять положение предмета в пространстве его размеры и т. п.

В усвоении понятий существует несколько уровней: по мере развития учащиеся всё ближе подходят к сущности предмета, явления, обозначенного понятием, легче обобщают и связывают друг с другом отдельные понятия. Для первого уровня характерно элементарное обобщение конкретных случаев, взятых из личного опыта или из литературы. На втором уровне усвоения выделяются отдельные признаки понятия. На третьем уровне происходит полное овладение понятием. Развитие понятий, суждений и умозаключений происходит в единстве с овладением, обобщением и пр. Успешное овладение мыслительными операциями зависит не только от усвоения знаний, но и от специальной работы педагога в этом направлении. Полное и свободное овладение рисунком возможно лишь после приобретения необходимых знаний и навыков путем постепенного изучения природы, выполнения целого ряда упражнений.

Рисование объемных фигур в различном пространственном положении является сложным заданием. Попытка запечатлеть подвижную модель, не имея на то достаточного опыта, в набросках и зарисовках, чрезвычайно затруднена. При рисовании пространственных фигур основная цель заключается в передаче характера движения, разумеется, с учетом всего материала, усвоенного из предыдущих упражнений. Выполняя наброски, нужно целно видеть подвижную модель. Любая попытка запечатлеть природу в таком движении по частям будет неудачной. Не выработав в себе определенные качества целостного восприятия природы, невозможно запечатлеть

Модель, соблюдая ее пространственное положение с учетом законов перспективы.

Одним из важных упражнений при овладении учебным рисунком является рисование по памяти и по представлению, которое дает возможность контролировать ход работы над рисунком с природы. Кроме того, оно способствует воспитанию самооценки и является хорошим способом для применения полученных знаний и умений, прежде всего, в области анатомии, перспективы, пропорции, а также проверки умения подмечать характерные признаки, быстро и лаконично выражать графически конструктивную сущ-

ность предмета в разнообразных положениях. Такое рисование способствует развитию зрительной памяти, логики, воображения, что особенно важно для творческого начала. Поэтому рисование по памяти необходимо вводить как обязательное упражнение в конце каждой постановки, в особенности при рисовании сложной формы (фигуры человека). Разумеется, такие упражнения должны быть основаны, прежде всего, на непосредственном изучении и рисовании натуральных предметов. Развивать эти навыки следует практически с первых дней обучения рисунку, в той же последовательности, что и при выполнении основных учебных заданий, т. е. по принципу «от простого к сложному».

Рисование по памяти считается неотъемлемой частью всего процесса обучения. Рисуя по памяти и по представлению, студенты познают логику строения архитектурных объектов или человеческого тела, механику их движения и конструктивную связь частей и целого. Систематические упражнения в рисовании по памяти развивают аналитическое мышление, дают возможность отличать механическую работу от осознанной, выявлять те или иные ошибки, допущенные в рисунках, выполненных ранее с природы, позволяют видеть и запоминать главное и существенное. Основное в подобных упражнениях — это связь памяти с натурной моделью, что вовсе не означает механического повторения или воспроизведения ранее выполненного рисунка. В рисунке по памяти или по представлению необходимо отобразить суть модели, т. е. общие, типичные закономерности ее строения, подкрепленные знанием анатомии, логической и конструктивной основы. [2,3, с. 40]

В заключение следует отметить, что рисование по памяти является чрезвычайно сложной задачей не только для начинающих, но зачастую и для опытных рисовальщиков. Обучение академическому рисунку обязательно включает в себя и занятия набросками. В учебном процессе наброски необходимы как вспомогательный материал и, в то же время, как упражнения, позволяющие пополнить знания и развить навыки, полученные в процессе обучения. Наброски отличаются именно краткосрочностью. Выбор вида наброска зависит от стоящих перед рисовальщиком задач, а также его опыта в работе с тем или иным графическим материалом.

Исходя из вышесказанного, можно отметить тот факт, что чем сложнее форма предмета, тем больше и серьезнее приходится изучать природу. Анализ не ограничивается одним наблюдением, он требует активного участия сознания, мышления, памяти. [3, с. 32]

Литература:

1. Волков, Н. Н. Восприятие предмета и рисунка. — М.: Изд-во АПН РСФСР. 1950. — 508 с.; ил.
2. Ли, Н. Основы учебного рисунка. 2007 г.
3. Анисимов, Н. Н. Основы рисования. Учебник для студентов строительных специальностей. М., Стройиздат, 1974.

Анализ современной системы преподавания английского языка с учетом тайм-менеджмента

Утова Кристина Александровна, учитель английского языка
ГБОУ Гимназия № 1272 г. Москвы

В статье проводится анализ современной системы преподавания английского языка с учетом тайм-менеджмента. Раскрывается закономерность влияния личностной организованности в процессе педагогической деятельности на успешность обучения английскому языку. В управлении временем учащихся при изучении английского языка рассматриваются следующие процессы: моделирование деятельности с учётом проведённого анализа предыдущих успехов в обучении; постановка цели; планирование и расстановка приоритетов; разработка плана достижения поставленных целей и выделение приоритетных задач для выполнения; реализация плана; контроль достижения цели; подведение итогов по результатам.

Актуальность рассматриваемой проблемы в том, что в современном мире, когда устанавливаются и развиваются политические, экономические, научные, этнические связи с другими странами и государствами, возрастает потребность изучения иностранных языков, и, в большей степени, английского языка. Изучение любого иностранного языка будет более эффективным, если учитывать тайм-менеджмент. Не все учащиеся могут распределить свое время для выполнения домашних заданий, на уроке, и, тем более, в изучении английского языка. Проблема в том, что для успешного изучения английского языка необходимо: развитие грамматической компетенции учащихся; коммуникативные игры; диалоги; театрализованные представления; использование кейс-метода в обучении; аудирование и др. При обучении английскому языку в начальной школе осуществляется образовательный процесс, который проявляется, прежде всего, в том, что усвоение английского языка, его фонетики, грамматики, лексики происходит не отдельно, как неких дискретных компонентов языка, а с учетом инте-

грации. Понятно, что для осуществления всех форм и методов обучения необходимо научиться управлять своим временем, так как у школьников помимо английского языка как предмета изучения, есть другие образовательные дисциплины.

Для анализа современной системы преподавания английского языка и умения учащихся управлять своим свободным и учебным временем в 2015 году был проведен эксперимент, в котором приняли участие ученики 2 «В» и 2 «Д» класса ГБОУ гимназия № 1272 г. Москвы. В основу эксперимента были положены диагностические педагогические методы: опросы и интервью, а также включенное и научное наблюдение за учащимися во всех режимных моментах гимназии; корректирующие методы — обучение тайм-менеджменту. Эксперимент длился с февраля по май месяц. Учащимся был предложен опросник, на утверждения которого они отвечали выбором цифры от 1 до 5, где средним значением была цифра 3. (1 — несогласие; 5 — согласие) Данные диагностики отражены в таблице 1.

Таблица 1. Изучение возможностей управления временем учащихся 2 «В» и 2 «Д» классов

Опросник	2 «В»	2 «Д»
Я всегда планирую свое время в течение дня	4	3,7
Иногда мне не хватает времени для выполнения домашнего задания	1	1
Мне приходится тратить много времени для выполнения домашнего задания	2,3	2,1
Я планирую свое свободное время по рекомендациям родителей	1,7	2
Я часто заканчиваю выполнение домашнего задания после 22:00 часов	3,4	3,5
Я часто трачу время попусту	4,8	4,3
Если я не успеваю выучить задание к уроку, у меня пропадает интерес к учебе	2	2,2
На уроках английского языка я все задания успеваю сделать в течение отведенного времени.	1,5	1,2
Я переживаю, если не успеваю поиграть или погулять после уроков	1	1,3
Больше всего я люблю ничего не делать	4,5	4,7

Интерпретация результатов показала, что большинство учеников не умеют планировать свой распорядок дня. Но здесь мы дает поправку на возрастные характеристики.

В возрасте 7-8 лет идет, но еще не закончен, интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе возможности

для развития личности ученика. А значит, при использовании корректирующих воспитательных мероприятий, ученики способны научиться управлять своим временем.

Большое значение имеют социальные мотивы в процессе обучения. Один из них — долг, ответственность перед родителями, поэтому почти все ученики отметили, что планируют свое время совместно с родителями.

И, необходимо отметить, что преобладающее большинство учащихся отметили, что «больше всего они любят ничего не делать». Это объясняется тем, что познавательный интерес у большинства детей этого возраста остается на низком или средне-низком уровне (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, Д. Б. Эльконин). И часто преобладает мотивация избегания наказания.

Проанализировав данные, полученные после опроса учащихся, были запланированы занятия по обучению учащихся управлять своим временем. Занятия включали в себя упражнения: «Упражнение с секундомером», «Я и мой темперамент», «Позитивные привычки». Эти упражнения проводились во время «Игрового английского», при аудировании, в обучении с использованием ИКТ.

В воспитательных целях использовались психологические сказки «Бык и кнут», «Сад судьбы», «Пропавшее время» и др. Особенности психологических сказок в том, что они стимулируют собственное мышление и дают воз-

можность использования комментариев, уточняющих их смысл и углубляющих его с помощью дополнительных интерпретаций. Задача психологических сказок состоит в создании своеобразной виртуальной модели и в организации встречи миров: нашего реального мира и построенного сказочного. Если в результате этого взаимодействия миров у ребенка возникнет новое представление о собственных жизненных ориентирах, пусть даже вначале смутное, не совсем осознаваемое — значит, сказка «работает».

Интересным для учащихся и самым сложным испытанием была инсценировка «Модель духовных ориентиров или поведение, которое ведет к потере времени». Ее особенности в том, что она стимулирует собственное мышление и дает возможность использования комментариев, уточняющих ее смысл и углубляющих его с помощью дополнительных интерпретаций.

Эксперимент закончился в мае месяце 2015 года. Для выявления результатов эксперимента было проведено исследование, которое включало в себя моделирование ситуаций. В моделируемых ситуациях ученики ощущали действия таких факторов, с которыми они ежедневно сталкиваются или могут столкнуться, как в учебное, так и во внеурочное время. Анализ исследования показал следующие результаты.

Таблица 2. Выявление эффективности корректирующих занятий по тайм-менеджменту у учащихся 2 «В» и 2 «Д» классов

Навыки управления временем	2 «В»	2 «Д»
Управление временем как система самодисциплины	У 1/3 учащихся повышение уровня самодисциплины	У 1/3 учащихся повышение уровня
Учебная мотивация	80% учащихся имеют устойчивый мотив к изучению английского языка	82% учащихся имеют устойчивый мотив к изучению английского языка
Оценка эффективности и активности на уроке	Активность выше среднего уровня	Активность выше среднего уровня
Планирование учебной недели	Ограничивается заполнением дневника и планированием досуга	Ограничивается заполнением дневника и планированием досуга
Расстановка приоритетов	Не выражена	Не выражена
Организация рабочего места (подготовка к уроку)	Около половины учащихся тратят до 10 минут на подготовку к уроку и до 30 минут на подготовку к выполнению домашней работы	Около половины учащихся тратят до 10 минут на подготовку к уроку и до 30 минут на подготовку к выполнению домашней работы
Максимальное переключение с одного вида деятельности на другой	Быстрое переключение, высокая активность практически у всех	Быстрое переключение, высокая активность практически у всех

Выявленные показатели подтвердили правильность выбора корректирующих мероприятий, направленных на обучение учащихся тайм-менеджменту. В современных условиях обучения, в ускоряющемся ритме жизни, в связи с требованиями ФГОС, обучение учащихся управлению временем является необходимым условием для достижения целей образования. С этой целью была разработана и используется с сентября 2015 года схема по развитию у детей умения управлять временем. В схему включены:

- антистрессовая программа (создание психологически комфортной обстановки на уроке);
- развитие мотивационно-потребностной сферы младших школьников;
- использование вероятностного прогнозирования в активном обучении английскому языку;
- развитие дивергентного мышления на уроках английского языка;

Литература:

1. <http://www.emissia.org/offline/2013/1947.htm>
2. Беспаленко, Е. М. Психологическое сопровождение инновационных процессов в школе. Труды международной научно-практической конференции «Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях», Воронеж, 2008, ВГУ.
3. Беспаленко, Е. М. Практикум по психологии менеджмента в образовании. Учебное пособие: Воронеж: издательство «Истоки», 2013, — 102 с. ISBN 987-5-88242—963-7.
4. Бордовская, Н. В., Реан А. А. «Педагогика». Учебник для вузов — СПб: издательство «Питер», 2000, — 304 с.
5. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс]: [веб-сайт]. — Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.

- целеполагание и выбор;
- развитие индивидуального сознания у учащихся;
- обучение принципам и правилам планирования изучения английского языка и планирование собственной образовательной деятельности.

Таким образом, образование не должно быть просто трансляцией чужого опыта; оно не дается, а приобретается учеником, который через умственные усилия находит пути для саморазвития и самообучения. Задача педагога, моя задача — формирование индивидуальных траекторий с учетом возможностей каждого конкретного ученика и оказание педагогической и психологической помощи в его самореализации и развитии. Я должна дать не только знания по английскому языку, но и научить детей применять их в повседневной жизни, научить их управлять своим временем, для того чтобы они обладали целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии.

Использование информационных технологий на уроках математики

Ушакова Виктория Александровна, магистрант
Северо-Кавказский федеральный университет

В статье рассмотрена роль информационных технологий в образовательном процессе. Выделены преимущества использования информационно-компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, учебный процесс, ИКТ.

The article describes the role of information technology in the educational process. The advantages of the use of information and computer technologies.

Keywords: information technology, learning process, ICT

В современных условиях перед образованием ставятся принципиально новые задачи. В связи с развитием научно-технического прогресса общество определяет социальный заказ на подготовку творческого специалиста, способного ориентироваться в потоке информации, современных информационных технологиях,

Будущему специалисту необходимо развивать воображение и интуицию, пространственное представление, способность предвидеть результат и предугадать способ

решения проблемы. Использование информационных технологий позволяет повысить качество знаний. Всему этому можно и нужно научить на занятиях по математике.

Применение компьютерных информационных технологий в обучении — одна из наиболее устойчивых направлений развития образовательного процесса. Информационные технологии в процессе преподавания математики могут применяться в рамках любой школьной программы. Применение компьютерных технологий позволяет видо-

изменять процесс преподавания, совершенствовать самоподготовку обучающихся. Использование ИКТ в учебном и воспитательном процессе повышает интерес учащихся к обучению и делает сам процесс интересным и запоминающимся. [8]

На сегодняшний день возросла необходимость обновления методов обучения для повышения эффективности учебного процесса. На мой взгляд, одним из таких методов является использование на занятиях информационных компьютерных средств, как средства подготовки, контроля и обучения математике.

Использовать компьютерные технологии можно при объяснении нового материала, при отображении на проекторе решений различных задач, при проверке домашнего задания, при закреплении материала, при повторении, а также при отработке знаний, умений и навыков.

Можно сказать и о том, что использовать компьютер можно и в дистанционном режиме, например в исследовательской и проектной деятельности учащихся. Компьютерные ресурсы могут быть использованы и как источник учебного материала: электронные учебники, задачи, таблицы, схемы и тесты, причем в эту категорию можно внести также интернет ресурсы и электронные библиотеки.

В современном мире сложно представить нашу жизнь без техники. Компьютеры значительно облегчают работу. Не выходя из дома, можно получить доступ к печатным изданиям любого года, найти необходимую информацию и т. д.

Работа учителя непосредственно связана с компьютером. С помощью текстовых редакторов составляются контрольные и самостоятельные работы, планы работы и разработки занятий.

При объяснении нового материала можно использовать презентации, созданные в среде программы Power Point, которая позволяет в наглядной форме довести до учащихся материал. Наглядное представление материала повышает его усвоение. Это позволяет облегчить запоминание, активизирует восприятие учащихся, способствует повышению внимания, снижает утомляемость.

Уроки с использованием компьютерных технологий помогают решать такие задачи как:

- усвоение базовых знаний по предмету
- систематизирование усвоенных знаний
- формирование мотивации к обучению
- оказание помощи при самостоятельной работе.

Также такие уроки имеют ряд преимуществ:

- тема, представленная ученикам в виде презентации, заинтересует школьников
- подача материала в такой форме сокращает время обучения и позволяет отводить больше времени на закрепление
- высокий уровень наглядности дает высокий процент усвояемости и запоминания.

Новизна компьютерных элементов урока в сочетании с другими методическими приемами делают урок нео-

бычным, увлекательным, запоминающимся. При дидактически правильном подходе компьютер активизирует внимание учащихся, усиливает их мотивацию, развивает познавательные процессы, мышление. [4]

Все вышеизложенное предполагает формирование у учащихся информационной культуры, как свода правил поведения в информационном обществе. Использование ИКТ должно стать основой развития образования. На информационные технологии возложена миссия, направленная на внесение изменений в структуру учебного процесса с информатизацией образования.

Конечно, демонстрация материала, работа с компьютером и использование мультимедийного проектора дают наглядное представление. Но более полное раскрытие возможностей мультимедийных технологий на уроке достигается в индивидуальной работе каждого учащегося с интерактивным продуктом, например с интерактивной доской. Электронная интерактивная доска — это сенсорная панель, работающая в комплексе с компьютером и проектором. Электронные интерактивные доски обогащают возможности компьютерных технологий, предоставляя большой экран для работы с мультимедийными материалами. Этот экран, который могут видеть все учащиеся, выводит взаимодействие учащихся с преподавателем на новый уровень. Интерактивная доска позволяет работать с текстом и изображениями, создавать заметки с помощью электронных чернил, демонстрировать презентации.

Интерактивные доски позволяют ускорить темп урока, вовлечь в него весь класс. Все учащиеся проявляют активность на уроке. Им нравится отвечать у такой доски, работать с инструментом, для управления которым достаточно лишь несколько прикосновений. При использовании электронной доски учащиеся более внимательны, заинтересованы, чем при работе на обычной доске. Интерактивная доска позволяет устраивать в классе мероприятия, в которых участвуют все присутствующие. [2]

Анализируя это, можно отметить, что для эффективного использования информационных технологий, учителю необходимо следить за существующими и вновь появляющимися компьютерными средствами обучения, кроме того учитель должен уметь комбинировать эти средства в зависимости от объема и сложности материала, работать самостоятельно и отбирать программные средства, которые обеспечат подачу нового материала в оптимальной форме, а также создавать собственные дидактические материалы и работать с различными программами.

На сегодняшний день, нет необходимости обсуждать, нужна или не нужна компьютеризация образования. Очевидно, что в ближайшем будущем, умение учителя пользоваться компьютером в учебном процессе станет обязательным элементом его профессиональной компетенции.

Заключение

Обучение математике с использованием новых информационных технологий позволяет ставить диагностируемые цели и корректировать учебный процесс, сделать

процесс обучения результативным, управляемым, реализовать полный цикл учебной деятельности.

Использование ИКТ на уроках математики позволяет в наглядной форме донести материал до учащихся, облегчить работу педагога, поднять уровень успеваемости за счет заинтересованности учеников, а так же сократить время, отведенное на объяснение материала и уделить больше внимания закреплению.

Применение компьютера и информационных технологий на занятиях уже не инновация, а необходимость, т. к. общество развивается с огромной скоростью и ученики

и учителя должны идти в ногу со временем, а ежедневное взаимодействие с компьютерными технологиями позволяет с легкостью ориентироваться в информационном пространстве.

В целом, можно сказать, что благодаря ИКТ реализуется вариативность в работе учителя, так как информационные технологии способствуют созданию эффективных систем обучения в зависимости от педагогических и методических предпочтений учителя, а так же уровня подготовки учеников, их возраста, профиля и особенностей материальной базы учебного заведения.

Литература:

1. «Большая российская энциклопедия». — 2002.
2. Барышникова, Г. Б. Психолого-педагогические теории и технологии начального образования. — Я.: ЯГПУ, 2009
3. Байдак, В. А. Деятельностный подход в обучении математике: от концепции до внедрения <http://www.omsk.edu/volume/2006/methodics/vestnik-omgrpu-139.pdf>
4. Информационные и дистанционные технологии в образовании: путь в XXI век.
5. Кузнецов, А. А., Зенкина С. В. Учебник в составе новой информационно — коммуникационной образовательной среды. методическое пособие — Москва, 2010.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат.
7. Молоков, Ю. Г., Молокова А. В. Актуальные вопросы информатизации образования//Образовательные технологии: Сб. науч. ст. Вып. 1.
8. Молокова, А. В. О перспективных направлениях в информатизации учебного процесса в средних общеобразовательных учебных заведениях //Третий Сибирский Конгресс по прикладной и индустриальной математике: Тез. докл., часть V.-Новосибирск: инст. математики СО РАН, 1998. -с. 146—147.
9. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе. — М: Просвещение, 2002. — 224 с.
10. Уварова, Н. Н. Организация деятельности сетевого сообщества как ресурс проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий будущих учителей// Проектирование образовательных траекторий студентов в вузе Материалы I Международной научно — методической конференции. Ставрополь — 2014. с. 220—222.
11. Уварова, Н. Н. Роль сетевых сообществ в профессиональной педагогической. деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6. с. 119—120.

Authentic written materials

Fayozova Dilfuza, teacher

Bukhara engineering-technological institute, Uzbekistan

Фаёзова Дилфуза, преподаватель

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

In the last two decades, the communicative approach has clearly substituted more traditional methods in the teaching of English, namely the so-called Grammar-Translation method. The advocates of this approach favour the use of real English in real situations and expect the learners of any L2 to be able to use the target language in real contexts. This emphasis on the *real* factor influences the choice of material to be used in the classroom or in coursebooks. Some of the latter focus on the importance of learning the principal functions that the speaker will be faced with when using his/her second language. In such a short period as ten years, if we

are to compare it with the centuries of language teaching in Europe, writers have altered the whole structuring of their coursebooks to reflect this new approach.

«**Authentic texts**» were defined as those which were designed for native speakers: they were «real» texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question (Harmer, 1991: 185-88).

However, nowadays a new definition has been provided. It is not merely based on **who** designs the material and **to whom** is addressed, but on whether the language used sounds authentic in part or in its entirety, and on whether students are

likely to hear or read it in real situations. For these reasons we should not define authentic material on the basis that it has been designed for native speakers.

Consequently, anything a native speaker of English would hear or read or use can be described as authentic: theatre programmes, newspapers, magazines... Because authentic materials are not designed for the EFL student they are not graded for level, although some are obviously more difficult to understand than others. Thus, the teacher should select the material carefully, with the needs and interests of the students in mind, and also decide what the students are to do with the material. So the same piece of authentic material can be used at different levels; an easier task can be set for lower level students and a more difficult task set for higher level students.

A non-authentic text in language teaching terms is one that has been written especially for language students. Such texts sometimes concentrate on the language we wish to teach.

There are a number of clues which can show us that the language used in this type of material is artificial:

- Both speakers use perfectly formed sentences all the time. Yet, conversation between people is just not like that!
- The language is extremely unvaried.
- Their aim is to isolate bits of language so that students can concentrate on it.

Such material should not be used, however, to help students become better listeners or readers. The obviously artificial nature of the language makes it very unlike anything that they are likely to encounter in real life. Whilst some may claim that it is useful for teaching structures, it cannot be used to teach reading or listening skills.

According to Harmer (1991:185–88), in addition to the two previous types of written materials, we should consider a third type, called «**simulated authentic material**». This material is specially prepared for students of English; however, it attempts to reproduce the authentic written or spoken English.

The authors of this material roughly-tune the language and content to suit their students' needs, but they do not sacrifice the feel of the language. Their simulated authenticity will be helpful to students who are practicing reading. What is being suggested, therefore, is that material designed to foster the acquisition of receptive skills must at least simulate authenticity. The need for language control at lower levels must not be used as an excuse for extreme artificiality.

In modern methodology, it seems to be a must to use authentic material in the English language lesson. It is important to realize that we, as teachers, must make our own selection from coursebooks although writers and publishers would argue that the material they include in their books is the best for learners of English as it has been prepared and designed by specialists. Thus, apart from following a coursebook, teachers should feel like introducing certain novelties, since they know not only their students and their level of proficiency, but also their needs, their weaknesses and strong

points. As a result, they are perfectly able of selecting the most appropriate material to be used in class.

Presently, the use of magazines and newspapers in English lessons is widely acknowledged, since they provide stimulating texts full of cultural information to students who have a wide range of interests. According to Doff (1988: 170), once the appropriate text has been selected, students usually get interested in reading, listening and watching, since they regard English texts and programmes not merely as a tool to learn a language, but also as a source of information.

Valdeón (1995: 234) suggests that «once we have tried to establish a new classification of the material used in the teaching of English, or any other languages for the matter», we should «focus on authentic material and the various processes that it can undergo to be adapted to suit the needs of our students». That adaptation of given material responds to the need of individualizing it to focus on one or various aspects of the language. However, some authors, focusing their attention on the communicative trend, have rejected any alteration to the authentic material, without considering that the priorities of teachers and students may vary and change.

Once we have mentioned the main reasons for the adaptation of authentic written material, we will deal with the different **ways** whereby we can adapt this material to suit the needs of our students: **adding, deleting, modifying, simplifying** and **reordering**.

— **Adding**: Whenever we want our students to practise certain grammatical structures, items of vocabulary or minimal pairs that are not found in their L1, and the authentic material we want to use does not provide enough examples, we can supply the text with further examples of any of these linguistic exponents.

— **Deleting**: Textbooks are prepared for an international public with various needs. We must not feel guilty if we have to omit two or three exercises in one unit, if we feel that they are not relevant, or even the whole unit, if our students will not learn anything from it.

— **Modifying**: There are two main techniques to modify a text: rewrite it and restructure it. Furthermore, we can also adapt a text for our students to read aloud or for us to dictate it to the students, if we want them to practise certain features.

— **Simplifying**: This technique is also useful, but can lead to a distortion of natural speech or written English if we are not especially careful when we simplify grammar or certain features of speech. In many cases it would be worthwhile keeping those grammatical points which will certainly require further practice rather than simplifying them. Simplification can be mainly applied to texts rather than audiovisual material and affects the sentence structure, the lexical content and the grammatical structures. But as we mentioned before everyone of these processes must be carried out very carefully so that we do not turn authentic material into artificial language.

Breen and Candlin cited in Rutherford (1987, 149-150) contend that, «In the past, it has seemed easier to somehow separate the learner from the knowledge to be learned — to

«objectify» the target language as something completely unfamiliar to the learner. This objectification of the language in relation to the learner has perhaps been encouraged by a narrow definition of what the object of learning actually is, and by an incomplete view of what the learner has to offer. We have tended to see the target only in terms of «linguistic competence» or textual knowledge, and we have limited such knowledge to the level of syntax without reference to structure above the sentence. Thus, ideational and interpersonal knowledge, which textual knowledge and from which textual knowledge evolves, have tended to be overlooked or neutralised.»

However, the use of authentic text in the classroom may bring the learner and the knowledge together because the learner is lifted from the confinements of traditional and more recent methodologies to become an intricate part of the language learning process.

Authentic text also appears to supply the essential input needed to increase learner awareness of language usage in written and spoken mediums and decrease reliance on pedagogic language rules, which may be viewed as inadequate since they are simplifications of language usage. Likewise, authentic text may provide an alternative to outdated textbooks, which may not meet the needs of learners, and provide learners with the various genuine texts they need to aid and improve reading comprehension.

Traditional teaching mainly consisted of teaching patterns and excluded the learner from being involved in the learning process. The Classical Method had a «focus on grammatical rules, memorization of vocabulary and of various declension and conjugations, [as well as] translation of texts, [and] doing written exercises,» (Brown, 1994: 16) which was adapted from the teaching of Latin grammar. Eventually, the Classical Method became known as the Grammar Translation Method. The only difference was a «focus on grammatical rules as the basis for translating from the second to the native language.» (Brown, 1994: 16) Eventually, the Audiolingualism Method came into practice. It stressed «the mechanistic aspects of language learning and language use» (Richards and Rodgers, 1986: 61) by utilizing pattern practice and structural drilling. While all these methods may be beneficial to lower-level learners, the teaching of patterns ex-

cludes the learner from taking an active role in the learning process. It also excludes learners from learning about all the other grammatical uses of words or language not considered in the lesson and seeing familiar grammatical forms with new usage.

To sum up, we could state that both extremes are obviously not useful for our purposes. What we need, therefore, are texts which students can understand the general meaning of, whether they are truly authentic or not. But texts -whether authentic or not- must be realistic models of written or spoken English. If teachers can find genuinely authentic material which their students can cope with, that will be advantageous; if not, they should be using material which simulates authentic English. According to Ur (1996: 150), «the use of «authentic» texts with less proficient learners is often frustrating and counter-productive». As a result, from this statement we can infer that the use of simplified texts is usually more effective at earlier stages of learning. Therefore, we should always make the text appropriate to the level of the learners.

Ultimately we should encourage our students to be able to deal with authentic reading material that any native speaker would find in real life. However, this is not always possible; as a consequence, what we should do is make some attempts to select tasks that approximate to those we might do in real life.

Finally, we will present the main points that can be inferred from our presentation on the use of authentic written material:

1. Authentic material should be used in the teaching of English so that our students get used to real English.
2. Teachers must be extremely careful when selecting this material since students might feel disappointed if the text is too difficult to understand. We must bear in mind that students will expect to understand as much as possible, no matter how strongly we insist on the fact that this is not necessary.
3. Therefore, we might need to adapt this material to suit the needs of our students, which can be of various types, as indicated before.
4. Adapting material does not mean to falsify its contents or structure. It means to use it to the advantage of our students and to focus on certain features of the language.

References:

1. Brown H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents 1994
2. Carter R. A. Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives. Routledge 1987
3. Chalker S. «Pedagogical Grammar: Principles and Problems» in Bygate et al (eds.) Grammar and the Language Teacher. Prentice Hall International 1994
4. Ellis R. and Hedge «Second Language Acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis.» ELT Journal 47/1 1993

Методические проблемы обучения письму детей с левосторонней латерализацией

Феденкова Елена Валерьевна, студент
Смоленский государственный университет

Раньше наше общество достаточно критично относилось к каким-либо отклонениям от нормы. Вследствие этого вплоть до конца прошлого века в детских коллективах наблюдалось переучивание левшей, в результате которого ребёнку наносился несомненный вред, так как при насильственной смене ведущей руки происходило грубейшее вмешательство в работу тонких структур головного мозга и его проводящих путей. Упорное и настойчивое переучивание влекло за собой огромный стресс, приводящий к неврозам.

Учёный-клиницист А. П. Чуприков указывает на то, что у леворуких детей неврозы встречались чаще, чем у праворуких сверстников, например, клинические формы неврозов встречались у леворуких детей в 32% случаев, а у других школьников, не подвергшихся переучиванию, неврозы диагностировались только в 12% случаев. [2, 94 с.] Вследствие неврозов у левшей наблюдалась повышенная усталость, резкое снижение работоспособности, высокая истощаемость, пониженное качество познавательных процессов. Данные явления оказывали негативное влияние на качество обучения. [2, 98 с.]

К счастью, сейчас наше общество достаточно терпимо к различным проявлениям индивидуальности, и в современной системе общего образования педагоги отказались от практики переучивания леворуких детей, и левши пишут удобной для них рукой. Тем не менее, проблема обучения левшей не решена, так как в образовательных учреждениях ещё в недостаточной степени учитывается специфика обучения письму леворуких детей.

Процесс письма можно рассматривать с разных позиций: письмо как навык и письмо как психический процесс. Чтобы сформировать навык письма, следует учитывать множество факторов.

Постановка техники письма у левшей специфична: для леворукого ребенка одинаково неудобно как правонаклонное, так и левонаклонное письмо, потому что при письме он будет загоразивать себе строку рабочей рукой. Поэтому следует ставить руку так, чтобы строка была открыта. Для леворуких рекомендуется правонаклонный разворот тетради и прямое (безнаклонное) письмо. [1, 58 с.]

Тетрадь должна быть с наклоном вправо так, чтобы правый нижний угол страницы, на которой пишет ребенок, был направлен к середине его груди. По мере заполнения страницы правая рука передвигает тетрадь вверх, при этом нижний угол страницы по-прежнему направлен к середине груди ребенка. Исходя из того, что леворукому ребенку трудно ориентироваться в тетради, в строке, левую сторону листа следует маркировать цветным карандашом. [5, 34 с.]

Особое внимание стоит уделять правильному «держанию» ручки левшой.

1. Ручка должна лежать на правой стороне среднего пальца. Указательный придерживает ее сверху, а большой поддерживает с правой стороны. Все три пальца нужно по возможности вытянуть и не сжимать ручку сильно. Указательный палец может легко подниматься, и при этом ручка не должна падать. Безымянный и мизинец могут находиться внутри ладони или свободно лежать у основания большого пальца. Во время письма рука опирается на верхний сустав загнутого внутрь мизинца.

2. Расстояние от кончика стержня до указательного пальца должно быть не более 4 см. Это чуть выше, чем у праворуких, и необходимо для того, чтобы не закрывать линию письма. Указательный палец при этом не образует угол с ручкой, а как бы является ее продолжением. Держать ручку нужно так, чтобы она составила одну линию с рукой.

При овладении письмом леворукий ребенок должен выбрать для себя тот вариант начертания букв, который ему удобен (леворукие дети чаще выполняют овалы слева направо и сверху вниз; их письмо имеет больше обрывов, менее связно, буквы соединяются короткими прямыми линиями). Требовать от левши безотрывного письма противопоказано. Для успешного овладения леворукими детьми навыком письма можно использовать специальные прописи для левшей. Авторами наиболее популярных прописей являются С. Ф. Дубнова, И. А. Паншина [3], Т. В. Шклярова [6], Е. Н. Маслова. [4] Материалы, представленные в прописях Е. Н. Масловой, кроме основной направленности, содержат систему координационных движений рук и ручной ловкости в целом у левшей. Формирование моторной области имеет такое большое значение именно в детстве, пока идет наиболее интенсивное развитие ребенка. Поэтому использование данного пособия в работе с детьми будет особенно актуально.

В вопросе расположения леворуких детей в классе стоит учитывать, что рекомендуется сажать левшей так, чтобы окно было слева. В таком положении ребенок не мешает соседу, и его рабочее место имеет достаточную освещенность. [5, 30 с.]

Следует принимать во внимание и еще один фактор, облегчающий учебную деятельность леворукого ребенка. Это касается учета ведущего глаза при выборе рабочего места учащегося. Парты ребенка должны быть размещены так, чтобы информационное поле совмещалось с ведущим глазом. Если ведущим является левый глаз, то классная доска, рабочее место учителя должны находиться в левом зрительном поле учащегося. Последнее требование

может, однако, быть несовместимым с первым, поскольку обычное для левшей расположение рабочего места слева в ряду у окна целесообразно при ведущем правом глазе. Тем не менее, учет ведущего глаза при размещении учеников в классе имеет значение не только для леворуких, но и для всех остальных детей.

В заключение требований стоит обратить внимание на наиболее правильную и оптимальную позу для письма. Для такой позы ребёнку необходимо:

- сидеть прямо;
- опираться спиной на спинку стула;
- не касаться грудью стола;
- ноги держать прямо, стопы поставить на пол или подставку;
- туловище, голову, плечи держать ровно;
- обе руки в области предплечья опереть о край стола, при этом локти должны выступать за край.

Кроме вышеуказанных требований, существует ряд аспектов, которые необходимо учитывать педагогу для успешного обучения леворукого ребёнка, в том числе и в овладении письмом. Во-первых, педагогу нужно помнить о такой особенности левшей, как медлительность. Леворуких детей не стоит торопить, «подгонять» в процессе письма. В работе с таким ребёнком требуется повышенное терпение и выдержка; во-вторых, педагогу важно создать благожелательную обстановку, которая улучшит эмоциональный фон леворукого ребёнка, успокоит и ободрит его; в-третьих, необходимо использовать пошаговую подачу материала с выделением необходимых этапов в процессе усвоения любого алгоритма, с помощью которых можно описать практически каждое из получаемых в начальной школе умений, так как это облегчает выстраивание леворукими детьми логической цепочки по овладению данным материалом и созданию целостной картины усвоенного. Отсюда и недопустимость пропуска любого из этапов в процессе объяснения; в-четвёртых, нужно поддерживать постоянную обратную связь с леворуким ребёнком: левша не может что-то изучать, не понимая. Он усваивает материал строго по этапам, и пропуск или недопонимание чего-то приводит к потере нити рассуждения.

Рассматривая письмо со второй позиции, следует указать на то, что у детей с левосторонней латерализацией наиболее часто присутствуют трудности формирования зрительного образа букв (нарушение соотношения элементов, ребенок путает сходные по конфигурации буквы, пишет лишние элементы или не дописывает элементы букв), копирования, а также неустойчивый почерк и медленный темп письма. Основная ошибка — «зеркальное» написание графических элементов. Чтобы устранить зеркальность, следует использовать систематизированный и последовательный комплекс упражнений, направленный на устранение причин этой проблемы, в число которых входит:

1. недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия и представлений;
2. недостаточная сформированность зрительного анализа и синтеза;

3. недостаточная сформированность буквенного гнозиса.

Комплекс примерных упражнений для устранения «зеркальности» на письме представляет собой трёхблочную систему. В первый блок входят задания на:

- a. дифференциацию правой и левой руки (ребёнку предлагается показать правую/левую руку);
- b. развитие ориентировки в собственном теле (ребёнку предлагается показать левый глаз, левое ухо, правую щёку и т. п.);
- c. развитие ориентировки в окружающем пространстве с точки зрения учета ее правой и левой стороны. В данной части ребёнку предлагается перечень вопросов и заданий, таких как: «Покажи, какой предмет находится справа/слева от тебя?», «Положи книгу слева от себя, а тетрадь справа от себя», «Скажи, книга находится справа от тетради или слева?», «Положи карандаш слева от книги», «Положи ручку справа от тетради», «Карандаш находится справа или слева от тетради?», «Ручка находится справа или слева от книги?», «Положи книгу перед собой. Слева от неё положи карандаш, справа ручку»;
- d. Формирование понятий «вверх», «вниз», «вправо», «влево», «центр».

Здесь можно использовать игру «Жук». В этой игре ребёнку предлагается лист с квадратной сеткой. *В центре сетки находится «жук» — фишка, которая может перемещаться только по сигналу и только на одну клетку в пределах поля. Начало отсчёта — середина (центр) поля. Дается сигнал: вверх — вправо — вниз. Ребёнок передвигает свою фишку по листу бумаги, отмечая, где остановился «жук». Постепенно ускоряется темп и увеличивается количество перемещений от 2-3 до 8-10.*

Во второй блок входят задания на развитие зрительно-анализа и синтеза. В этом блоке дети лепят буквы из пластилина, выкладывают их из спичек либо счётных палочек, определяют правильно и зеркально написанные буквы, определяют картонные буквы на ощупь, обводят контуры букв, дописывают элементы букв; определяют буквы, «написанные» на ладони.

В третьем блоке широко используются письменные упражнения, так как именно в обеспечении правильного написания букв и состоит конечная цель всей работы. В процессе выполнения письменных упражнений нужно особенно внимательно следить как за направлением письма в целом, так и за способом написания каждой буквы. В качестве письменных упражнений можно использовать письмо под диктовку отдельных букв, затем — слогов и слов с этими буквами. При отсутствии ошибок можно перейти к записи предложений. Следует помнить, что даже после проведения комплексной коррекционной работы необходимо внимательно отслеживать письменные работы ребенка.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод, что отказ от переучивания леворуких детей, бесспорно,

является огромным плюсом в образовании, но всё равно наблюдается множество трудностей при обучении детей с левосторонней латерализацией письма. Педагогам обя-

зательно следует учитывать не только требования для успешного овладения навыком письма, но и специфические особенности психических процессов у таких детей.

Литература:

1. Безруких, М. М. Если ваш ребёнок левша/М. М. Безруких, М. Г. Князева. — Тула: Арктоус, 1996. — 79 с.
2. Безруких, М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
3. Дубнова, С. Ф. Пропись для леворуких детей/С. Ф. Дубнова, И. А. Паншина. — Ульяновск: Печатный двор, 2001 год. — 74 с.
4. Маслова, Е. Н. Прописи для левшей. — Волгоград: Корифей, 2011. — 80 с.
5. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.
6. Шклярова, Т. В. Прописи для левшей. — М.: Грамотей, 2015. — 56 с.

Принцип взаимосвязанности предмета природоведения в проектированном обучении

Ширинов Музаффар Кучарович, преподаватель;
Шодматова Гулноза Одиловна, студент

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Добившись независимости, наша страна во всех сферах социальной жизни, особенно, в сфере образования, определяющей развитие общества, основываясь на огромном педагогическом наследстве нашего народа и продуктивно используя современные передовые технологии зарубежных стран, положила основу своеобразной непрерывной системе образования. В основе созданной системы образования лежит вопрос о воспитании самостоятельной, мыслящей позитивно, активной в социальных делах и духовно-богатой Личности, выполняющей обязанности обеспечения великого будущего республики, также подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных кадров с помощью совершенствования. Данную задачу невозможно выполнить, не решив положительно вопрос о взаимосвязанности, наряду с ведущими принципами, подходящими для каждого социального периода и состояния образования. Именно поэтому в Государственных стандартах образования учитывается связь непрерывной системы образования с каждым самостоятельным видом образования, другим видом образования и их этапами — принципом взаимосвязанности и непрерывности. Взаимосвязанность, являясь важным качеством, выражающим формирование процесса образования и воспитания, обеспечивает углубление, расширение и упрочнение полученных в прошедших этапах навыков и опытов. Наши великие предки, такие как Фараби, Ибн Сина, Беруни, в своих научных трудах тоже подчеркивали важность данной проблемы. Они считали, освоение знаний в логической последовательности, взаимосвязанности и в совершенстве является основным средством развития человеческого мышления. Поэтому в

медреесе особое внимание обращали на изучение знаний логики. Известно, что каждая сфера, вид и этапы образования, обладая особыми свойствами, переходя с первого на второй, требуя специальной подготовки от преподавателя и получателя знаний, ставят перед ними ряд проблем. Я. А. Коменский, анализируя проблемы образования, узнает, что причиной низкости знаний учеников служат схоластические методы образования, не основанные на опыте. Доказав, что основной причиной этому служат несистематизированность и невзаимосвязанность в знаниях учеников, подчеркнув необходимость обучать так взаимосвязанно, как связаны предметы и происшествия в природе, говорит: «Все взаимосвязанные предметы, должны обучаться также взаимосвязано. Занятия необходимо проводить так: то, что в них будет изучаться, должно основываться на уже изученных, а то, что изучается — упрочняться в последующих.» Проблема взаимосвязанности, характерная для предмета природоведения, который служит основой имеющихся этапов системы образования, а также изучения общеобразовательных предметов, является показательной в определении смысла образования и формировании процесса обучения. Основы природоведения даются с учетом психологических и педагогических свойств учеников, на начальном этапе системы образования в соответствии с их целями. Этот предмет служит основой, точнее корнем естественных наук. На сегодняшний день одной из основных педагогических проблем является достижение ведущей роли принципа взаимосвязанности в обеспечении взаимосвязанности в обучении предмета природоведения, в выборе учебных материалов, в расположении

их по главам на основе взаимосвязанности и порядка, в процессе донесения их до сознания учеников за короткое время. Данная проблема внедряет обеспечение взаимосвязанности естественных наук с научно-методической точки зрения не только на этапе начального школьного образования, но и всего процесса непрерывного образования. Достижение обеспечения взаимосвязанности и непрерывности природоведения в непрерывной системе образования было определено ведущими учеными через достижение следующих связей:

I. Взаимосвязанности системы знаний, которыми ученики должны обладать (происшествия, понятия, правила, система определений)

II. Взаимосвязанности системы практических навыков и опытов, соответствующих выбранным научно-теоретическим знаниям.

Навык — автоматизированное умение, приобретенное на основе экспериментов, а *опыт* — автоматизированный процесс выполнения и управления действий.

III. Взаимосвязанности обучения учеников творческой деятельности. Деятельность может быть обратно-воспроизводительной, частично-творческой и научно-творческой степени.

Обратно-воспроизводительная деятельность — деятельность выполнения упражнений по образцу, показанному учителем или данному в учебниках. Это ограничивает степень активности ученика. Он не чувствует нужды в исследовании, изобретении. В частично-исследовательской деятельности ученику следует находить и обдумывать схожести и различия происшествий с помощью направленных заданий, также применять ранее приобретенные знания в частично незнакомых условиях.

В научно-творческой деятельности ученик без всякой посторонней помощи должен уметь применять полученные знания в новых условиях (например, на компьютере), знать необходимые для деятельности источники знаний, которыми он не обладает, от ученика требуется овладеть способами использования знаний в таких условиях. Насколько мы будем основываться на опыте творческой деятельности ученика, настолько высока будет степень продуктивности образования.

Взаимосвязанности системы взаимоотношений между учеником и учителем. Эти отношения должны основываться на сотрудничестве между учеником и учителем. В обеспечении осуществления и продуктивности процесса обучения предмета природоведения очень важно, чтобы каждый педагог понимал значение перечисленных составных частей и следовал взаимосвязи между ними в учебном процессе. Следует отметить, в донесении до сознания учеников тем родного языка советуется осознание компонентов значения образования не по отдельным частям, а как дополняющая друг друга единая система. Учебник является основным источником объединения всех составных частей значения образования. Исходя из учебников, взаимосвязанное проектирование занятий природоведения считается продуктивным. В про-

ектировании занятий перед каждым учителем должен стоять вопрос в определении цели, задач, очередности, постепенности занятий, привлечения внимания учеников. В процессе осуществления необходимо следовать данным инструкциям:

— Выбор учебных материалов, их создание на основе дидактических требований;

— Оборудование используемых методов и процессов;

— Организация собственной деятельности, организация рабочей деятельности персонально с учеником и в группах.

В организации учебного процесса на основе проектов учитывается демонстрация примеров преданности и творчества профессором-учителем, проводящим занятие, психическая поддержка студентов, достижение цели с учетом интересов.

Приведем этапы организации процессов обучения на основе проектов:

— Сбор материалов, относящихся данной теме

— Определение цели образования и значения задач

— Выбор формы, метода и средств образования

— Учет необходимой единицы времени на освоение понятий, знаний, навыков и опытов данных в проекте

— Разработка системы упражнений и примеров на получение результата каждого этапа

— Разработка тестов, вопросов на проведение уроков с теоретической точки зрения

— Внедрение проекта в процесс обучения

— Создание механизма проведения, окончания и заключения процесса обучения.

На основе предоставленных выше материалов можно заключить следующее: проект гарантирует полное освоение смысла конкретного материала в процессе обучения. Достигается освоение знаний, навыков, опытов стандартов образования в данных темах.

Основное внимание необходимо уделять повышению активности ученика, обучению мыслить самостоятельно, формированию навыков логического и творческого мышления, обеспечению его самостоятельности и свободы, ведению деятельности на основе его интересов, приведению в действие внутренних способностей студента, воспитанию самого себя и повышению навыков и опытов самостоятельного образования.

Таким образом, основные результаты применения практики в процессе обучения:

1. Ученик не только обучается, но и учится учиться самостоятельно;

2. Знания ученикам не предоставляются в готовом виде, развивается получение информации самостоятельно из основных источников, интернет сайтов, их переработка и применение в повседневной деятельности;

3. Создание навыков работы с планом, программами, учебниками, пособиями и другими дополнительными источниками;

4. Формирование навыков и опыта, самостоятельный разбор текстов и значения образования.

5. Научить ученика выражать собственную мысль, отстаивать и доказывать её.

6. Гарантируется освоение по степени способностей и возможностей всех учеников.

Для этого каждый учитель на основе личной программы должен изучить и освоить передовые технологии. От педагога требуется непрерывное повышение опыта с

помощью интернета, электронных учебников и пособий в библиотеках. Значит вопрос о создании научно-педагогических и психологических основ в обеспечении взаимосвязанности обучения предметов природоведения, исходя из нового историко-социального состояния, является одной из актуальных проблем.

Развитие художественного образования в области народного декоративно-прикладного искусства в Алтайском крае в XVIII — XX вв.

Шокорова Лариса Владимировна, кандидат искусствоведения, доцент
Алтайский государственный университет

Развитие и становление художественного образования в Алтайском крае, проходившее под влиянием европейской части России, не было принципиально новым. Это обуславливает необходимость обращения к историко-культурным процессам, происходившим в отечественном образовании в целом и оказавшим непосредственное влияние на региональное художественное образование [14, с. 56]. Ретроспективный анализ процесса развития художественного образования в Алтайском крае, в частности с области народного искусства, в нашем исследовании рассматривается с позиции взаимодействия государственной власти и педагогической общественности, форм, структуры и содержания обучения в этом направлении. Мы считаем, что это является весьма важным для осмысления социально-культурных, регионально-педагогических составляющих современного процесса функционирования художественного образования в условиях модернизации. Образование в области народного декоративно-прикладного искусства в Алтайском крае на этапе его формирования не выделялось в самостоятельную отрасль, и поэтому специфику образования в традиционном искусстве мы будем рассматривать в контексте обучения изобразительной деятельности.

Как и по всей территории России, изначально формирование умений и навыков в профессиональном ремесле в Алтайском крае осуществлялось в традиционно-семейной форме обучения, основанной на историко-педагогическом опыте многих поколений. При освоении и благоустройстве нового места проживания возникала необходимость в различной утвари и бытовых предметах, к изготовлению которых привлекались все члены семьи, в том числе и дети. Посильная помощь взрослым в изготовлении изделий заключалась в подготовке материала к работе, выполнении простейших элементов, образующих мотивы и составляющих общий узор. Обучение ремеслу проходило последовательно — от простейших заданий через освоение традиционных композиций к уни-

кальным произведениям. «Практическое освоение и овладение технологией мастерства проходило методом наглядного показа отдельных процессов и объяснения, как пользоваться инструментами. Важным являлось наблюдение ученика и процесс становления мастерства самого мастера» [2, с. 16]. С раннего возраста дети получали собственные инструменты и постепенно начинали осваивать первичные навыки ремесла.

К началу XVIII в. практически в каждом населенном пункте Алтайского округа сложились самостоятельные кустарные производства, изготавливающие предметы, как для хозяйственных бытовых нужд, так и на рынок. В связи с изменением структуры общества произошло выделение различных групп специалистов, подразделивших ремесленников на красильщиков, гончаров, кузнецов и т. д. Организовывались ремесленные артели и бригады, в которых активно процветало ученичество. Наиболее известны были бригады маляров-красильщиков, приезжающие с Урала в Западную Сибирь с целью заработка. Расписывающие жилища красильщики своему мастерству обучились в живописной школе Нижнего Тагила, существовавшей в последней четверти XVIII — начале XIX вв. А. Барадулин отмечает: «Мастер, как правило, работал с подручным, брал с собой подростка-сына или племянника, который приучался к делу: растирал краски, закрашивал фон. Цветочную роспись делал сам маляр» [1, с. 37]. Ученики, обучающиеся у мастера, в большинстве случаев проходили долгий путь освоения технических навыков и операций и лишь затем допускались к учебному копированию и созданию образцов промысловых изделий.

К первым учебным заведениям, в которых преподавались основы изобразительной грамоты, относятся горнозаводские школы, открытые на Алтае во второй половине XVIII в. На основании решения Кабинета от 4 ноября 1752 г. Канцелярия правления Кольваново-Воскресенского горного начальства 18 января 1753 г. определила учредить в Барнауле школу «для обучения детей

мастеровых по-русски читать и писать». Обучившиеся чтению и письму допускались к освоению других наук. «Которые в главные мастера и прочие горные чины по состоянию их родителей надежны, велеть горным офицерам обучать арифметике, геометрии, черчению и другим наукам» [5, с. 77]. В 1828 г. в школах, наряду с черчением, стали преподавать рисование. Обучение этим дисциплинам велось по одной программе и основывалось на методах механического заучивания и копирования чертежей. Помимо планов и чертежей также делались карандашные и акварельные рисунки. Ежедневно ученики, достигшие 12-летнего возраста, должны были заниматься в заводских цехах под руководством опытных мастеров, обучаясь столярному, слесарному, кузнечному и другим ремеслам. К 1761 г. подобные школы были открыты на Змеингорском руднике и Ирбинском заводе, а несколько позже на новых Павловском, Сузунском и Томском заводах.

Горнозаводские школы на протяжении XVIII в. были не только первыми центрами распространения светского образования на Алтае, но и славились своими выпускниками как «самыми дельными в то время людьми для горной службы». В горнозаводской школе учился И. И. Ползунов, ставший известным русским механиком и изобретателем, К. Д. Фролов, построивший крупные для того времени гидротехнические сооружения на Змеиногорском руднике и др.

Однако горнозаводские школы не могли удовлетворить нужды горной промышленности в плане подготовке мастеров, техников и инженеров. В 1779 г. было принято решение об учреждении в Барнауле горного училища, которое хотя и являлось средним учебным заведением, но по содержанию учебной программы соответствовало Петербургскому высшему горному училищу. В учебном плане горного училища рисование и черчение, так же как и в горнозаводских школах являлись единым учебным предметом с общей программой, по которой предусматривалось «черчение с гравированных или фотографированных фигур и тел в геометрическом перспективном виде; построение орнаментов; рисование частей человеческого тела и полной фигуры человека с оригиналов и образцов» [3, с. 91]. Основной целью обучения было дать учащимся навыки рисования, главным образом, путем копирования с образцов с использованием циркуля и линейки, а также «судя по успехам, способствовать рисованию с натуры человека, ландшафтов, живописных фигур и проч., если пожелают и красками» [12, с. 52].

В 1858 г. в Колывани открылся рисовальный класс для специальной подготовки наиболее одаренных детей к работе на Колыванской шлифовальной фабрике. В рисовальном классе преподавались такие дисциплины как рисунок, лепка с орнаментов и гипсовых фигур, резьба печатей и мелких украшений на камне. «Это последнее слово камнедельного искусства требует особенных способностей и продолжительных трудов со стороны учащихся, а потому и начинается с ранних лет. Для ознаком-

ления с фабричными работами мальчики три дня в неделю занимаются на фабрике выделкой самых простых вещей, пробок, печаток и проч.» [13, с. 4]. Занятия вел воспитанник Академии художеств живописец М. И. Мягков (1799–1852), служивший учителем рисования в Барнаульском горном училище.

Анализ архивных документов свидетельствует, что в этот период свой вклад в развитие образования и культурной жизни Алтайского округа внесли политические ссыльные (с 1754 г. Сибирь становится местом политической ссылки). В развитии художественного образования большую роль сыграли приехавшие на Алтай художники с академическим образованием С. С. Щукин, В. П. Петров, Г. И. Гуркин, М. И. Мягков, А. А. Киселев и др.

В 1919 г. в Барнауле открылась Алтайская губернская художественная школа, в Положении которой входили следующие задачи:

- дать возможность каждому трудящемуся изучать искусство, и тем самым способствовать его воспитанию, образованию и гармоничному развитию личности;
- подготовить кадры по организации художественного образования и воспитания в деревнях, городах, фабрично-заводских, кустарных и других художественно-промышленных мастерских;
- создать новые формы обучения, отвечающие задачам революционного общества, определить новые ценности в искусстве;
- особое внимание следует обратить на развитие монументального искусства в области живописи, скульптуры и архитектуры, так как монументальное искусство — искусство будущего коммунистического общества.

В школу принимались лица обоего пола достигшие 15-летнего возраста по итогам творческих испытаний. Трехлетний курс обучения включал в себя такие дисциплины, как рисование, живопись, скульптура, история искусств, а также общеобразовательные предметы: математика, технология и др. Из прикладных специальностей изучались декоративная ковровая набойка тканей, керамика, камнеобработка, деревообработка. После окончания первого года обучения, учащиеся совершенствовали свои умения в мастерских художников, специализируясь в одном из направлений искусства по своему выбору. Наиболее способные и проявившие себя отправлялись в командировки в центральные города России для ознакомления с подлинными произведениями искусства.

В основу преподавания в Алтайской губернской советской художественной школе (1919–1921) была положена программа художественных училищ. При этом учащиеся могли сами выбирать себе преподавателя в зависимости от профессиональных интересов. В школе преподавали профессиональные художники В. В. Карев, М. И. Курзин, С. Р. Надольский, Н. А. Янова-Надольская, А. О. Никулин. Среди методов обучения преобладала наглядность. «На глазах у всех школьников скульптор творил чудеса. В его руках глина превращалась в фигурки

людей, лошадей, коров, овец, птиц. Это вызывало изумление детей. А потом они сами под руководством мастера с огромным увлечением лепили. Своими обожженными в печах работами украсили потом школу и квартиры коммунаров».

Главную проблему художественного образования сформулировал живописец и педагог школы А. О. Никулин: ««Нам нужны художественные школы, связанные с населением через зарождающуюся промышленность. А в школы нужно набирать учащихся из крестьян. Крестьяне — удивительные декораторы, потому что они воспитываются в окружении народного искусства. Попадая в художественно-промышленную школу, крестьяне принесут с собой отшлифованное веками мастерство народного искусства, и тем самым возможно произойдет слияние народного и профессионального видов творчества» [10, с. 155].

Многие учащиеся школы впоследствии стали известными художниками: П. И. Басманов, Н. М. Мамонтов, Д. Е. Судишников, М. Е. Тверитинов, С. А. Щицин, П. Варламов, В. П. Маркова, Н. И. Чевалков. Работа, проводимая преподавателями школы и ее учащимися, сыграла важную роль в приобщении населения Алтая к искусству. С 1921 г. школа была переименована в Алтайские губернские советские художественные мастерские наглядных пособий (Алхутемас).

Значительную роль в становлении алтайского профессионального искусства сыграла открытая в 1931 г. в с. Чемал художественная школа. Работа школы была направлена на сохранение этнических традиций населения, проживающего на территории Горного Алтая. Ведущими преподавателями в школе были И. П. Липовцев, А. А. Лупинов, Г. И. Гуркин и Н. И. Чевалков. Значительное место в процессе преподавания отводилось академическому рисунку, творческим композициям и изучению техники линогравюры. Преподаватель школы Н. И. Чевалков совместно с учащимися собирал произведения народных умельцев, которые позже были подарены краеведческому музею. Школа просуществовала до 1941 г.

Наиболее интенсивно художественное образование в Сибири стало развиваться в конце 50-х — начале 60-х гг. XX в. в связи с новой волной профессиональных живописцев и графиков. Г. Ф. Борунов, В. Ф. Добровольский, М. Д. Ковешникова, И. Р. Рудзите, С. И. Чернов, Л. Р. Цесюлевич; графики А. Г. Вагин, Ю. Б. Кабанов, В. П. Туманов; скульпторы П. Л. Миронов, В. Ф. Рублев не только активизировали деятельность Союза художников Алтая, участвуя в различных выставках, но и открывали художественные студии. В Горно-Алтайске действовала студия А. А. Хуппова, в Барнауле при ДК Меланжевого комбината — студия М. С. Лядова, при Тальменском доме пионеров — изостудия под руководством И. Зоммера. Наиболее известными и значимыми были студия изобразительных искусств при клубе Алтайского тракторного завода в Рубцовске и студия при клубе завода «Трансмаш» в Барнауле, организованные в 1951 г.

Изостудию при клубе «Трансмаш» организовал и возглавлял А. В. Иевлев, закончивший Омский художественный техникум. Занятия в ней велись по программе, утвержденной Министерством культуры СССР и включающей дисциплины: рисунок, живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, пластическая анатомия. Основной акцент был сделан на практических занятиях, направленных на изучение технологий художественных материалов, овладение практическими навыками и умениями, техниками различных видов искусства. В качестве обязательного раздела программы было изучение истории изобразительного искусства и мировой художественной культуры. Целью программы являлось воспитание творческой личности в процессе социализации разных возрастных групп. В изостудии одновременно занимались две группы: школьники и взрослые [7, с. 67]. В 1966 году студии было присвоено звание народной, а А. В. Иевлеву — «Заслуженный работник культуры РСФСР». Студия просуществовала 45 лет и была закрыта в 1996 г. Более двухсот ее воспитанников, закончив впоследствии средние и высшие учебные заведения, стали художниками и преподавателями.

Деятельность изостудий носила форму самодеятельного творчества и поэтому назрела необходимость в создании учебных заведений, хотя бы с начальным художественным образованием. В 1966 г. решением Барнаульского городского Совета депутатов трудящихся была открыта детская художественная школа. Около тридцати лет она была единственным учебным заведением в области начального художественного образования. Изначально школа находилась в ведении отдела культуры Барнаульского горисполкома, но в 1967 г. была прикреплена к Красноярской художественной школе им. В. И. Сурикова, которая являлась опорной для всей сети детских художественных школ зоны Сибири и Дальнего Востока. Возглавил школу М. И. Бадьян.

Обучение было рассчитано на четыре года и велось по программам, утвержденным Министерством культуры СССР и РСФСР. В программах предусматривалось точное и последовательное планирование учебного материала по дисциплинам; творческий подход к натурным постановкам по рисунку и живописи; развитие образного мышления; проведение выставок учащихся. С 1971 по 1976 г. директором школы была Т. М. Степанская, ныне доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, член Союза художников России с 1984 г. В этот период укрепилась материальная база, увеличился контингент учащихся, расширился коллектив педагогов-художников. Ведущими задачами школы являлось обучение учащихся основам изобразительной грамоты и подготовка их к поступлению в средние и высшие художественные заведения.

В 1976 г. директором школы стал И. И. Самозванцев, окончивший графический факультет Красноярского пе-

динститута. Им была разработана программа по рисунку, живописи и композиции для школ искусств. Программа была рецензирована кандидатом психологических наук, членом Союза художников СССР А.А. Меликом-Пашаевым и рекомендована Центральным научно-методическим кабинетом Министерства культуры РСФСР по среднему, специальному музыкальному и художественному образованию к изданию.

При разработке программы И.И. Самозванцев выделил три ведущие проблемы, которые необходимо решить в образовательном процессе художественной школе: обучение, эстетико-нравственное воспитание и творчество. В связи с этим им были определены следующие задачи:

- методическая последовательность процесса обучения, строящаяся от простого к сложному;
- соответствие учебных заданий возрастным и психологическим особенностям развития детей;
- процесс обучения должен вызывать чувство красоты, радости и пользы [9, с. 3].

Программа была рассчитана на 4–7 летний срок обучения. Первые три года обучения, направленные на 7–10 летний возраст, были разработаны на основе программы по изобразительному искусству, подготовленной лабораторией изобразительного искусства НИИ Художественного воспитания АПН СССР под руководством Б.М. Неменского. Основной акцент был сделан на развитие эстетического эмоционального восприятия, воображения и художественных знаний, умений и навыков, формируемые тремя сферами художественной деятельности детей: изображение, украшение, постройка. И.И. Самозванцев определял этот период обучения как «донаучный», «доперспективный», «досветотеневой» и поэтому принцип обучения строился не от общего к частному, а от частного к общему через эмоциональное, образное отношение к воспроизведению характера изучаемой формы. Развитие учебных задач проходило по трем направлениям: рисование с натуры, по памяти и по представлению с последующим усложнением при изучении законов художественной выразительности.

Последующие 4 года обучения были направлены на введение принципа научности в образовательный процесс и построены в расчете на подростковый и частично юношеский возраст. Создание художественного образа основывалось на изучении жизни в ее типичных и характерных проявлениях через наброски, зарисовки, этюды с натуры. Основными законами композиции И.И. Самозванцев определял законы правды, красоты и выразительности. Эта программа, несомненно, имела огромную ценность, так как художественные школы работали на основе планов Министерства культуры РСФСР от 1976 года и не имели соответствующих программ. Поэтому учебная программа И.И. Самозванцева активно использовалась в учебном процессе всех художественных школ Западной Сибири.

В период 1960–1970 гг. XX в. во всех регионах Западной Сибири начинает складываться система про-

фессионального художественного образования. Важную роль в этом сыграли Постановления Совета министров РСФСР 1972 г. «О мерах по дальнейшему улучшению материальных условий для развития изобразительного искусства» и «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду», в которых была поставлена задача повышения уровня художественного образования и эстетического воспитания подрастающего поколения [6, с. 32]. Эти документы оказали большое влияние на развитие внешкольного образования, в рамках которого создавались разные по видам искусств кружки, студии. Открывались детские художественные школы как начальное звено подготовки будущих кадров для учреждений культуры и искусства. В 1967 г. детская художественная школа открылась в Кемерово, в 1969 — в Горно-Алтайске, в 1972 — в Бийске и Новоалтайске, а также чуть позже в Славгороде, Тальменке, Ключах и т. д. В учебный процесс детских художественных школ помимо академических дисциплин было введено изучение декоративно-прикладного искусства. Особое внимание уделялось тем школам, которые были расположены в местах бытования народных художественных промыслов. Так в 1983 г. была открыта школа на базе Кольванского камнерезного завода им. И.И. Ползунова, в 1985 г. — на базе Бийского керамического завода. В действующей Горно-Алтайской школе возрождались национальные традиции в ковроткачестве и резьбе по дереву. В детской художественной школе г. Змеиногорска в 1990 г. был открыт класс резьбы по дереву, основной задачей которого являлось изучение местных традиций художественной обработки дерева и приобретение практических навыков и умений в изготовлении изделий. К концу XX в. только в Алтайском крае работало уже 8 художественных школ и 45 школ искусств.

Активное развитие внешкольного художественного образования свидетельствует о том, что эти формы были популярны среди подрастающего поколения. Направленное на формирование художественно-творческих способностей обучающихся, внешкольное образование способствовало приобретению творческого опыта, эмоционально-эстетического восприятия окружающей действительности и осмысление ее через разные формы искусства.

В этот период Главным управлением учебных заведений и научных учреждений и Центральным научно-методическим кабинетом по учебным заведениям культуры и искусства разрабатывались и внедрялись проекты программ для детских художественных школ и художественных отделений школ искусств. Основной акцент делался на академических дисциплинах: рисунок, живопись, станковая композиция. Народное традиционное искусство позиционировалось как декоративно-прикладная композиция, и наличествовало в программах в единичных заданиях, не связанных в тематические блоки. Например, в программе «Изобразительное искусство» (1987 г.) вы-

делен раздел «Декоративно-прикладная композиция», в котором одной из задач является изучение народного декоративно-прикладного искусства и местных художественных промыслов [11, с. 2]. Но в примерном тематическом плане представлено только одно задание — «Беседа о народном декоративно-прикладном искусстве. Народная игрушка», на которое выделен всего 1 час. В примерном тематическом плане программы «Композиция декоративно-прикладного и оформительского искусства» (1988 г.) первым же заданием стоит «Декоративная композиция по мотивам народного искусства» [8, с. 3]. Целью этого задания является выполнение двух эскизов узора в форме круга и прямоугольника по мотивам хохломской и городецкой росписи. Следовательно, учащиеся должны за 4 часа, выделенные на это задание изучить основные элементы сразу двух видов росписи, отработать постановку руки и создать собственные композиции. Это свидетельствует о том, что народное декоративно-прикладное искусство не рассматривалось авторами программ как необходимый компонент содержания образования в художественных школах.

Наиболее содержательной и методически выстроенной является программа «Композиция прикладного искусства и работа в материале (искусство резьбы по дереву)», предназначенная для художественных школ, расположенных в центрах традиционных художественных промыслов, применяемая и в настоящее время в образовательном процессе многих художественных школ. Программа включает в себя теоретическую подготовку, технику безопасности, практические задания, построенные по концентрическому принципу с постепенным усложнением, как основных видов резьбы, так и механизированных технологических процессов.

Среднее специальное художественное образование в Алтайском крае приобрело зримую форму в начале 70-х г. XX в. Если в начале XX в. художественная жизнь развивалась за счет приезжающих, то в связи с ее активизацией в других городах усилилась обратная миграция художников и педагогов в европейскую часть России, поставив остро проблему подготовки собственных кадров. В целях подготовки специалистов-художников средней квалификации и пропаганды изобразительного искусства в Алтайском крае в 1971 г. в Новоалтайске было открыто художественное училище. У истоков организации училища стояли художники С.П. Ботев, С.К. Двойнос, В.А. Раменский, Н.М. Смирнов, Б.Г. Босько, Б.Н. Лупачев, И.С. Хайрулинов. В разные годы в училище работали П.Д. Джура, В.Ф. Добровольский, Н.П. Иванов, И.М. Мамонтов, Ю.Г. Мингулов, Л.В. Рублева, И.Р. Рудзите и др. Первым директором НГХУ был Н.П. Шемелев.

В училище существовало два отделения: живописно-педагогическое и оформительское. Планировалось еще открыть отделение художников-прикладников по направлениям керамика, резьба по дереву и камню. Однако этому отделению не суждено было открыться из-за

неприспособленности помещений, недостаточности материальной базы и скудного финансирования. Одной из причин также стали существующие санитарные нормы, определявшие к допуску в обработку камня лишь лиц, достигших совершеннолетия, что было не приемлемо для художественного училища, осуществляющего набор на базе 9 классов.

Учебный процесс был направлен на академическое образование в русле традиций русской реалистической школы. Обучение велось на основе типовых программ, разработанных Московским художественным училищем 1905 г, которое являлось опорной базой для всех художественных училищ страны. Основное внимание уделялось углубленному изучению академического рисунка, живописи, основных законов композиции. В начале 90-х г. в связи со сменой государственной идеологической системы исчезли заказы на изготовление пропагандистской продукции, и целое отделение художников-оформителей оказалось практически не востребованным. Поэтому в 1992 г. оформительское отделение было переименовано в дизайнерское с новыми специальностями: графический дизайн и дизайн архитектурной среды.

В 70-80 г. XX в. мощное развитие экономики Алтайского края, рост числа учреждений культуры, появление новых экономических форм культурной деятельности, открытие предприятий по производству изделий художественной промышленности требовали подготовки, как преподавателей, так и квалифицированных специалистов-художников. Это способствовало открытию в Алтайском крае новых форм учебных заведений. В 1975 г. в Барнауле был открыт Алтайский государственный институт культуры, направленный на подготовку кадров для культурно-просветительской работы в области искусства. В 1984 г. в среднем профессионально-техническом училище № 42 открылись специальности «Резчик по дереву» и «Художник росписи по дереву», подготавливавших мастеров-специалистов для предприятий местной промышленности.

Ретроспективный анализ процесса развития художественного образования в Западной Сибири показал, что ведущую роль в становлении художественного образования играла практическая необходимость в подготовке педагогических кадров для образования и просвещения и профессиональных специалистов, необходимых для промышленного и хозяйственного становления региона. Большое значение в организации учебных заведений и учреждений просвещения оказали миграционные волны художников и педагогов, а также тесное взаимодействие государственной власти и педагогической общественности. В качестве позитивных тенденций мы можем выделить активное участие педагогов и художников в организации учебных художественных заведений и открытии новых форм художественного просвещения. Большое значение имела деятельность ведущих педагогов в разработке концептуальных основ художественного образования, создании авторских программ, новаторских подходов к обучению и воспитанию и широкой просветительской работе.

Образование в области народного декоративно-прикладного искусства в Западной Сибири не выделялось в самостоятельную отрасль и рассматривалось в контексте обучения изобразительной деятельности. В художественных школах наибольшее внимание уделялось изучению классического рисунка, живописи и станковой композиции. Народное искусство позиционировалось как

декоративно-прикладная композиция, и наличествовало в программах в единичных заданиях, не связанных в тематические блоки. Среднее профессиональное образование опиралось на учебные программы академической направленности и ставило своей целью подготовку специалистов для театров, музеев и школ.

Литература:

1. Барадулин, В. А. Уральская народная живопись по дереву, бересте и металлу. Свердловск. Средне-уральское книжное изд-во. 1982. 112 с.
2. Вакуленко, Е. Г. Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика. — Ростов н/Д. Изд-во «Феникс», 2007. 380 с.
3. Дашкевич, Л. А., Сафронова А. М. Горная школа в России (XVIII — первая половина XIX вв.) // Металлургические заводы и крестьянство: Проблемы социальной организации промышленности России и Швеции в раннеиндустриальный период: Сб. науч. тр. Екатеринбург, 1992. с. 91.
4. Карпенко, З. Г. Горная и металлургическая промышленность Западной Сибири в 1700-1860 годах. Новосибирск: Изд-во Сиб. Отд-ния АН СССР, 1963. 215 с.
5. Копылов, А. Н. Очерки культурной жизни Сибири 17 — начала 19 веков. Новосибирск: Наука, 1974. 252 с.
6. Конев, В. П. Художественная культура советского периода (1960-1980-е гг.) — Новосибирск, 2001. 226 с.
7. Лихацкая, Л. Учитель и художник А. В. Иевлев. Барнаул. ООО «Алтайский дом печати». 2006. 108 с.
8. Савенкова, Л. Г. Композиция декоративно-прикладного и оформительского искусства. Главное управление учебных заведений и научных учреждений. М.: 1988. 34 с.
9. Самозванцев, И. И. Методические рекомендации. Тематический план по рисунку, живописи и композиции для детских художественных школ. — Барнаул: Управление культуры Алт. Крайисполкома, 1987. 72 с.
10. Снитко, Л. И. Первые художники Алтая. — Л.: Художник РСФСР, 1983. 155 с.
11. Терещенко, Т. Ф. Проект программы для детских художественных школ «Изобразительное искусство: станковая композиция, декоративно-прикладная композиция, рисунок, лепка». Центральный научно-методический комитет по учебным заведениям культуры и искусства. М.: 1987. 28 с.
12. Черноухов, Э. А. Проблема учителя в горнозаводских школах Урала первой половины XIX в. // Интеллигент в провинции: Тезисы докладов всероссийской науч.-практ. конф. Вып. 2. Екатеринбург, 1997. с. 160
13. Шеваров, Г. «По сему рисунку...» // Алтайская правда. — 1977. — 14 сентября. с. 4
14. Шокорова, Л. В. Художественные промыслы Алтая XIX-XXI столетий: история и перспективы развития. к. дис./Алтайский государственный университет. Барнаул, 2009.

Современные технологии сохранения и укрепления здоровья воспитанников в Севастопольском президентском кадетском училище

Шрамкова Елена Алексеевна, педагог-организатор

*Надо стремиться к тому, чтобы в здоровом теле был здоровый дух.
Децим Юний Ювенал*

Согласно Указу Президента Российской Федерации «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» от 01.06.2012 года (№ 761, с. 25), необходимо распространение здоровьесберегающих технологий на все образовательные организации. В президентских кадетских училищах здоровьесберегающие технологии лежат в основе образовательной и воспита-

тельной деятельности педагогов-предметников, педагогов-организаторов и воспитателей. Целью данной статьи я не ставлю рассказать читателю о том, что такое «технологии», «методика», «здоровьесберегающие технологии», и не собираюсь перечислять основные нормативные документы, регламентирующие педагогическую деятельность в соответствии с требованиями ФГОС. Я адресую статью

педагогу, заинтересованному находить новые подходы, методы, приёмы, которые помогут сохранить здоровье наших детей и заинтересовать самих воспитанников сохранять и преумножать своё здоровье. Рассуждая о существующих и используемых на практике общепедагогических технологиях, принципиальным для которых является следующее положение: «здоровьесберегающая образовательная технология — качественная характеристика любой образовательной технологии», я соглашусь с Н.К. Смирновым, что «сертификат безопасности» для здоровья — совокупность принципов, приёмов, методов работы, дополняют задачи здоровьесбережения и традиционные технологии обучения, воспитания, развития. Это означает, что не существует отдельных общепедагогических здоровьесберегающих образовательных технологий. Все образовательные технологии, учитывающие физиологические и психологические особенности личности ребёнка и личности педагога, являются здоровьесберегающими, что называется, «по определению». (Смирнов Н.К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 288 с.).

Анализируя литературу и основываясь на личном опыте, каждый может констатировать факт наличия огромного количества разработок, методик в этой области, которые можно классифицировать следующим образом: медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические, технологии ОБЖ и образовательные (в том числе организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные). Я вам предлагаю к рассмотрению одну внеурочных форм физкультурно-оздоровительных технологий. Конкурс «А ну-ка, парни!» — это традиционная форма внеурочной деятельности для воспитанников любых возрастов всех образовательных учреждений, начиная со школы (в дошкольных учреждениях «А ну-ка, мальчики» или «Весёлые старты»), продолжая в студенчестве, в армии, да и во взрослой жизни настоящие мужчины всегда с удовольствием соревнуются в командных эстафетах и конкурсах капитанов. Главное спортивные этапы подобрать в соответствии с возрастом, физическим развитием, и не забыть о здоровьесберегающей основе мероприятия.

Вот как проходит военно-спортивный конкурс «А ну-ка, парни!», являясь зрелищным и захватывающим мероприятием воспитательной работы, в Севастопольском президентском кадетском училище. Военно-спортивный конкурс включает в себя восемь состязаний: четыре эстафеты, конкурс капитанов, ответы на вопросы, перетягивание каната. Подбор конкурсных эстафет и состязаний сориентирован на особенности физического развития юношей 7-8 классов, при подборе команд учитываются весовые категории участников, спортивная подготовка, поэтому проведение конкурса между сборными командами данных классов является наиболее целесообразным. Команды за день до состязаний тренировались в прохождении этапов конкурса.

В качестве основополагающих принципов здоровьесберегающих технологий на данном мероприятии являются следующие:

1. Создание образовательно-воспитательной среды, которая обеспечила отсутствие стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса (санитарное состояние спортивного зала):

— освещение, температура, система циркуляции и кондиционирования воздуха в соответствии с нормами СанПиНа;

— чистота и порядок в спортивном зале.

2. Уровень рациональности организации мероприятия.

Содержание мероприятия включает в себя различные эстафеты, вопросы и загадки, шутки, конкурсы, показательные спортивные выступления, элементы строевой подготовки. Команды, судьи и болельщики являются активными участниками мероприятия.

3. Смена видов деятельности (подвижные задания, координация движений, умственная деятельность, внимательность во время выполнения последовательности действий эстафет, просмотр показательных выступлений спортсменов и т. п.) способствуют избеганию переутомления участников и зрителей. Смена видов деятельности происходила каждые 7-8 минут.

4. Доброжелательная, позитивная атмосфера, поддержка болельщиков оказывали положительное влияние на психофизиологическое состояние всех присутствующих.

Творческий характер образовательно-воспитательного процесса.

Реализация творческих задач достигалась с использованием активных методов и форм обучения, а именно — ведущим мероприятия являлись кадеты, которые импровизировали, и в некоторых заданиях подавали пример импровизации участникам. В ходе конкурса участникам приходилось активно применять не только физическую ловкость и сноровку, но и творчески подходить к выполнению заданий.

Осознание кадетом успешности в любых видах деятельности.

На протяжении всего военно-спортивного конкурса преобладали положительные эмоции. Ведущий, арбитры, судьи, болельщики использовали вербальные и невербальные средства общения.

Рациональная организация двигательной активности.

Динамические паузы являются неотъемлемой частью любого рода деятельности. На данном мероприятии такая пауза была важна для зрителей. В середине мероприятия физминутку провели команды для своих болельщиков, а судьи смогли увидеть слаженность выполнения движений обычных элементов утренней зарядки и поблагодарить болельщиков обеих команд за активное участие в мероприятии.

Итак, конкретизируем цель и задачи данного мероприятия.

Цель: Военно-патриотическое воспитание кадет, способствующее всестороннему гармоничному развитию, вовлечению в регулярные занятия физической культурой и спортом, воспитание у допризывной молодёжи готовности к защите Отечества.

Задачи:

- повышение уровня физического и гражданско-патриотического воспитания кадет;
- укрепление здоровья и уровня физической подготовки кадет;
- привлечение кадет к регулярным занятиям военно-прикладными видами спорта;
- пропаганда и популяризация здорового образа жизни;
- воспитание физических качеств силы, быстроты и ловкости;
- воспитание чувства коллективизма и сплоченности.

В спортивном зале по периметру расставлены скамейки для команд и болельщиков, зрители занимают места в зале. Звучат позывные к началу игры.

Ведущий 1: Сегодня не просто февральский день. Сегодня День российского кадета. С праздником, кадеты Севастопольского президентского кадетского училища.

Ведущий 2: Приближается главный праздник настоящих мужчин — День защитника Отечества. Испокоин веков русский матрос и солдат стоял на страже мира и покоя своего народа, охраняя границы родной земли.

Кому не известны сегодня великие события русской военной истории — Куликовская битва, Полтава, Бородино!..

Россия гордится своими великими полководцами: Александром Васильевичем Суворовым, Михаилом Илларионовичем Кутузовым, Георгием Константиновичем Жуковым, и великими флотоводцами: Павлом Степановичем Нахимовым, Фёдором Фёдоровичем Ушаковым — принесшими славу русскому оружию и российскому флоту.

Ведущий 1: История кадет в России уходит своими корнями во времена становления российской империи на европейской и мировой арене. В России издавна существовала традиция офицерских династий. Кому как не нам — кадетам Севастопольского президентского кадетского училища стать преемниками славных воинов-защитников, которые мужеством и доблестью, не щадя жизни, отстаивали независимость нашей Родины — России.

Ведущий 2: Итак, мы открываем второй военно-спортивный конкурс

Ведущий 1: «А ну-ка, парни!».

Звучат фанфары.

Ведущий 2: В соревнованиях участвуют сборные команды кадет 7-х и 8-х классов. Приглашаем команды на построение.

Команды кадет 7-х и 8-х классов проходят по периметру спортивного зала и становятся перед скамейками, напротив друг друга.

Ведущий 1: Справедливое судейство соревнований обеспечит компетентное жюри. *(Ведущие представляют председателя жюри, главного судью соревнований и арбитров.)*

Ведущий 1: Перед началом конкурса я хотел бы сказать...

Ведущий 2: Отставить! Нет такого в Уставе — «я хотел бы сказать».

Есть «разрешите доложить».

Ведущий 1: Разрешите доложить: «В военно-спортивном конкурсе «А ну-ка, парни» сегодня соревнуются две команды. Победителем соревнований станет команда, набравшая большее количество баллов. За победу в каждом конкурсе команда получает 1 балл. В конкурсе капитанов можно заработать максимально два балла. В первом конкурсе-приветствии команды представляют своё название, девиз, приветствие соперникам, капитаны команд рапортуют о готовности к участию в соревнованиях главному судье.

Конкурс-приветствие так и называется «Разрешите доложить».

Приветствие «Разрешите доложить».

Капитаны команд докладывают о готовности к соревнованиям главному судье соревнований.

Форма рапорта: Товарищ главный судья! Команда кадет ___ - __ курса на военно-спортивные соревнования «А ну-ка, парни!», посвященные Дню защитника Отечества и Дню российского кадета построена. Капитан команды _____

Главный судья соревнований докладывает председателю жюри о готовности к соревнованиям.

Председатель жюри комментирует конкурс «Разрешите доложить», объявляет победителя первого конкурса и открывает соревнования.

Звучат фанфары.

Ведущий 1: Все мы знаем, что здоров будешь — всё добудешь. Кто из нас не помнит экзамен по физической подготовке при поступлении в училище?.. Жарко, солнце светит, на море бы искупаться. Ан-нет, надо подтянуться на турнике, а потом кросс пробежать. Не всем легко давались эти испытания. Зато сейчас мы и подтягиваемся, и отжимаемся, да мы всё можем. Второй конкурс — разминка.

Ведущий 2: В каждой команде по шесть человек. Участники команд выполняют по одному из упражнений. Первый — принимает упор лёжа и отжимается, второй — приседает, третий — выполняет упражнения на пресс из положения лёжа, четвёртый — подтягивается, пятый — выполняет упражнения на пресс на гимнастической стенке, шестой — выполняет упражнение «сгибание — разгибание рук на брусках». Длительность выполнения упражнения 30 секунд. Начало и окончание выполнения упражнения по свистку арбитра. Судьи подсчитывают общее количество сделанных упражнений. Наибольшее число выполненных упражнений приносит команде победный балл.

Конкурс «Разминка».

Ведущий 1: *объявляет команду, победившую в конкурсе.*

Ведущий 2: Военная дисциплина обязывает каждого солдата и матроса стойко переносить трудности военной службы. Для этого нужна необыкновенная сила духа. А здоровый дух, как известно, — в здоровом теле. Поэтому занятия спортом — неотъемлемая часть повседневной жизни военнослужащего. Третий конкурс — силовая эстафета.

Ведущий 1: В каждой команде по шесть человек. Эстафета проходит в 5 этапов. На первом и втором этапе команды разбиваются в группы по три человека. Двое участников соединяют руки крест на крест и несут третьего до противоположного конца зала и обратно. На 3-5-ом этапе команды разбиваются парами и «крокодилом» пробегают ту же дистанцию, на обратном пути участники меняются местами.

Победит та команда, которая быстрее пройдёт все пять этапов.

Силовая эстафета.

Физически сильные солдаты, специально обученные бросать гранаты.

Ведущий 1: Фитиль гранаты надо было поджечь, как следует, чтобы он не погас при броске; но и медлить не следовало, иначе граната могла взорваться прямо в руках. Нашим «гренадерам» не придётся метать гранаты. Они продемонстрируют свою меткость кидая теннисный мяч.

Ведущий 2: В эстафете каждый участник преодолевает дистанцию следующим образом: сначала два медбольных мяча и один баскетбольный мяч необходимо перенести до отметки (медбольные мячи в руках, баскетбольный между ног), затем подбрасывая на ракетке теннисный мяч бегите до следующей отметки, у которой теннисным мячом попадаете в щит.

В обратном порядке, выполняя те же действия возвращаетесь к команде и передаёте эстафету.

Ведущий 2: Гренадерами назывались в русской армии XIX века рослые,

Ведущий 1: Побеждает команда, которая первой пересекла линию финиша.

Оборудование и инвентарь: 4 медбольных мяча, 2 баскетбольных мяча, 2 теннисных мяча, 2 теннисные ракетки.

Эстафета «Меткий стрелок».

Ведущий 1: По традиции давних времен, военное сражение должно было начинаться с поединка между представителями двух армий.

Всем известен знаменитый поединок Пересвета с Челубеем перед Куликовской битвой. Одновременно ринулись поединщики вперед и пронзили друг друга копьями.

Тяжко пришлось в той битве русичам, но они победили.

Полны решимости и наши богатыри. Объявляем поединок капитанов.

Ведущий 2: Пока готовится конкурс капитанов предлагаем командам провести физминутку для своих болельщиков, жюри предлагается оценить слаженность выполнения движений обычных элементов утренней зарядки и присвоить дополнительный бал команде.

Команды проводят физминутку для своих болельщиков.

Ведущий 1: Перед каждым командиром находится гимнастический мат, за которым лежит баскетбольный мяч. По сигналу каждый участник должен сделать кувырок вперёд, затем взять баскетбольный мяч, пройти до следующей отметки «крабом вперёд», бросить мяч в кольцо (обязательно попасть в кольцо, при промахе повторять броски до попадания в кольцо), до стола допрыгать «кенгуру», разобрать и собрать автомат, ударить в склянки. Кто первый ударил в склянки, тот получает для команды один балл.

Ведущий 2: Разборка и сборка автомата оцениваются жюри отдельно. Правильная разборка-сборка — один балл, неправильная — ноль баллов. Ошибками при разборке-сборке считаются:

- нарушение последовательности разборки-сборки;
- перехлест деталей при выполнении упражнения;
- наличие оставшихся после сборки деталей АК.

Участник приступает к выполнению упражнения по команде судьи.

Оборудование и инвентарь: 2 мата, 2 баскетбольных мяча, 2 стола, 2 АК, склянки.

Конкурс капитанов.

Ведущий 1: Пока жюри подводит итоги конкурса капитанов вашему вниманию предлагается выступление кадет, занимающихся в системе дополнительного образования по направлению «Бокс».

Показательное выступление боксёров.

Ведущий 2:

Там, где десантник не пройдёт,
И бронепоезд не промчится,
Солдат на брюхе проползёт
И ничего с ним не случится.

Ведущий 1: Итак, спортивно-военизированная эстафета:

По команде судьи первый участник передвигается по «кочкам», преодолевает «ручей» (пробегая по скамейки), по-пластунски проползает под барьерами, стараясь их не уронить, берёт баскетбольный мяч и ведёт его к кольцу — бросает мяч в кольцо (обязательно попасть в кольцо, при промахе повторять броски до попадания в кольцо), возвращается тем же путём, ведёт баскетбольный мяч и оставляет его у барьера, перепрыгивает через барьеры, преодолевая «завал», по скамейке ползёт на животе подтягиваясь руками, пробегает по «кочкам», и передаёт эстафету следующему участнику. Побеждает команда, которая первой пересекла линию финиша.

Оборудование и инвентарь: 10 колец, 2 скамейки, 8 барьеров, 2 баскетбольных мяча.

Спортивно-военизированная эстафета.



Ведущий 1: В нашей армии служить должны не только сильные мужчины, но и умные, которые сильны еще и умом, смекалкой, эрудицией. Поэтому, парни, сейчас мы проверим ваш интеллект. Объявляем блицтурнир «Что ты знаешь о нашей армии?», каждой команде по очереди задается вопрос. На раздумье 5 секунд. Подсчитывается количество правильных ответов. Побеждает команда, которая даст больше правильных ответов. Предлагаем председателю жюри вскрыть конверт, и огласить вопросы конкурса.

Блицтурнир «Что ты знаешь о нашей армии?».

Ведущий 2:

Пока жюри подводит итоги блицтурнира мы приглашаем выступить самых юных кадет — кадет 5-х классов.

Показательный номер «Восточные единоборства».

Ведущий 1: Аплодисменты!!! (*Ведущий объявляет победителя блицтурнира*). Заключительный конкурс — перетягивание каната, пришедшее в сухопутные части с флота и без которого не обходится ни один армейский спортивный праздник.

Оборудование и инвентарь: канат

Перетягивание каната.

Ведущий 2: Вот и подошёл к концу наш конкурс. Пока жюри подводит итоги дружеских состязаний, вашему вниманию предлагается выступление кадет, занимающихся в системе дополнительного образования по направлению «Самбо».

Показательное выступление кадет, занимающихся вольной борьбой и самбо.

Ведущий 1:

Слово предоставляется жюри.

Выступление жюри и награждение команд грамотами.

Ведущий 1: Поздравляем аплодисментами наши команды. И пусть на щитах наших воинов всегда будет девиз: «Честь и Родина превыше всего!»

Ведущий 2:

Кадеты, наш девиз: «Польза, честь и слава!».

Вместе:

До новых встреч!

Такая внеурочная форма работы, как военно-спортивный конкурс «А ну-ка, парни!» продемонстрировали навыки строевой подготовки кадет, ловкость и смекалку, быстроту реакции и знание военных терминов, выдержку и выносливость, командный «дух» и стремление к победе. По итогам соревнований команды награждены грамотами. Победила команда 8-х классов «Победитель». Несмотря на победу команды 8-х классов команда 7-х классов в каждом конкурсе наступала «на пятки» соперникам, а в нескольких конкурсах их обошла. Команды показали себя достойными соперниками друг другу, и команда 7-х классов предложила конкурс-«реванш» команде 8-х классов.

Внедрение здоровьесберегающих технологий позволяет добиваться положительных изменений в состоянии здоровья кадет и способствует вовлечению их в регулярные занятия спортом.

Какую из урочной или внеурочной форм здоровьесберегающих технологий выберете Вы — решать Вам, руководствуясь словами «Надо стремиться к тому, чтобы в здоровом теле был здоровый дух».

Литература:

1. Смирнов, Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008.
2. Панкова, Н. Б. Содержание, формы и методы деятельности образовательных организаций по охране здоровья обучающихся в свете требований ФГОС. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 2014 г.
3. Интернетресурсы: Ефанова Е. В., Батталова Е. А., Сценарий «Папа, мама, я спортивная семья», Кропоткин 2012, <http://do2.gendocs.ru>
4. Интернетресурсы: Сценарий «Твои защитники» для 9-11 классов., 28.01.2014 г., <http://lib2.podelise.ru>
5. Интернетресурсы: Конкурсная программа «Курс молодого бойца», посвященная Дню защитника Отечества для 7-11 класса, 10.07.2013 г., <http://pochit.ru>
6. Интернетресурсы: Классный час по истории (5 класс) по теме: классный час на тему: «Я Кадет», 13.02.2014 г., <http://nsportal.ru>
7. Интернетресурсы: Армейский калейдоскоп. doc, 2012 г., <http://edu.of.ru>

Внедрение сетевых технологий в обучение курса «Информатика и информационные технологии»

Юлдошев Исмоил Абриевич, преподаватель
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Реформа системы образования, внедрение в учебный процесс средств информационных технологий и за счет использования их обеспечить эффективное прохождение уроков подтверждается в законе «Национальной программы подготовки кадров» Республики Узбекистана. В нем приведена фраза: «На основе современных информационных технологий, компьютеров и компьютерных сетей будет развиваться предоставления информации в процесс обучения».

С этого видно что, предусмотрено использование компьютерных сетей в процессе учебы, и в тоже время создание информационного пространства в системе образования и планомерного формирования.

Годы идут, меняется наша жизнь, меняются и технологии в различных областях деятельности человека, в том числе, и в сфере информационных технологий. Существовавшие до сих пор методики обучения устарели, и на смену им пришли новые, которые становятся подходящим ин-

струментом для осмысленного, заинтересованного обучения.

В настоящее время во многих учебных заведениях существует компьютерный класс, оснащенный сетевыми компьютерами, а то и несколько таких классов. Практически одновременно с появлением компьютера возникла проблема передачи информации между ними. Можно передавать информацию с помощью машинных носителей информации. Но этот способ достаточно медленный и неудобный. Значительно лучше связать сетевыми кабелями, чтобы они обменивались информацией самостоятельно, без участия человека. Если соединить две компьютера и написать программу для передачи информации, то можно получить простейшую *вычислительную сеть*. Когда соединяются вместе несколько компьютеров, обмениваться информацией становится сложнее. Но, несмотря на возникающие проблемы, принципы соединения множества компьютеров в сеть остаются те же, что и для двух. То есть, компьютеры должны быть соединены с помощью линий связи. Для подключения линий связи к компьютерам используются специальные электронные устройства, и кроме того на каждом компьютере устанавливаются программы для совместной работы в сети.

Итак, **компьютерная сеть** — это объединение компьютеров, линий связи между ними, и программ, обеспечивающих обмен информацией. В зависимости от удалённости компьютеров, объединённых в сеть, в качестве линий связи могут использоваться кабели, телефонные линии, радиосвязь, с том числе спутники, а также оптоволоконная связь, в которых информация передаётся с помощью света.

Компьютерные сети бывают локальными и распределёнными. **Локальной** называется компьютерная сеть, объединяющая компьютеры, расположенные в одном здании или в соседних зданиях. Если же соединённые компьютеры находятся в разных частях города, а иногда и в разных городах и странах, то такие сети называют **распределёнными**. Иногда распределённые сети называют также **территориальными**. Часто к распределённой сети подключаются не отдельные компьютеры, а локальные сети. Таким образом можно создавать **корпоративные сети** для предприятий, имеющих филиалы в других городах. **Распределённые сети мирового масштаба** также называют **глобальными сетями**. **Интернет** и является самой известной глобальной компьютерной сетью.

На кафедре «Прикладная математика и информатика» Каршинского ГУ разработана методика использования локальной сети в обучении учеников педагогических, профессиональных колледжей и академических лицеев по курсу «Информатика и ИТ». С этой целью созданы разработки уроков. В каждой разработке уроков имеются технологические карты прохождения урока и методика внедрения инновационных педагогических технологий.

На примере темы: «Современный процессор таблица» (разчитан на 2 академических часа) приведем общую структуру экспериментальной разработки урока по курсу «Информатика и ИТ» для студентов колледжей и академических лицеев.

Цель урока:

а) **образовательный:**

- использование сетевой технологии в обучении учащихся к алгоритму отправления и приёма информации;
- объяснить ученикам суть системы;
- ознакомить учащихся с понятием электронная таблица;
- формирование у учащихся понятий современный программы MS Excel.

б) **воспитательный:**

- формирование у учащихся культуры и интереса обмена необходимой информации с помощью сетевой технологии;

в) **развивающий:**

- развитие алгоритмического мышления, расширение кругозора.

Тип урока: урок — закрепление изученного.

Вид: урок-практикум.

Содержание урока: учитель рассказывает, как работает сетевая технология, даёт информацию о современном процессор таблице, ячейки, строки, столбцы, формулы, функции, диаграммы, сортировки, фильтр и т. д.

Методы применяемые на уроке: с использованием сетевой технологии и педагогических технологий: умственная атака, кейс технология и др.

Оснащение урока: компьютеры (10-12 штук) подключенные к локальной сети, визуальные текстовые средства, визуальные изобразительные средства, видеопроектор. Сетевая топология — «Звезда». Стандартные программы операционных систем Microsoft Windows, специализированные программы поддержки образовательного процесса в локальной сети: Radmin.

Ход урока

1. Организационный момент.

2. Мотивационное начало урока. Постановка цели урока.

Учитель: Здравствуйте ребята! Сегодня мы проводим практическое занятие по электронным таблицам в компьютерном классе. Для обеспечения безопасной работы необходимо надо знать и выполнять следующие правила:

- Нельзя самостоятельно без разрешения учителя, включать и выключать компьютеры;
- Нельзя касаться тыльной стороны компьютера и проводов;
- Нельзя работать мокрыми руками и во влажной одежде;
- Нельзя нажимать клавиши ручкой или карандашом;
- Нельзя ходить по классу, вставать со своего места;

— В случае неисправности компьютера или при обнаружении запаха гари — позвать учителя.

3. Фронтальный опрос.

Учитель: На прошлом теоретическом занятии мы изучали и говорили о дополнительных возможностях EXCEL. На дом были даны вопросы исследовательского характера. Давайте обратимся к ним. Учитель опрашивает учеников по домашним заданиям и их оценивает. Походу объяснения темы, учитель проводит опрос учеников с помощью локальной сети по технологии «Умственная атака и кейс технология» (по одному ученику выходят по сети к главному компьютеру и отвечают):

Ответы на вопросы:

Учитель (Сервер-главный компьютер) — (Вопрос) Для чего нужна программа Excel?

Ученик (А — Клиент) — (Ответ) Для создания таблиц, графиков и диаграмм. Показывает таблицу, график, диаграмму, созданную в Excel.

Учитель (Сервер-главный компьютер) — (Вопрос) Как вы понимаете термин «деловая графика»?

Ученик (В — Клиент) — (Ответ) Под этим термином обычно понимают графики и диаграммы, наглядно представляющие динамику развития того или иного производства, отрасли и любые другие числовые данные.

Учитель (Сервер-главный компьютер) — (Вопрос) Какими возможностями для создания деловой графики обладает Excel?

Ученик (С — Клиент) — (Ответ) С помощью его богатой библиотеки диаграмм можно составлять диаграммы и графики разных видов: гистограммы, столбчатые, графики и др., их можно снабжать заголовками и пояснениями, можно задавать цвет и вид штриховки в диаграммах, печатать их на бумаге, измеряя размеры и расположение на листе, и вставляя диаграммы в нужное место листа.

Учитель (Сервер-главный компьютер) — (Вопрос) При помощи какой команды меню можно построить диаграммы и графики в Excel?

Ученик (D — Клиент) — (Ответ) С помощью кнопки вызова Мастера диаграмм. Ответ демонстрируется на компьютере.

Учитель (Сервер-главный компьютер) — (Вопрос) Как задать автоматическое вычисление в таблице значений ячеек по определенной формуле?

Ученик (E — Клиент) — (Ответ) Внести знак «=», затем активизировать нужную ячейку и вводить соответствующие знаки арифметических операций. Контролировать ввод формулы можно, используя окно ввода формулы.

Изложение нового материала.

Учитель: Мы с вами повторили данные вопросы. А как вы думаете, для чего нам нужны они?

Ученик: Ответ: для изучения сегодняшней темы.

Учитель: Тема сегодняшнего урока «Современный процессор таблица». В этом мне будут помогать ученики — консультанты:

1 Консультант по математике и 2 Консультант по информатике.

1 Консультант. Из курса математики нам известно, что корнями уравнения являются значения точек пересечения графика функции с осью абсцисс. Для начала вспомним виды уравнений:

$y=kx+b$ — линейное; $y=ax^2+bx+c$ — квадратичное; $y=x^3$ — кубическое.

Если мы решаем систему уравнений, то ее решениями будут координаты точек пересечения графиков функций. Этот метод нахождения называется графическим. Для нахождения корней системы уравнений графическим методом рассмотрим систему:

$$\begin{cases} y - x^2 = 0 \\ y - 2x = 9 \end{cases}$$

Преобразуем данную систему в приведенную

$$\begin{cases} y = x^2 \\ y = 2x + 9 \end{cases}$$

Далее в системе координат строим функции $y=x^2$ и $y=2x+9$. Точки пересечения графиков и будут решением данной системы.

2 Консультант. (проводится одновременно с работой учеников на компьютерах синхронно с учеником — консультантом). С помощью программы Excel можно строить практически любые графики.

Для оценки решений воспользуемся диаграммой, на которой отобразим графики обеих функций. Сначала построим таблицу: Первая строка — строка заголовков. Далее для построения этой таблицы использовались следующие формулы: При заполнении столбца А: в ячейку А2 заносится начальное значение аргумента $x = -10$, для автоматического заполнения всего столбца нужно в ячейку А3 занести формулу $A2+1$ и скопировать ее до ячейки А23;

При заполнении столбца В в ячейку В2 заносится формула $A2*A2$, которая затем копируется до ячейки В23;

При заполнении столбца С в ячейку С2 заносится формула $2*A2+9$, и так же копируется до ячейки С23.

С помощью мастера диаграмм видно выберем тип диаграммы точечная и построим черновую диаграмму первоначальной оценки решения.

На диаграмме видно, что оба графика имеют точки пересечения — эти координаты этих точек и есть решения системы. Так как шаг изменения аргумента был достаточно велик, то мы получим приближенные значения решений. Решением системы будут координаты точек пересечения графиков: $x_1=4,2$; $y_1=4,8$; $x_2=4,2$; $y_2=17,5$.

Таким образом, мы видим, что используя программу Excel, можно графически решить практически любое уравнение. У вас индивидуальные карточки, начнем работу по ним. У кого будут затруднения, я буду помогать.

Закрепление новой темы. (Метод применяемый на закрепление новой темы технология «Кейс технология») Для закрепления пройденной темы, учитель отправляет ученикам (клиентам) проблемное задание в приведенной форму через сервер. Процесс выполнения и их результаты

контролирует учитель с помощью программы управления локальной сети. Соответственно он поэтапно оценивает ответы учеников.

Ученик (С — Клиент IP адрес-192.168.0.7) — Какие адреса имеют указанные ячейки;

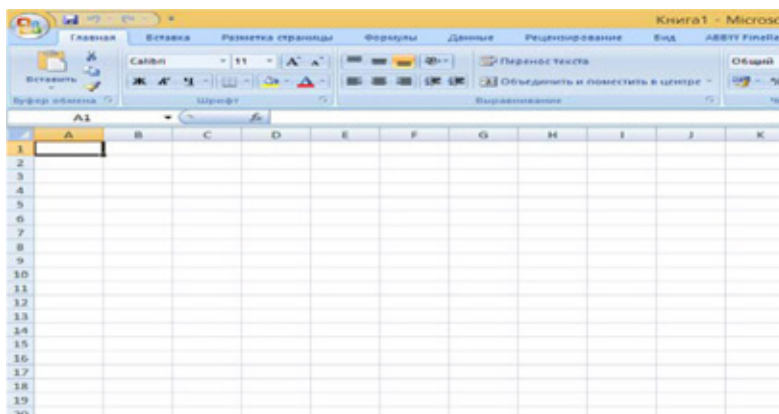


Рис. 1.

Ученик (J — Клиент IP адрес-192.168.0.11) Введите адрес активизированной ячейки (Рис. 1);

Ученик (J — Клиент IP адрес-192.168.0.12) С помощью какой клавиши лента выполняются следующие операции (Рис. 2):

- Загрузка таблицы с диска;
- Вычисление суммы столбца;
- Создание нового листа;
- Запись таблицы на диск.

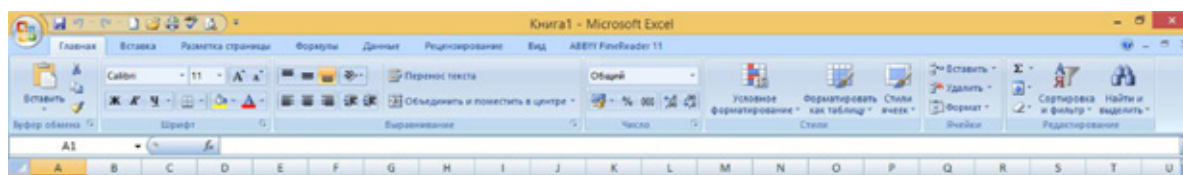


Рис. 2. Кнопка «Office» и главная лента в программы MS Excel

Опорные понятия: таблица, ячейки, функция, формула, диаграмма, графика, сортировка, фильтр и др.

Поощрения учащихся (оценка знаний учащихся проводится по утвержденной системе баллов).

Домашнее задание:

1. Написать в тетради о современной процессор таблицы.
2. Проанализировать и проверить свои индивидуальные задания и оформить отчеты в тетради.

Литература:

1. Абдукадиров, А. А., Юлдошев И. А. Методика преподавания информатики (при помощи локальных и глобальных сетей). — Учеб. мет. пособие. — Т.: Наука и технология, 2010.-28-32 с.
2. Юлдошев, И. А. Современные технические средства и технологии в образовании. — Монография. — Т.: Наука и технология, 2015. — стр. 210.
3. www.ziyounet.uz Ресурсным центром сети.
4. <http://www.metod-kopilka.ru> Методическая копилка учителя информатики.

ФИЛОЛОГИЯ

Русские фразеологические единицы с соматическим компонентом «глаза» в сопоставлении с персидским языком

Ахмади Мирейла, кандидат филологических наук, доцент;
Мохаммади Мохаммад Реза, кандидат филологических наук, доцент;
Афшар Мона, магистр
Университет Тарбиат Модарес (Иран)

Как известно, каждый народ обладает своей уникальной историей и культурой, народными представлениями о тех или иных предметах, явлениях и своеобразным восприятием окружающего мира.

Культура разных народов отличается друг от друга восприятием бытия, материального и морального, и это, прежде всего, отражается в языке. Как пишет Н. Г. Комлев, «каждая нация имеет своеобразную действительность и определенную специфику ее языкового обозначения». [Комлев, 1966: 48].

По общепринятому мнению лингвистов, самым ярким культуросообразным объектом языковых единиц являются фразеологизмы.

Фразеологизмы обогащают язык и делают его образнее и эмоциональнее. Фразеологизмы — это бесценное культурное национальное достояние.

Одним из древнейших пластов фразеологии являются соматические фразеологические единицы, т. е. фразеологизмы с соматическим компонентом. Как известно, «*soma*», в переводе с греческого языка, означает «тело». Таким образом, Соматическую фразеологию образуют фразеологические единицы, один из компонентов которых — название части тела человека или животного.

Соматические фразеологические единицы продуктивны в образовании фразеологизмов русского и персидского языков, так как человеческое тело является наиболее доступным объектом наблюдения человека для познания своего окружающего мира.

А. М. Эмирова пишет: «само человеческое тело является наиболее доступным и изученным объектом наблюдения человека с первых его жизненных шагов. Свою ориентацию в пространстве, свою оценку окружающего человека «удобнее» соотносить, прежде всего, с частями своего тела» [Эмирова, 1972: 22].

Среди описываемых фразеологизмов значительное место занимают единицы с соматизмами. Среди них встречаются номинации практически всех частей тела: макушка, лоб, глаза, уши, рот, нос, щеки, губы, темечко, голова, лицо, язык, зубы, шея, грудь, плечи, руки, пальцы, локти, живот, ноги и т. д.

Ф. Вакк отмечает, что «чаще всего, в соматических фразеологизмах употребляют названия тех частей, функции и значение которых очевидны, например, голова, глаза, рот, зубы, руки и ноги. От важности и очевидности главных функций частей тела зависит их численность, тематическое многообразие соответствующих групп соматических фразеологизмов» [Сулькарнаева, 2004: 11].

Соматизм «глаза», обозначающий важнейший орган человека, посредством которого человек получает 80% информации об окружающем мире, входит в состав 120 фразеологизмов, зафиксированных во фразеологических словарях. Это слово издавна употреблялось во фразеологизмах русского языка и до сих пор оно сохранило свое положение.

Слово «глаза» имеет способность выражать разные эмоции человека (удивление, неожиданность, сильное желание и т. д.) и кроме своего прямого значения, имеет также символический характер. Например, *глаз наметан* (об опытном человеке), *глаз отдыхает* (о приятном зрительном впечатлении), *глаз радуется* (о радостном событии, которое можно видеть), *глаза обманывают* (о сомневаемомся в достоверности увиденного), *глаза загорелись* (о сильном желании у человека) и т. д.

В данной статье мы остановимся на фразеологизмах с разными значениями «глаза» и предлагаем наиболее подходящие персидские эквиваленты русских фразеологических единиц.

В иранском менталитете глаза — چشم самая ценная и значимая часть тела человека. Поскольку человек воспринимает мир, в первую очередь, глазами. Кроме того в различных областях культуры и искусства особое внимание уделяется «глазам»; многие убеждения народа, литературно-художественные творения и даже мистические тайны основываются на «глаз», его значение и влияние.

Глаза и их форма в персидском фольклоре образуют Разные фразеологические обороты. Употребление этого слова на этом уровне в основном аллегорично, но иногда имеет загадочный характер. Поскольку в фольклоре значения более доступные, фразеологические обороты с соматическим компонентом глаза многоупотребительные. [2, с. 82–89]

Далее будем проанализировать 15 русских фразеологических единиц с соматическим компонентом «глаза», собранных из «Фразеологического словаря русского языка» И. К. Молотковой.

1. Бить в глаза.

Данное словосочетание имеет значение «резко выделяться, быть особенно заметным». Оно переводится на персидский язык словосочетанием «چشم را زدن، به چشم آمدن», которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма.

Город никак не уступал другим губернским городам: сильно била в глаза желтая краска на каменных домах и скромно темнела серая на деревянных. (Н. Гоголь, Мертвые души)

شهر چیزی از شهرهای دیگری کم نداشت: رنگ زرد خانههای سنگی به همان شدت چشم را میزد و رنگ خاکستری خانههای به تیرگی میگرانید. (نفس مرده، نیکالای گوگل)

2. Куда ни кинь глазом [взглядом] / куда ни кинешь глазом [взглядом].

Данное словосочетание имеет значение «(Куда ни) посмотри, взгляни». В персидском языке это значение также выражается словосочетанием «تا چشم کار میکند», в которое входит соматизм «چشم».

А степь-то, степь какая была! Куда глазом ни кинешь — ковыль, море седое. (Соколов-Микитов, В каменной степи).

چه دشتی بود! تا چشم کار میکرد دریای سفیدی از گندم بود. (ساکالوف-میکیتوف، در صحرای سنگی)

3. Смотреть [глядеть] в глаза [в лицо] правде.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «Трезво оценивать действительное положение вещей». Русское словосочетание в персидском языке считается безэквивалентным и переводится как واقعین بودن.

Да, да. Не хочу никаких утешений. Правде нужно смотреть в глаза. (А. Н. Толстой, Дым).

بله، بله. من دلجویی نمیخواهم. باید واقعین بود. (الکسی تولستوی، دود)

4. Вертеться перед глазами / Вертеться на глазах у кого.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «Своим присутствием назойливо напоминать о себе, надоедать кому-либо». Этот фразеологизм в персидском языке выражается словосочетаниями موی دماغ شدن، т. е. в персидском языке выражается другим соматическим эквивалентом «دماغ» (нос).

Даже рискуя надоесть матери, он постоянно вертелся у неё на глазах. (Салтыков-Щедрин, Господа Головлёвы)

او حتی به قیمت آزردهی مادرش پیش میرفت و مدام موی دماغش میشد. (میخائیل سالتی科夫 شچдрین، خاندان گاولیوف)

5. Глаза на мокром месте.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «кто-либо часто плачет, склонен плакать, готов заплакать». Такой смысл передается в персидском языке словосочетанием «اشکش دم مشکش است».

В первый день, как поженились, она плакала и потом все двадцать лет плакала — глаза на мокром месте. (А. Чехов, Печенег)

از همون روز اول عروسیمان شروع کرد به اشک ریختن و الان بیست سال آزرگاره که هر روز اشک ریخته؛ اشکش دم مشکش است. (آنتون چخوف، پچنگها)

6. Хоть (хоть бы) одним глазком.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «Мелком (посмотреть, взглянуть и т. п. На кого-либо или на что-либо)». Оно в персидском языке без соматического компонента выражается словосочетанием «یک نظر»

Лева, я сгораю от любопытства! Ну где же твой герой? Хотя бы посмотреть на него одним глазком. (С. Бабаевский, Кавалер золотой звезды)

لیوا، من از کنجکاوی دیگر طاقت ندارم! پس قهرمان تو کجاست؟ حداقل یک نظر او را ببینیم. (سیمیون بابایفسکی، دارنده ستاره طلایی)

7. В глазах (чьих, кого).

Данное словосочетание имеет значение «В чьем-либо представлении; по мнению кого-либо». В персидском языке данное значение также выражается словосочетанием с соматизмом «глаза» کسی (در چشم) به چشم، которое считается полным эквивалентом русского фразеологизма. В обоих языках говорится о представлении и восприятии человека, поскольку человек воспринимает мир, в первую очередь, глазами.

Я всегда в глазах твоих был пустым человеком. (И. Тургенев, Рудин)

من همیشه به چشم تو آدم مهملی بودهام. (ایوان تورگنیف، رودین)

8. Наливать /налить глаза.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «Напиваться допьяна». Такое словосочетание отсутствует в персидском языке и выражается с помощью глагола *مست شدن*.

А, ну что Маринушка: скоро ли позовешь в кумовья? Я все жду, вот бы выпил на радостях... — будет с вас: и так глаза-то налили! (И. Гончаров, Обрыв)

مارینیای عزیز بالاخره شاهد را صدا میکنی؟ من همچنان منتظرم که به شادی بنوشیم... — دیگر بس است تا همین جا هم حسابی مست شدهاید. (ایوان گنجارف، پرتگاه)

9. Глаза на лоб лезут.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «кто-либо приходит в состояние крайнего удивления, недоумения; испытывает сильную боль, испуг и т. п. от чего-либо». В персидском языке такое значение также выражается соматическим компонентом «глаза» и выражается словосочетаниями *چشم / چشمان کسی چهار تا شدن / چشم کسی گرد شدن*. Так как слово «глаза» имеет способность выражать разные эмоции и чувства человека (удивление, неожиданность, сильное желание и т. д.), в русских и персидских фразеологизмах часто оно употребляется.

На одной из повозок преспокойно сидел интендант и что-то жевал. Когда я сказал ему, что он находится в тылу у немцев, у него глаза полезли на лоб (П. Вершигора, Люди с чистой совестью).

مسئول پشتیبانی خیلی آرام در یکی از گاریها نشسته بود و چیزی میجوید. وقتی به او گفتم که پشت جبهه آلمانیها هستیم، چشمانش گرد شد. (پتر ورشیگورا، مردم با وجدان)

10. Растерять глаза.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «не знать, куда или на что смотреть, на чем остановить свое внимание при обилии чего-либо». Такое словосочетание не имеет эквивалента в персидском языке. Подобное значение выражается в персидском языке *دست و پای خود را گم کردن*, в состав которого входят другие соматические компоненты «рука» и «нога».

11. За глаза.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «заочно, в отсутствие кого-либо (говорить о нем что-либо, смеяться над ним и т. п.)». Это словосочетание в персидском языке используется с помощью другого соматического компонента и выражается словосочетанием «*پشت سر*».

Говоря с хозяином, он почти ко всякому слову прибавлял почтительный свистящий звук, а за глаза называл купца Строганого мошенником и рыжим чёртом. (М. Горький, Трое).

هرگاه که با صاحب مغازه سخن میگفت تقریباً به آخر هر کلمه‌اش یک «بله قریبان» هم اضافه میکرد، ولی پشت سر استروگانوی را کلاهبردار و شیطان موحنایی میخواند. (ماکسیم گورکی، سه رفیق)

12. Пускать / пускать пыль в глаза.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «создавать ложное впечатление о себе у кого-либо, представляя себя, свое положение и т. п. лучше, чем есть на самом деле». В персидском языке нет такого словосочетания и оно считается безэквивалентным. Подобное значение можно выражать словосочетанием *لاف زدن*, в котором не используется соматический компонент «глаза».

13. Смотреть [глядеть] глазами.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «Находясь под чьим-либо влиянием, относиться к кому-либо или к чему-либо с его позиций». В персидском языке нет такого словосочетания и оно считается безэквивалентным. Подобное значение можно выражать словосочетанием *از دریچه چشم دیگری نگرستن*, которое считается описательным переводом фразеологизмом.

Мать была женщина добрая, тихая, на все смотревшая глазами своего мужа, всегда во всем с ним согласная. (С. Скиталец, Сквозь строй).

مادر زنی مهربان و آرام بود، همه چیز را از دریچه چشم شوهرش مینگریست و همیشه با او موافقت میکرد. (استپان اسکیتالتس، از میان صف)

14. Смотреть [глядеть] во все глаза.

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «очень внимательно, пристально, проявляя особый интерес». Это значение в персидском языке выражается словосочетанием «*با چهار چشم (چهار چشمی) نگاه کردن*», в состав которого входит также соматизм «*چشم*».

Молодец тоже был удивлен и во все глаза смотрел то на хозяина, то на приказчика. (Мамин-Сибиряк, Хлеб).

جوان دلیر نیز متعجب بود و چهارچشمی گاه به صاحبخانه و گاه به فروشنده نگاه میکرد. (مامین-سیبیریاک، نان)

15. В глазах темнеет [мутиться, зеленеет].

Данное словосочетание в русском языке имеет значение «кому-либо становится дурно, плохо, обычно от усталости». Оно выражается в персидском языке словосочетанием چشمهای کسی سیاهی رفتن, в которое также входит соматический компонент «چشم».

На вторую ночь я измучилась совершенно. По временам меня клонил сон, в глазах зеленело, голова шла кругом. (Ф. Достоевский, Бедные люди).

شب دوم دیگر از پا افتاده بودم. گهگاه خواب بر من غلبه میکرد، چشمانم سیاهی میرفت، سرم گیج می‌رفت. (فتودور داستایفسکی، بیچارگان)

В результате сопоставления фразеологических единиц с соматическим компонентом глаза, их можно разделить на три основные и две дополнительные группы. Такую классификацию мы провели по признаку употребления составляющих фразеологизмы компонентов в русском и персидском языках:

1. Полные эквиваленты (глаза и چشم)
2. Условные или частичные эквиваленты:
 - С другим соматическим компонентом (в русском языке «глаза» и в персидском другой соматический компонент);
 - С несоматическим компонентом (в русском языке «глаза» и в персидском другое выражение).
3. Безэквивалентные (в русском языке «глаза» и в персидском описательный перевод).

Литература:

1. Анвари, Х. Большой словарь Сохан. — Т.: Сохан, 2002.
2. Бабаи, П., Акбари Фатемех. «Глаза» и их сопоставительные значения в мифологии, литературе, искусстве и культуре иранского народа // Искусство. 1393. № 187.
3. Комлев, Н. Г., о культурном компоненте лексического значения // Вестник Московского университета. Сер. 10, Филология, 1996. № 5.
4. Овчинкова, И. К., персидско-русский словарь, Тегеран, Джавдан херад, 1387.
5. Сулькарнаева, А. Р., Отсоматическая вторичная номинация в технической терминологии: Монография. — Астана, 2004.
6. Фразеологический словарь русского языка, Молотков А. И. (ред.), — М.: 1968.
7. Эмирова, А. М., Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии (опыт семантического анализа фразеологических единиц)./А. М. Эмирова. — Самарканд, 1972.

Семантика некоторых оронимов

Ахмедов Собир, старший научный сотрудник-исследователь
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Топонимы Джизакской области, то есть горы, ущелья, зовы (прямые скалистые горы), кашка (тропы на верх), таг (об) (место близкое к воде), шивари (место где в результате постоянной протекания малой воды, возникло маленькое болото), перевалы Бахмала, Заамина, Фариша, Галляарала, Зафарабада пока не изучены.

Как отмечает учёный топонимовед С. Караев названия таких мест встречаются в древних тюркских письменных памятниках, а именно в памятниках Тунюкук, Билга хакан, Култегин, в произведении Махмуда Кашгари «Девону лугатит тюрк».

Как подчёркивают учёные древности, самую большую часть топонимов Узбекистана составляют этнопонимы, то есть топонимы, связанные с названиями различных наций, народов, племён и сородичей. Действительно, в Бахмальском районе проживают племена, принадлежащие представителям 92 узбекских племён.

Топонимы Джизакской области в частности, не изучены ойконимы связанные с названиями животных. Скажем, у названия каждого ущелья, ручья, вершины горного хребта «Ойкор» существуют известные причины. Одна часть ущелий, входящих в состав горного хребта «Ойкор» называется животными названиями. Например, Играющий волк. Это слово состоит из двух самостоятельных содержательных слов, то есть волк самое сильное, ловкое, свирепое животное, слово играющий в значении свободно ходить, быть хозяином определённой территории. Эта гора находится в средней части горного хребта «Ойкор», где можно переходить к ущельям Какрали, Куюнди, Уйбодом, Сорок девиц. Место где ёлки густые, удобное пастбище для хода скота. Название этому месту дали предки чабанов. Ёлки, клёны и пишо этих мест густые, из-за того что ёлки растут приземисто, для волков выполняли роль естественной засады. И поэтому волчья

стая рыскала в этом месте круглый год, здесь и размножались.

Дороги, выводящие к ущельям и ручьям горного хребта «Ойкор» проходят через кишлаки Жумжум ота, Боги мазар ота, Новка ота, со стороны заката Зархона, Каттасай, Сарик тунг, Латтабанд. Дорога, выводящая к центральному ущелью горного хребта «Ойкор» считается дорогой Каттасой. Ширина ручья примерно 1 км. По дороге, ведущей к ущелью Олчали, Ражаб кийки, Бури уйнар, гора Исмат Каттасоя есть кишлак, данный кишлак тоже Каттасой, то есть называется Каттасайцы. По середине сай проходит вода, приходящая со всех ущелий горного хребта «Ойкор». Эта вода с приходом к кишлаку Йулдошбой разделяется надвое. Одна часть воды проходит через кишлак Йулдошбой обеспечивает водой население кишлаков Жарбулок уяси, Оламон, Тайлоксой, Туякли. Вторая часть воды обеспечивает водой кишлаки Килтасой, Мирза эсаги, Янги кишлак, Урой.

Кийик мазар (мазар означает место закапывания людей) находится на больших холмах со стороны заката кишлака Каттасой. По преданиям старцев двое молодых нашли здесь остановку (откуда пришли неизвестно). Летом строят для себя жилище, для зимовки запасаются дровами и позже занимаются животноводством, земледелием... В один из тёплых весенних дней появляется олень, долго гуляет вокруг кишлака. В один из дней на песчаном месте окраины кишлака олень копает копытцами, и там появляется вода и позже она превращается в большой родник.

Олень приходил каждую весну, сдружился с детьми, населением кишлака. А зимой исчезал. В один из весенних дней незнакомый охотник тяжело ранил оленя, гулявшего на поляне. Гонит раненного оленя в кишлак. При подходе в роднику олень исчезает. Увидевший это население кишлака наказывают охотника. Так как каждую весну население кишлака с нетерпением ждали прихода оленя, они считали его приход достатком. Население кишлака похоронило оленя в эту возвышенность. Сколько времени этому никто не знает. С тех пор эту возвышенность называют Кийик мазар (могила Оленя).

Какликлисой. Это место расположено в ущелье примыкания гор Гов кутон, Куянди, Биркап горного хребта «Ойкор». В этом ущелье растёт смородина, балдиргон, киврай, ёлка и другие дикие деревья. Для питания кекликов в ущелье много нужного, из-за хорошей возможности для охоты на кекликов охотников в этом ущелье (кеклики в этом месте высидывают яйца и размножаются) это место местные называли какликлисой.

Айиклидара. Известно, что у многих горных хребтов есть такие ущелья как Айиклидара, Капландара, Илонлидара. Подобно этому и в горном хребте «Ойкор» существует Айиклидара. Обычно медведи как волки или олени не бывают во всех ущельях. Обитает в местах где растёт дикое яблоко, боярышник, алыча, дикий орех, дикая миндаль. По словам старого чабана Хамракул бобо медведи встерчаются в западной стороне горного хребта «Ойкор»,

то есть вокруг гор Куянди и Арчали. Из плодов, растущих на горе, медведь делает для себя запас пищи. Когда очень голодный, может унести из овчарни упитанных овец. В таких случаях он может напрямую наступать в овчарню и пастбище. Справедливое и умное животное. Не всегда ставит под угрозу овчарню как волки. За те пятьдесят пять лет чабанства отахона, может вспомнить за эти годы два раза, то есть когда зима длится дольше медведи приходили в овчарню и пастбище.

Илонлисой. Это место где соединяются горы Латтабанд и Бури уйнар горного хребта «Ойкор». В целом, в горах Бахмальского района встерчаются змеи различного вида. По словам местного населения, в этих горах встречаются змеи длиной 3-4 метра, с диаметром 30-40 см. Также, по словам местного населения, в этом ущелье могут быть много змей. В жаркие летние дни эти змеи спускаются стаями к водопою. Поэтому это место называют змеиным ущельем.

Много встречаются и оронимов в названиях плодовых деревьев, растений горного хребта «Ойкор».

Уйбодом. Это место находится после горы Бури уйнар, это гора соединяется с горами Таджикистана. По дороге через гору Уйбодом раньше люди ходили в гости в Таджикистан. Скот кишлаков Йулдошбой, Калтабой паслись на пастбищах Уйбодом. Единственная причина такого названия этой горы в том, что в этой горе очень много миндаля с горькой и сладкой косточкой. Раньше люди обеих сторон запасались косточками миндаля с этих мест, готовили миндальное масло в маслобойнях.

Каврайлисой. Хотя в водных ложбинах горного хребта «Ойкор» это растение встречается, а в ложбине Алыча они растут очень много. И поэтому эту ложбину называют Каврайлисой. Это растение считается целебным. По словам Усматцев, это растение помогает лечить кровеносное давление, дизентерию. Это растение нужно употреблять в марте, апреле месяце. И если употреблять, то сердцевину, находящуюся между листьев. После увеличения сердцевины употребление усложняется.

Алычали. Эта гора расположена в стороне заката горного хребта «Ойкор». Разделяет от других гор части такие как Говкутон, Куянди, Иргайли, Яккакутон горного хребта «Ойкор». Здесь проходит главная дорога, ведущая к горам Исмат тог, Ражаб кайки, Бури уйнар, Учкул. Настолько много смородины, алычи, что кажется неисчерпаемым. И поэтому усматцы называют эту гору алычали.

Какрали. К этой горе можно пройти через горы Ражаб, Бир кап. В отличии от остальных гор эта гора состоит из крутых склонов, где в большом количестве растёт Какрали (растение). Рост этого растения доходит до 30-40 см и разветвляется. В августе это растение поспекает. Очень горькое. После созревания его хорошо употребляет скот. Это растение считается лечебным для печени, почек, желчного пузыря скота. Оно растёт и на равнинах. Бахмальцы это растение запасают на зиму для скота. Значит, в этом месте какра довольно много и название этой горы Какрали

В заключение можно сказать что надо изучать и научно, и монографически оронимы, связанные с терминами человеческих имён, животных, растений, организмов чело-

века, разных цветов, религиозных понятий горного хребта «Ойкор» Бахмальского района.

Methodology of teaching compound proper noun in Uzbek secondary schools

Akhmedova Nargiza Alidjanovna, the English teacher
Kokand State Pedagogical Institute, Uzbekistan

We found out that proper nouns are widely used in speech and bear additional semantic-pragmatic meanings peculiar to lingvocultural features of the language. That's why it is important to teach proper nouns in language teaching. While teaching proper nouns there appear the following difficulties to which teaching methodology should pay attention:

1. Reading and pronunciation difficulties of proper nouns.
2. Translating them into Uzbek.
3. Understanding the contextual and pragmatic meanings of proper nouns.

Reading and pronunciation difficulties are caused by mostly exceptional reading of names differing from ordinary established rules of the language. For instance «*Worthington*» should be pronounced as [wo: tingten] instead accepted rules [wo: ðington]

Delaware [«del we () r] in this pronunciation it means name of the tribe, while in

Delaware [«del wɛ] pronunciation it expresses the state name.

the same way exceptional pronunciations can be found in the following words too:

Southwark Cathedral [«sʌð kk , idr l]

Henry Bolingbroke [«bōling bro ok; «bōling brōk]

Malamute [«mal mju: t]

Analyzing the given examples we concluded that most of these proper nouns belong to borrowings. They transform not only the word but also pronunciation too. So there appeared some misunderstandings in reading. But during the teaching English such kind of difficulties can't be taught systematically. The only way of reducing these problems is establishing skills for working with dictionaries. By the help of dictionaries learners can know the right pronunciation.

Another difficulty arising with proper nouns is their translation to Uzbek. Usually there is used two way of translating proper nouns into Uzbek:

- a) transliteration.
- b) transcription.

Transcription is the most frequent way of translating proper names. It means to transform only pronunciation of nouns from one language to another. Here these nouns are reformed by the speech sounds of other language. For instance «*Mathewson*» is translated into Uzbek as «*Maty-son*» by the pronunciation [«maT Hyo os n].

While transcribing proper nouns they are completely adapted to linguistic features of translating languages. This phenomenon can be strictly seen in the sound which are not identical or existing in other languages. For instance «th» letter combination is not peculiar to Uzbek so they are transcribed by purely sound «t». e. g.

Thimble Shoal Channel — *Timbesoul kanali*,
Theodorbook — *Teodorbruk*.

Another difficulty occur with proper nouns is borrowed words. They usually keep their pronunciation, so may cause some misunderstanding in reading and translating. Most of these words belong to Latin or historical data. E. g.

Geraldine [«ǰer ldin] — *Jeraldin*
Géricault [zherē«kō] — *Jerekou*

But unlike to traditional nouns, there can be found some exception in pronunciation of proper nouns as follow.

Gernsback, Hugo — *Gernsbek* instead of «*Jernsbek*»

Cellini [ch «lēnē] — *Chelini* instead of general rule «*Selini*»

Celtington — *Keltinton* instead of «*Seltington*»

The other way of transforming proper nouns from one language to another is transliteration. Unlike transcription in usually transform only letter of formal features of the nouns. Transliteration is used less frequent then other methods of noun transforming. It's sphere of usage is also reduced and mainly covers proper nouns expressing names of companies, firms and others.

General Motors — *jeneral motors*

Hampstonshire — *Xampstonshir*

Sarmont enterprise — *Samont interpraiz*.

Its quite difficult to point out strict difference between transcription and transliteration. For instance in proper nouns as: «*Madison Square* — *Medison skver*», «*Archibald* — *Archibald*»

While researching proper nouns in English we observed that they can also express some other semantic and pragmatic meanings which are belong to their etymology and transforming their meanings to common noun. That kind of usage of proper nouns are usually bear figurative notions and structurally occur in literary stile.

...after having made a few constrained and unnatural demonstrations of friendliness, they left him alone. It was almost, Anthony found, like being sent to Coventry. (A. Huxley, «*Eyeless in Gaza*», ch. VI. P. 74).

They are ready to defend themselves against Uncle Sam's imperialist policies... (G. Green. The Power and The Glory. Chapter VII, p-16)

He was most famous man in Madison Square. (Dreiser. Ernestine. p-104)

In these examples proper nouns as «*Coventry, Uncle Sam, Madison Square*» are used in figurative sense so express other stylistic-pragmatic meanings. In their turn «*to sent to Coventry*» must be translated as «*yuz o»girmoq*», «*Uncle Sam*» as «*AQSH hukumati*» and «*Madison Square*» as «*reklama olami*». The same phenomena are also peculiar even to Uzbek. Proper nouns can also refer to other meanings. For instance: «*Onasini Uchqo»rg»onda ko»rmoq, Ali akani itiday sakkillamoq*» and so on.

Besides that in fiction we have such compound proper nouns that are created by authors» in purpose to clarify characters some features. Although these kinds of nouns can hardly be occur in every day usage, they are frequently used as common nouns in transformed pragmatic or stylistic meaning. For in-

stance Dickens's most known character «*Pickwick*» was composed of two independent words «*pick* — the best part, selected» and «*wick* — town, native place», so pragmatically means «*sample or model of nation*». In the content of the book the name completely coincides it in character. Such kind of usage of proper nouns causes another difficulty in translating the proper nouns that cover all their additional meanings. Usually proper nouns are translated by transliteration or transcription, but these methods may cause their additional meanings. That's why we must either change the noun to relevant form in translating language or describe them by addition.

These kinds of stylistic and pragmatic meanings can not find in Uzbek literature, but pragmatic or figurative expression can be found. For example «*Aldarko»sa, Nasriddin afandi, Shum bola*» etc. These kind of pragmatic meanings can not be given by equalents in other language. Even understanding and rendering such proper nouns can cause difficulties. Because direct transcription or transliteration may cause lose of emotional or pragmatic meanings.

References:

1. Anderson, John M. (2003): «On the Structure of Names». *Folia Linguistica* 37: 347-398.
2. Anderson, John M. (2007). *The Grammar of Proper Names*. Oxford: Oxford University Press.
3. Carroll, John M. (1983): «Toward a Functional Theory of Names and Naming». *Linguistics* 21: 341-71.
4. Sloat, Clarence (1969): «Proper Nouns in English». *Language* 45: 26-30.

Similarities and dissimilarities of compound proper nouns between English and Uzbek

Akhmedova Nargiza Alidjanovna, the English teacher
Kokand State Pedagogical Institute, Uzbekistan

Proper nouns are word and word groups that express names of substances, events, places, units of universe and so on. Basing on these facts we can conclude that every proper noun should bear besides purely semantic meaning also cultural and spiritual features of the language. Lingvo-cultural character of proper noun can be traced in all kind names. In this content religious believes play a significant role. This role is prominently seen in personnel names.

a) English people being Christianized mostly use Christian names which are taken mostly from the Biblical characters or for honour of saints. In this content place names stand dominating role in English. E. g. *St. Jones, Abbotsford* (town in British Columbia), *Church Hill* (town in Virginia, US)

Besides that some place names are considered as borrowings, although they belong to church or religious content. For instance old Welsh word «*ian*» — «church» mostly was used to form place names in changed form as «*Lan-*». That's why many of present day place names that are con-

sidered simple in fact are compound forms e. g. «*Lancaster-church place, Landulph* — church crossing» and so on.

But personnel names with compound structure of Christian origin occur very rare. Even existing compound names have already lost their belonging to religious. E. g. *John* and *Jonson* were originated from latin «*Ioan*», «*Maryanne* (*Mary+Ann*), *Joanne* (*Ioan+Ann*), *Josephine* (*Iosiph*)

The religious impact on thrononymy and anthroponomy of Uzbek is also dominating. But differing from English Islamic or religious names belong only persons, never to place and geographical names. E. g.

- *Muhammadkarim* (Muhammad+karim),
- *Saidibrohim* (Said-«relative»+Ibrahim), *Saidjamol*,
- *Shohyunus* (Shoh-«king»+Yunus),
- *Hayriddin* (Hayr-«endowment» + «din» — «religion»)
- *Nuriddin* (Nur-«light»+ «din»= Light of religion»)

b) Compound proper nouns belong to place and geographical names usually formed from words meaning de-

scription of the place, that is descriptive naming. In this mean words expressing relief of place are widely spread. But most part of these morphemes are borrowed from other languages in historic times and have become archaic so proper nouns can hardly classified as compound. Here we can note the following words: E. g.

1) words expressing **relief**;

— Comb (old Scandinavian «top» or «wave») — !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

— Knoll (Celtic «small hill») —

— Wood — *Monkwood, Cauperwood*

— ber, — bury (Old Eng. verb. «beorg» — mount)

Limber, Modbury, Salesbury

— den (Old Eng. «derm» — пастбище) *Thornden,*

— den (Old Eng. «denu» — долина) *Debden,*

The same linguistic phenomenon can be found in the same way even in Uzbek. There too many compound proper nouns formed by means of words «kurgan, tepa, kuduk» that are expressing relief of the place. E. g.

— *Kattakurgan, Okkurgan, Turakurgan,*

— *Oktepa, Uratepa, Uchtepa,*

— *Jalolkuduk, Uchkuduk* and so on.

2) Words expressing **part of land**

— *fild* — *Chesterfield, Clanfield.*

— *ham* (Welsh «land») — *Needham Market, Bromham.*

— *ton* (Scandinavian «land, castle») — *Knighton, Brighton, Briton.*

— *Shire* (Welsh «land») — *Berkshire, Staffordshire, Yorkshire, Oxfordshire,*

— *Ley* (meadow) *Helmsley, Ridley*

Some times there could be found some misunderstanding in origin of such proper nouns caused by identical form of words with present day English or Latin. Thus «*Skipton*» should be «*Shipton*» (Old English *scipetun* — «sheep farm») and has nothing to deal with present meaning of the word «skip», although we have too many identical words in English or Latin.

The Uzbek people living on peasantry and handcrafting less frequently used to name places by breeding words. Though we can find some proper nouns bear similar expressing. For instance «*Shahrisabz*» — meant «city of green grasses» but caused naming basing on not breeding but as «a place for spring settlement in nature». There we can occur many words taken from farming and gardening composed from the word;

— «**-zor**» as in: *Olmazor, Urikzor, Uzumzor, Bodomzor.*

— «**dehkon**» (peasant): *Dehkonchek, Dehkonobod, Kizildehkon.*

— «**galla**» (corn, corp): *Gallaorol, Gallakent, Gallamozor.*

Besides that in English we can find many proper nouns composed by words expressing forestry as it also counted as important branch of society. Here we can note such words as:

— «**Ash**- a tree». (*Ashfield* — *Ashford* — *Ashley* — *Ashover, Ashcombe*)

— «**wood**» — «forest». (*Woodborough, Woodhouse, Tender wood, Cauperwood*)

— «**weald**» — forest, «**holt**-forestry hill» (*Greenweald, Setonweald, Drusdenholt* and so on)

In Uzbek no any proper nouns composed by words expressing forestry, as it doesn't belong to national culture of the nation.

3) Words expressing **water**

— *Bath* (scand. «spring») —

— *Brook* (scotish «river») — *Hiddenbrook, Brookfield, Brookland.*

— *Fleet* (Welsh «stream») — *Saltfleet, Berbarfleet.*

— *Loch* (scotch «lake») — *Loch Ness,*

This feature is also relevant to Uzbek. Unlike English here we use words belonging to melioration. For instance «*daryo*-river» «*buloq*-spring» as in:

— *Kashkadaryo, Sirdaryo, Surhondaryo,*

— *Buloqboshi, Ettibuloq, Oydinbuloq, Qizbuloq, Toshbuloq.*

4) Words expressing **buildings, roads.**

— *Bow* — *Greenbow* (town near London)

— *Street* — *Burtsstreet, Wall Street, Oad Street.*

— *Wall* — *Cornwall,*

— *Castle* — *New Castle,*

— *Bridge*- *Pinebridge, Beambridge, Ninebanks*

These phenomena are also peculiar to Uzbek in the same content. E. g.

— *Kizilkuprik* — Red bridge, «*Tahtakuprik*» — wooden bridge.

— *Chorguzar*- four street, crossing.

— *Turkucha* — crossing.

c) Proper nouns on their semantics usually express nation's culture and history.

In this point proper nouns may be formed from the words belonging to; profession, living place and other social features of people. Among these words lexemes expressing profession are widely occur. E. g. English word «*smith*» semantically expresses «*a person who works with iron*» basing on his profession, and as a words it serves to form other compound proper nouns as: *Blacksmith, Greensmith, Whitesmith, Goldsmith.*

But such kind of compound proper nouns is not occur in Uzbek.

Differing from English we have special compound proper nouns which belong cultural, traditional and moral believes of nation. For instance in Uzbek families where died many previous children, call their child as:

— *Turgunmurod* — «constant wish»,

— *Tuhtamurod* — «stop wish», *Muhammادتursun, Hundaybergan*» and so on.

In conclusion we pointed out that compound Proper Nouns are universally belong to both of compared languages in identical structural-semantic features. They may consist of at least two components which joined directly or descriptively identify the objects. The components of Compound Proper Noun may lose their primarily meaning and exist only in Proper Noun.

References:

1. Anderson, John M. (2003): «On the Structure of Names». *Folia Linguistica* 37: 347–398.
2. Anderson, John M. (2007). *The Grammar of Proper Names*. Oxford: Oxford University Press.
3. Carroll, John M. (1983): «Toward a Functional Theory of Names and Naming». *Linguistics* 21: 341-71.
4. Sloat, Clarence (1969): «Proper Nouns in English». *Language* 45: 26–30

Лингвистика и формы ее взаимообусловленности

Ахмедова Мадина Мирзакаримовна, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

В данной статье идет речь об отборах в современных лингвистических теориях, синтаксической теории языка при анализе семантического различия.

Ключевые слова: *дескриптивная лингвистика, дихотомия языка и речи, лингвистическая теория, семантико-синтаксическая деривация, синтаксические конструкции*

Дескриптивная лингвистика активно стала развиваться как начальный этап структурализма, когда лингвистически значимым считалось описание того или иного состояния языка (а не его объяснение) [А. Бушуй, 2006]. Поэтому основное внимание уделялось отбору невозможных элементов речи и их классификациям. Так, З. С. Хэррис пишет: «Исследование по дескриптивной лингвистике состоит в собрании высказываний, в каком-либо едином диалекте и в анализе собранного материала. Совокупность собранных высказываний образует материал исследования, а его анализ состоит в компактном описании порядка расположения (дистрибуции) элементов в его пределах. В этом разрезе проанализированный состав материала может рассматриваться как дескриптивная модель языка». Как наиважнейший итог подобных разысканий было раскрытие различных речевых регулярных закономерностей и определение сущности многих переменных величин, которые представляют «любой член класса лингвистически эквивалентных частей речевого потока».

Оспариваемая дихотомия языка и речи свидетельствует в связи с этим о двойственности самого объекта лингвистики. Любой анализ отношений языка и речи невозможен без предварительного определения того, что является первичным, общим, а что вторичным, производным. Тезис же первичности речи неизменно приводит к проблеме творчества в языке. Однако дескриптивная лингвистика не справилась с её решением, ибо она постоянно изолируется от речи (употребления). Между тем проблема изучения творческого аспекта приобретает всё большую императивность.

В современных лингвистических теориях усиливается внимание к изучению языковых уровней. Существующая система взаимоотношений между единицами различных уровней упорядочена таким образом, что «в конечном счете, всё ориентировано на те задачи, которым служит верхний уровень, т. е. предложение». При этом единицы

каждого уровня вступают одновременно в две системы отношений, будучи обусловленными: 1) способностью служит задачам вышележащего уровня (парадигматика) и 2) отношениями между единицами одного уровня (синтагматика). В свою очередь для предложения также возможен более высокий уровень. Скажем, это дискурс, под которым, в частности, понимается «два или же несколько предложений, находящиеся друг с другом в смысловой связи», это текст, состоящий из коммуникативных единиц языка — предложений и их объединенный в более крупные единства, находящиеся в непрерывной внутренней смысловой связи, что позволяет воспринимать его как цельное образование. При этом «изменения научной парадигмы в плане понимания того, что никакие языковые явления не могут быть адекватно понятны, и описаны вне их употребления, без учёта их дискурсивных аспектов, потребовало от современной лингвопрагматики обращения к различным видам анализа дискурса как речевого процесса. Одним из возможных видов изучения «живой» речи, в том числе и в профессиональной сфере, является анализ дискурса в «категориальном» плане с учетом интенциональных особенностей коммуникативной ситуации».

К примеру, Дуайт Болинджер перечисляет случаи, которые принято считать идентичными по содержанию при различии в форме. К этим случаям относятся: соотношение активных и пассивных трансформов, предложений с *that* и/конструкции с инфинитивом с герундием глаголов *refuse/spun* «отказываться», различия между *=one* и *=body*, между значениями глагола псевдо пассивными трансформами.

При анализе семантического различия *any* и *some* Д. Болинджер доказывает, что отличие разных синтаксических конструкций с *any* и *some* следует искать в собственных значениях этих слов, а не только в значениях пресуппозиций, глаголов, главных предложений и лексической инвариантности. Рассматривая *any* и *some* как се-

мантически автономные слова, Болинджер отмечает, что их семантическое отличие выражается, в частности, в том, что они употребляются в различных (по типу ожидаемого ответа) вопросительных предложениях. *Some* — используется при ожидании утвердительного ответа, *any* — и положительного, и отрицательного. Конечно, здесь учитываются и другие факторы: роль ударения в семантических различиях этих слов, поведение *any* и *some* в утвердительных и отрицательных контекстах, высказывается предположение согласно которому *any* и *some* являются грамматически немаркированными относительно утверждения и отрицания.

Для семантико — синтаксической деривации предложения в рассматриваемой концепции важным представляется решение проблемы сдвига отрицания влево и вправо. Так как отрицание одного из двух или более соединённых элементов может при определённых логических условиях быть разнозначным отрицанию всего ряда элементов, то часто бывает безразлично, к какому из них присоединяется отрицательное выражение. Это привлекло внимание к сдвигу отрицания влево. Однако при рассмотрении списка глаголов и типов предложений, на которые распространяется сдвиг отрицания, было обнаружено, что гораздо более распространён сдвиг отрицания вправо. Убедительности семантического толкования синтаксических построений способствует рассмотрение случаев.

Выделяются четыре условия, при которых поверхностная несовместимость ведёт к неприемлемости предложения: 1) логическая несовместимость, 2) противоположность, 3) природа семантики существительного и предиката; 4) функциональный уровень речи. На основании анализа этих условий вполне доказуемо то, что значение предложения не может описываться только в терминах глубинной структуры.

Литература:

1. Бушуй, Т. А. Язык в истории развития человеческой мысли. Ташкент, «Фан», 2011.
2. Звигенцев, В. А. Теоретическая и практическая лингвистика. М.: МГУ, 1976.
3. Гаврилова, Г. Ф. Предложение — высказывание в когнитивном аспекте // Филологические науки. М., 2001 № 6. — с. 72–78
4. Bolinger, D. Aspects of language. New York etc., 1988. — IX 326p.

Семантизация синтаксиса, положенная в основу лингвистической концепции Болинджера, позволяет решать самый широкий круг сложной проблематики. К примеру, сколько интерпретаций содержит косвенный вопрос в высказываниях типа:

1. John told me who took part in the meeting (= «Джон сказал мне, кто принял участие в собрании»).
2. John knows who took part in the meeting (= «Джон знает, кто принял участие в собрании»).
3. John knows who did not take part in the meeting (= «Джон знает, кто не принимал участия в собрании»).
4. John knows who took part in the meeting and who did not (= «Джон знает, кто принимал участие в собрании и кто не принимал»).
5. John told me who took part in the meeting and who did not (= «Джон сказал мне, кто принял участие в собрании и кто нет»).

Очевидно, что второе высказывание фактически эквивалентно четвёртому. Однако пятое высказывание не эквивалентно первому. Отсюда о семантике косвенных вопросов можно заключить, что их семантика зависит от полисемии вопросительных слов, от контекстов употребления и задана исходным различием положительных и отрицательных косвенных вопросов.

В местоимённых вопросительно-побудительных предложениях происходит транспозиция отрицания, а в альтернативных вопросах — его нейтрализация.

Таким образом, при этом в альтернативных вопросительно-побудительных предложениях отрицание не создаёт, побудительного значения выполняя стилистические функции изменения интенсивности побуждения, придания ему более вежливой формы. В современной синтаксической теории активно ищутся пути к объяснительной семантической репрезентации предложения.

Формирование деривационного типа с заимствованным префиксом extra- в английском языке

Бартков Борис Ильич, доцент;
Рязанцева Анастасия В., ассистент
Дальневосточное отделение Российской академии наук

В статье дано качественно-количественное диахроническое описание префикса *extra-* в английском языке. Количественно описано формирование моделей и типа в целом в диахронии, найдена диахроническая продуктивность каждой из 4-х моделей и типа в целом ($Pd=161$), описано так называемое «дальнее взаимодействие» между префиксом *extra-* и суффиксами производящих основ, выявлено 24 термина, которые употребляются в одной из 15 терминосистем, показано, что 10 слов с префиксом *extra-* попали в состав 50 тыс. самых частотных слов английского языка; установлено, что префикс *extra-* избирательно присоединяется к инициальным фонемам производящих основ.

Ключевые слова: префикс, модель, тип, продуктивность синхроническая и диахроническая, терминологические пометы, диахрония, фонемное тяготение.

Суффикс *extra-* приводится в крупнейшем историческом толковом словаре английского языка [23] объемом в 616 тыс. статей [22] в виде отдельной статьи: «*Extra-. Forms Adj with general sense «situated outside something», «lying outside the province or scope of»* [23, p. 939].

Крупнейший англоязычный специалист по словообразованию [20] пишет, что префикс *extra-* попал в английский язык в результате преобразования заимствованных латинских прилагательных: *extramundane, extraordinarius, extramundanus, extramuranus, extranaturalis, extraprovincialis, etc.*, с общим значением «outside, outside the scope of...».

Авторы другого исторического словаря [21], содержащего 310 тыс. статей, в отдельной словарной статье пишут: «**Extra-**, a prefix meaning «outside», «beyond», freely used as an English formative: *extrajudicial; extra-territorial; extra-atmospheric*. Also, **extro-**, [$< L$, comb. Form of *extra* (adv. And prep.) outside (of), without]» [21, p. 685]. В этом словаре [21] далее приводится и несколько слов с этим вариантом: *extrospection, extroversion, extrovert* [21, p. 687].

В качестве первых слов с этим префиксом автор [20, p. 116] приводит два примера XV-XVI веков: *extraordinary* (1460 г.), *extra-decretal* (1563 г.).

Однако по нашим данным этот деривационный ряд начинается формироваться с XIV века: *extravagant* (1387), *extraordinary* (1460), *extraduction* (1533), *extra-decretal* (1563), *extraneal* (1565), *extrajudicially* (1580).

Интересно, что в работах некоторых аффиксологов английского языка префикс *extra-* не описывается [15; 17; 11; 13], либо упоминается курсорно [8; 14].

Заметим, что традиционно описание аффиксов сводится к следующему: приводится словообразовательное значение, иллюстрируемое несколькими примерами, сообщается о частеречной принадлежности производящей основы и производного [11; 20]. Ценным шагом вперед

является использование дат первой письменной фиксации слов по [23] у [20].

В основе нашего подхода лежит полное количественно-качественное описание исходного материала, извлекаемого из крупнейших хронологических [21; 23], толковых [24] и частотных [19] словарей, что позволяет дать исчерпывающе полное диахроническое семантико-структурное описание деривационных моделей и типов [3; 4; 5; 6].

Поскольку на данный момент префикс *extra-* описан недостаточно полно, мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Количественно описать формирование деривационных моделей и типа в целом, включая подсчет величин синхронической (Ps) и диахронической (Pd) продуктивности как моделей, так и типа;
2. Оценить «дальнее взаимодействие» между префиксом *extra-* и суффиксами производящих основ (ПО);
3. Установить характер использования дериватов с *extra-* в различных терминосистемах;
4. Описать «фонемное тяготение» префикса *extra-* к инициалам ПО;
5. Найти модельную (Fm) и суммарную (Fs) частотность префикса *extra-*.

Семантический и структурный хронологический анализ всех лексем с *extra-*, содержащихся [23], позволил установить следующее (Табл. 1).

Всего в [23] была обнаружена и обработана 161 лексема с префиксом *extra-*.

Анализ данных показал, что первая лексема с префиксом *extra-* с появилась в 14 веке: *extravagant* (1387). В 15 веке добавилась еще одна: *extraordinary* (1460).

В 16 веке в английском языке возникло еще 4 лексем: *extraduction* (1533), *extradcretal* (1563), *extraneal* (1565), *extrajudicially* (1580).

В 17 веке количество лексем с префиксом *extra-* увеличилось еще на 14 лексем: *extra-marine* (1612), *extramission* (1630), *extralegal* (1644), *extradictionary* (1646), *extra-*

Таблица 1. Формирование типа с префиксом *extra-* в диахронии

Век	Ps	%	Примеры
XIV	1	0,6	extravagant (1387)
XV	1	0,6	extraordinary (1460)
XVI	4	2,5	extraduction (1533), extradecretal (1563), extraneal (1565), extrajudicially (1580)
XVII	14	8,7	extra-marine (1612), extramission (1630), extradictionary (1646), extra-regular (1649), extravenate (1650), extravasate (1663), extravert (1669), extraprovincial (1685), extra-zodiacal (1686)
XVIII	15	9,3	extrageneous (1706), extra-britannic (1770), extrados (1772), extra-urban (1773), extra-lath (1778), extra-tabular (1780), extra-tropical (1783), extra-diocesan (1789), extra-natural (1794), extra-professional (1799)
XIX	99	61,5	extravascular (1804), extra-ocular (1826), extra-logical (1833), extra-lineal (1847), extra-torrid (1852), extra-temporal (1865), extra-special (1889), extra-illustration (1889), extramorainic (1891), extra-marginal (1898)
XX	27	16,8	extradural (1900), extra-personal (1909), extra-embryonic (1913), extra-musical (1925), extra-curricular (1925), extra-sensory (1934), extrapunitive (1938), extra-continental (1938), extra-organismic (1955), extra-familial (1952)
Pd	161	100,0	

regular (1649), *extravenate* (1650), *extramit fMSSJ*, *extra-essentially* (1652), *extramund* (1654), *extravasate* (1663), *extrovert* (1669), *extra-pm ^jphial* (16.79), *extraprovincial* (1685), *extra-zodiacal* (1686).

Для 18 века характерно появление ещё 15 дериватов с префиксом *extra-*: *extrageneous* (1706), *extra-uterine* (1709), *extra-britannic* (1770), *extrados* (1772), *extra-urban* (1773), *extra-lath* (1778), *extra-tabular* (1780), *extraforaneous* (1781), *extra-jugal* (1782), *extra-tropical* (1783), *extra-foliaceous* (1793), *extra-diocesan* (1789), *extra-natural* (1794), *extra-official* (1797), *extra-professional* (1799).

Однако больше всего лексем (99 единиц) образовалось в 19 веке: *extravascular* (1804), *extra-ocular* (1826), *extra-logical* (1833), *extraterritoriality* (1836), *extra-analogical* (1846), *extra-lineal* (1847), *extra-axillar* (1851), *extra-torrid* (1852), *extra-syllogistic* (1855), *extra-thecal* (1856), *extra-red* (1860), *extra-violet* (1863), *extra-temporal* (1865), *extra-telluric* (1868), *extra-Christian* (1870), *extra-atmospheric* (1871), *extra-scientific* (1874), *extra-hundredal* (1875), *extrabrancial* (1877), *extra-artistic* (1880), *extra-theistic* (1881), *extra-capsular* (1885), *extraspection* (1887), *extra-university* (1887), *extrasolar* (1889), *extra-special* (1889), *extra-claustral* (1889), *extra-illustration* (1889), *extramorainic* (1891), *extra-marginal* (1898). Отметим, что основная их часть была образована во второй половине столетия.

Еще 27 лексем появилось в 20 веке: *extradural* (1900), *extrasystole* (1900), *extra-experiential* (1904), *extra-personal* (1909), *extra-pyramidal* (1912), *extra-embryonic* (1913), *extra-musical* (1925), *extra-curricular* (1925), *extra-linguistic* (1927), *extramarital* (1929), *extra-spatial* (1931), *extra-academic* (1932), *extra-verbal* (1932), *extraposition* (1933), *extra-sensory* (1934), *extra-systemic* (1935), *extrapunitive* (1938), *extra-continental* (1938), *extrasomatic* (1938), *extra-foveal* (1947), *extra-*

organismic (1955), *extra-familial* (1952), *extra-social* (1958), *extra-visual* (1959), *extrahepatic* (1961), *extra-lingual* (1961), *extra-vehicular* (1965).

Таким образом, по образованию дериватов с префиксом *extra-* XIX век является самым продуктивным. Его продуктивность составляет 61,5% от общего количества дериватов. На втором месте XX век (продуктивность — 16,8%). Далее идет XVIII век (9,3%), затем XVII век (8,7%) и 16 век (2,6%).

Анализ лексем с префиксом *extra-* по непосредственно составляющим (НС), а попросту их диахронический морфемный анализ, позволил выявить следующие модели их образования (таблица 2).

Началось формирование типа в XIV-XV веках путем заимствования из латинского языка (в слегка модифицированном виде) лексем *extravagant* and *extraordinary*. Затем в XVII веке было заимствовано еще 4 лексемы, в XVIII в. — 2 лексемы и в XIX в. еще три (Табл. 2). Отметим, в XVI веке начинают появляться производные с префиксом *extra-*, причем процесс заимствования продолжался независимо.

Наиболее продуктивной (то есть дала больше всего производных) является следующая:

Модель *Extra- + Adj = Adj*. Ее диахроническая продуктивность: Pd (a) = 137 лексемам.

Ее синхроническая продуктивность (Ps), то есть количество дериватов, образовавшихся за век, изменялась от 2-х лексем в XVI веке [*extradecretal* (1563), *extraneal* (1565)] возростала до 89 лексем в XIX веке [*extra-matrimonial* (1811), *extra-constellary* (1823), *extra-European* (1826), *extra-ocular* (1826), *extra-canonical* (1831), *extra-corial* (1842), *extra-analogical* (1846), *extra-human* (1846), *lineal* (1847), *extra-popular* (1847), *extra-axillar* (1851), *extra-torrid* (1852), *extra-syllogistic* (1855), *extra-thecal* (1856), *extra-patriarchal* (1858), *extra-red* (1860), *extra-violet* (1863), *extra-corporeal* (1865), *extra-temporal*

Таблица 2. Формирование моделей с префиксом. *extra-* в диахронии

Век	Adj	N	Adv	V	Loan	Примеры
XIV	-	-	-	-	1	Extravagant, a
XV	-	-	-	-	1	Extraordinary, a
XVI	2	1	1	-	-	-decretal, a; -neal, a; -dition, n; -judically, adv
XVII	8	1	1	-	4	-legal, a; -regular, a; extrovert, n; -essentially, adv
XVIII	13	-	-	-	2	-uterine, a; -jugal, a; -natural, a; -official, a
XIX	89	4	1	2	3	-orbital, a; -illustration, n; -civically, adv; -polate, v
XX	25	2	-	-	-	-curricular, a; -marital, a; -pyramidal, a; -position, n
Сумма	137	8	3	2	11	
%	85,1	5,0	1,9	1,9	6,8	

(1865), *extra-burghal* (1866), *extra-governmental* (1866), *extra-telluric* (1868), *extra-Christian* (1870), *extra-atmospheric* (1871), *extra-grammatical* (1873), *extra-scientific* (1874), *extra-metropolitan* (1885), *extrabranhial* (1877), *extramorainic* (1891), *extra-marginal* (1898)], но упала да 25 лексем в XX веке [*extradural* (1900), *extra-experiential* (1904), *extra-personal* (1909), *extra-pyramidal* (1912), *extra-embryonic* (1913), *extra-musical* (1925), *extra-curricular* (1925), *extra-linguistic* (1927), *extramarital* (1929), *extra-spatial* (1931), *extra-academic* (1932), *extra-verbal* (1932), *extra-sensory* (1934), *extra-systemic* (1935), *extrapunitive* (1938), *extra-continental* (1938), *extrasomatic* (1938), *extra-foveal* (1947), *extra-organismic* (1955), *extra-familial* (1952), *extra-social* (1958), *extra-visual* (1959), *extrahepatic* (1961), *extra-lingual* (1961), *extra-vehicular* (1965)].

Относительно небольшое количество новообразований в XX веке объясняется, вероятно, тем, что почти все понятия, обозначающие нечто, «из ряда вон выходящее», уже названы...А также и тем, что в словарь [23] еще не включены лексемы, образованные за последние 30 лет XX века.

Модель *Extra-* + N = N. Ее диахроническая продуктивность равна Pd (n) = 8 лексемам [*extraduction* (1533), *ex-*

tramission (1630), *extravolution* (1829), *extraterritoriality* (1836), *extraspection* (1887), *extra-illustration* (1889), *extrasytostole* (1900), *extraposition* (1933)].

Модель *Extra-* + Adv. = Adv. Дала всего 3 деривата, то есть Pd (adv) = 3 лексемам: *extrajudicially* (1580), *extra-essentially* (1652), *extra-civically* (1801).

Модель *Extra-* + V. = V. Дала деривата в XIX веке 2 лексемы, то есть Pd (v) = 2 лексемам [*extra-domiciliate* (1823), *extrapolate* (1831)].

Итак, формирования типа с *extra-* началось с появления заимствований, а потом уже стали возникать префиксальные производные.

Аналогичным образом возник, например, заимствованный префикс *mis-* [4].

Таким образом, деривационный тип с префиксом *extra-* состоит из 4-х моделей, причем основной является не-транспонирующая модель *Extra-* + Adj = Adj, давшая 85% дериватов.

Нам было интересно посмотреть, что из себя представляют прилагательные основ. Для этого был проведен анализ по НС всех прилагательных одного из крупнейших толковых словарей [24], что в результате дало следующую картину (Табл. 3).

Таблица 3. «Дальнее тяготение» префикса *extra-* к суффиксам ПО

Суффикс	Кол-во	%	Примеры
-al	105	51,7	-cardial, -corporeal, -medial, -moral, -normal, -social, -tropical, -visceral
-ic	31	15,3	-ammotic, -cosmic, -gastric, -historic, -scientific, -syllabic, -theistic
-ar	23	11,3	articular, corpuscular, -insular, -nuclear, -ocular, -popular, -tabular
-ous	11	5,4	-acinous, -consciuous, -cutaneous, -hazardous, -ligamentous, -sensuous
-ary	10	4,9	-axillary, -alimentary, -literary, -planetary, -pituitary, -pulmonary
-an	9	4,4	-American, -Christian, -European, -tellurian, -urban
-ate	4	2,0	-collegiate, -ovate
-ine	2	1,0	-marine, -uterine
-ed	2	1,0	-constellated, -condensed
-ive	2	1,0	-inclusive, -inductive
-ible	2	1,0	-sensible, -ditable
-ing	1	0,5	-regarding
-ile	1	0,5	-sterile
-id	1	0,5	-torrid
Сумма	203	100,0	

Анализ данных показывает, что 51,7% ПО имеют суффикс -al, суффикс -ic содержат 15,3% ПО, а суффикс -ar — 11,3% ПО. На ПО с этими суффиксами приходится в сумме 78,3% всех ПО. А на ПО с остальными 11 суффиксами приходится 27,7%.

Кстати отметим интересный факт: хотя в словаре [24], вышедшем в 1934 г., не имеется дат первой письменной

фиксации лексем, но он содержит 232 лексемы с префиксом extra-!

В ходе исследования было установлено, что в словарях [21; 23] имеются терминологические пометы, относящие лексему с префиксом extra- к различным областям науки и техники (таблица 4).

Таблица 4. Формирование терминологической соотнесенности лексем с extra- в диахронии

Область науки	Век							Всего	%	Примеры
	14	15	16	17	18	19	20			
Astronomy				1		3		4	18	-constellary (1823), -galactic, -meridional, -zodiacal (1686)
Anatomy						3		3	13	-acinous (1878), -cranial (1884), -vascular (1804)
Law	1					2		3	13	extradotal (1827), territoriality (1836), extravagant (1387)
Botany					1	1		2	8	-axillar, -foliaceus (1793)
Zoology						2		2	8	-orbital (1857), -thecal (1856)
Archaeology					1			1	4	extrados (1772)
Biology						1		1	4	extra-cellular (1867)
Chemistry				1				1	4	extravert (1669)
Education						1		1	4	extramural (1884)
Grammar							1	1	4	extraposition (1933)
Military				1				1	4	extraduction (1635)
Music			1					1	4	extraordinary (1597)
Optics						1		1	4	extra-violet (1863)
Pathetics							1	1	4	extrasystole (1900)
Psychology							1	1	4	extrapunitive (1938)
Сумма	1	-	1	3	2	14	3	24	100	
%	4,2	-	4,2	12,5	8,3	58,3	12,5	100	-	

Было выявлено 24 термина (15% лексем типа), относящихся к 15 терминосистемам. Наиболее многочисленными являются следующие:

«Astronomy» (4 лексемы — 18%): *extra-constellary* (1823), *extra-galactic* (1851), *extra-meridional* (1833), *extra-zodiacal* (1686); «Anatomy»: *extra-acinous* (1878), *extra-cranial* (1884), *extra-vascular* (1804); «Law»: *extradotal* 1827), *extraterritoriality* (1836), *extravagant* (1387), к которым относится 41,7% терминов.

По 2 термина относятся к «Botany»: [*extra-axillar* (1851), *extra-foliaceous* (1793)]; и «Zoology» [*extra-orbital* (1857), *extra-thecal* (1856)].

К остальным 10 терминосистемам относится по одной лексеме: «Archaeology»: *extrados* (1772); «Biology»: *extra-cellular* (1867); «Chemistry»: *extravert* (1669); «Military»: *extraduction*; «Grammar»: *extraposition*; «Psychology»: *extrapunitive*; «Pathology»: *extrasystole*; «Architecture»: *extrados*; «Botany»: *extra-foliaceous*; «Music»: *extraordinary*; «Optics»: *extra-violet*; etc.

Отметим, что самым продуктивным на термины оказался XIX век (14 терминов их 24), например:

extra-acinous; *extra-axillar*; *extra-cellular*; *extra-constellary*; *extra-cranial*; *extradotal*; *extra-galactic*; *extra-meridional*; *extramural*; *extra-orbital*; *extraterritoriality*; *extrathecal*; *extra-vascular*; *extra-violet*, etc.

Но наиболее древними терминами с префиксом extra- появились в XIV в. (*extravagant*) и в XVI в. (*extradition*).

Интересно, что еще в начале XX века было замечено [18], что суффиксы -eer и -arian тяготеют к ПО с исходом на -t. Позднее было показано, что каждый английский суффикс присоединяется преимущественно к определенным финалям ПО [7; 10].

Ранее мы показали, что это свойство присуще также и английским префиксам mis-, well- и ill- [4; 5].

Было решено проверить, характерно ли это так называемое «фонемное тяготение» для префикса extra- (Табл. 5).

Анализ полученных результатов показывает, что префикс extra-, во-первых, избирательно присоединяется к 24 инициальным фонемам ПО (из 44 фонем английского языка). Из них 6 фонем являются гласными и 18-согласными.

Таблица 5. Фонемное тяготение префикса *extra-* к производящим основам

Фонема	Кол-во ПО	%	Примеры
[s]	18	11,2	-cellular, -civically, -sacerdotal, -scientific, -scriptural, -sensible, -sensory, -social, -solar, -somatic, -spatial, -special, -syphilitic, -state
[m]	17	10,6	-marginal, -marine, -marital, -matrical, -matrimonial, -medial, -mental, -meridional, -metaphysical, -matrical, -metropolitan, -mission, -morainic
[p]	17	10,6	-parental, -parochial, -patriarchal, -peritoneal, -personal, -planetary, -popular, -position, -professional, -provincial, -punitive, -pyramidal
[k]	14	8,7	-canonical, -capsular, -cathedral, -Christian, -claustral, -conscious, -constellary, -continental, -corial, -corporeal
[v]	10	6,2	-vagrant, -vasate, -vascular, -vehicular, -venate, -verbal, -violet, -visual
[d]	8	5,0	-decretal, -ditionary, -diocesan, -domiciliate, -dotal, -dural
[l]	8	5,0	-lath, -legal, -limitary, -lineal, -lingual, -linguistic, -logical
[h]	7	4,3	extrahepatic, extra-historical, extra-human, extra-hundredal
[t]	7	4,3	extra-tabular, extra-telluric, extra-temporal, extra-torrid, extra-tropical
[&]	6	3,7	-academic, -acinous, -alimentary, -analogical, -atmospheric, -axillar
[f]	6	3,7	-familial, -foliaceus, -foraneus, -formal, -foveal, -physical
[g]	6	3,7	extra-galactic, extra-governmental, extra-grammatical
[dj]	5	3,1	extragenous, extra-judicial, extrajudicially, extra-jugal, -jural
[I]	5	3,1	-essential, -experiential, -illustration, -inductive, -intellectual
[n]	5	3,1	extranate, extra-national, extra-natural, extraneal, extra-nuclear
[o:]	4	2,5	extraorbital, -organismal
[межзуб.]	4	2,5	extra-thecal, extra-theistic, -thoracic, -thermodynamics
[j]	3	1,9	extra-European, extra-university, extra-uterine
[o]	3	1,9	extra-ocular, ovate, ovular
[r]	3	1,9	extra-red, extra-regular, extrarenal
[b]	2	1,2	extra-branchial, extra-britannic, extra-burghal
[e]	1	0,6	extra-embryonic
[z]	1	0,6	extra-zodiacal
[a:]	1	0,6	extra-artistic
Сумма	161		

Наиболее многочисленными являются следующие 5 инициалей ПО:

— [s] (11% лексем): *extra-cellular, extra-civically, extra-sacerdotal, extra-scientific, extra-scriptural, extra-sensible, extrasensory, extra-social, extrasolar, extrasomatic, extra-spatial, extra-special, extraspection, extraspectral, extra-stomachal, extra-sylogistic, extra-systemic;*

— [m] (11% лексем): *extra-marginal, extra-marine, extra-marital, extra-matrical, extra-matrimonial, extra-medial, extra-mental, extrameridional, extrametaphysical, extra-metrical, extra-metropolitan, extramission, extramit, extramorainic, extramund, extramural;*

— [p] — 9% (13 слов): *extra-parental, extra-parochial, extra-patriarchal, extra-peritoneal, extra-personal, extra-planetary, extrapolate, extra-popular, extraposition, extra-professional, extraprovincial, extrapunitive, extra-pyramidal;*

— [k] (8,7% лексем): *extra-canonical, extra-capsular, extra-cathedral, extra-Christian, extra-claustral, extra-conscious, extra-constellary, extra-continental, extra-*

corial, extra-corporeal, extra-cosmical, extra-cranial, extra-curial, extra-curricular, extra-cutaneous;

— [v] (6,2% лексем): *extravagant, extravasate, extravascular, extra-vehicular, extravenate, extra-verbal, extrovert, extra-violet, extra-visual, extrarevolution.*

Отметим, что эти 5 фонем встречаются в 47% инициалей ПО. Инициалы [d] и [l] добавляют еще 10%, что в сумме дает 57%. Следовательно, на эти 7 инициалей ПО приходится больше половины случаев, а на остальные 17 инициалей ПО приходится 43% случаев.

Все это указывает на существование выраженного количественного «фонемного тяготения».

Во второй половине XX века при описании аффиксов кроме количественных языковых характеристик (используемых нами выше) начинают добавлять речевые, а именно: частотность [9], которую разные лингвисты понимают по-разному. Не вдаваясь в полемику, сообщаем, что мы выделяем 2 вида:

а. модельную частотность (Fm), то есть количество разных слов с данным аффиксом в тексте объемом в 1 млн

словоупотреблений (СУ), которое подсчитываем по крупнейшему печатному словарю [19]);

б. суммарную частотность (Ps), то есть сумму частотностей всех слов с данным аффиксом в том же тексте, подсчитываемую по тому же частотному словарю [19].

Всего в частотном словаре [19] оказалось 10 слов с префиксом extra-, сумма частотностей которых равна 61 СУ, то есть $F_m=10$ словам, а $F_s=61$ СУ.

Сведения о частотности, полисемичности (многозначности) и возрасте найденных в словаре [19] слов представлены ниже (Табл. 6).

Таблица 6. Частотность (f), полисемичность (S) и даты письменной фиксации слов

Частотные слова	F	S	Date
extravagant (a)	5	5	1350
extrasensory (a)	3	1	1930
extraterrestrial (a)	3	2	1865
extracurricular (a)	1	3	1920
extralegal (a)	1	1	1635
extramarital (a)	1	1	1925
extrathick (a)	1	1	?
extravaganza (n)	1	2	1745
extraordinary (a)	34*	3	1425
extrapolate (v)	11*	4	1825

Анализ частотных слов с extra- показывает, например, что самые древние слова являются относительно высоко-частотными и полисемичными:

- extravagant (1350), F=5 СУ, S=5 значениям;
- extraordinary (1425), F=34 СУ, S=3 значениям.

К сожалению, более определенно сказать что-либо о типе в целом не представляется возможным в настоящее время.

Заметим, что extrapolate (1825) хотя и молодое, но имеет высокую частотность (F=34) и полисемичность (S=4) благодаря сильному развитию точных наук.

Интересно, что при количественном описании префикса mis- нами [4] были установлены следующие закономерности:

- а. чем выше частотность слова, тем оно многозначнее;
- б. чем выше частотность, тем древнее слово.

Литература:

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка. М.: ИЛ, 1959. 351 с.
2. Бартков, Б. И. Количественный деривативный английский языка (300 аффиксов научного стиля и литературной нормы). Препр. Владивосток: ДВНЦ АН СССР, 1984. 63 с.
3. Бартков, Б. И. 45 лет в глоттологии и глоттографии // Квантитативная дериватография, дериватология, фразеология и паремиология германских, славянских и романских языков (Материалы Юбилейной Международ. Конф., посвящ. 30-летию функционир. Владивосток. Лингвист. Кружка. (7-9 сентября 2009 г.). Владивосток: ПИППКРО, 2010. с. 3-51.
4. Бартков, Б. И., Лейних И. Р. Синхронно-диахронное количественное описание исконного английского префикса MIS- // Труды ДВГТУ, вып. 128, 2001. с. 196-203.
5. Бартков, Б. И., Сапегина Н. Г. Формирование деривационных типов с антонимичными префиксами ILL-/WELL- в английском языке // Труды ДВГТУ, вып. 128, 2001. с. 186-196.
6. Бартков, Б. И., Федюкина А. В. Возникновение, структура и функция деривационной модели с суффиксом — (o)logy в английском языке // Словообразовательная номинация в терминосистемах и норме. Владивосток: ДВО АН СССР, 1987. с. 20-48.
7. Иванова, И. П. (Ред.) Структура английского имени существительного. М: Высш. шк., 1975. 168 с.
8. Карашук, П. М. Словообразование английского языка. М.: Высш. шк., 1977. 303 с.
9. Кубрякова, Е. С. Словообразование // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М.: Наука, 1972. — с. 344-393.
10. Лесина, И. М., Меграбова Э. Г., Науменко Л. К. и др. Структурная характеристика производных суффиксальных прилагательных в современном английском языке. Владивосток: Дальневост. гос. ун-т, 1978. — 92 с.
11. Мешков, О. Д. Словообразование современного английского языка. М.: Наука, 1976. 246 с.
12. Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т./Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др. М.: Рус. Яз., 1998. — 832 с.

13. Пиоттух, К. В. Система префиксальных структурно-семантических моделей в современном английском языке. Автореф. Дис. канд. наук. М.: 1971. 22 с.
14. Раэвська, Н. М. English Lexicology. Видавництво «Вища школа», Київ, 1971. 335 с.
15. Смирницкий, А. И. Лексикология английского языка. М.: Ин. яз., 1956. 260 с.
16. Collins Cobuild English Guides. 2. Word Formation. London: Harper Collins Publishers, 1991. 209 p.
17. Ginzburg, R. S. A Course in Modern English Lexicology. M.: Higher School Publishing House, 1966. 275 p.
18. Jespersen, O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Pt. 6. Morphology. Copenhagen, 1942. 570 p.
19. Kucera, H., Francis W.N. Computational analysis of Present-day American English: Providence, Rhode Island: Brown University Press, 1967. 401 p.
20. Marchand, H. The categories and types of present-day English word-formation. Wiesbaden: O. Harrassowitz, 1960. P. 379.
21. Random House Unabridged Dictionary. New York: Random House, 1993. 2478 pp.
22. The Guinness Book of Records. N. Y., 1996. 774 p.
23. The Oxford English Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 1989. 20 Vols.
24. Webster's New International Dictionary of the English Language. 2nd ed. Cambridge, Mas.: G. and C. Merriam Co., 1946. 3210 p.

Гендерный подход к проблеме категории рода во французском языке

Гаффоров Ақтам Ақромович, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Данная статья посвящается гендерным подходам категории рода во французском языке. Рассматривается вопрос о мотивированности грамматического рода биологическим полом. Как соотносятся эти понятия? Каково их семантическое содержание?

Ключевые слова: грамматические категории рода, пол, гендер, синтаксическое согласование, биологический пол, нейтрализация, гендерные отношения, маскулинизация

В настоящее время в лингвистике существуют три близких, но не идентичных понятия: «род», «пол» и «гендер». Однако не каждый язык их дифференцирует, и происходит путаница этих понятий. Известно, что грамматический род служит для выражения полового различия. Однако это не всегда так. На самом деле половое различие не может быть точно выражено грамматическим родом. И само распределение по родам основано не только на половом различии [Martinet:10]. В связи с этим остро встает вопрос о мотивированности грамматического рода биологическим полом. Как соотносятся эти понятия? Каково их семантическое содержание?

Грамматический род оказывает также психологическое воздействие на восприятие значения фаунонима. Как считает А. Мартине, для француза la licorne — это в первую очередь самка, так как licorne сочетается с формой женского рода артикля [Martinet: 18]. Ассоциация грамматического рода в целом широко используется авторами, особенно баснописцами, которые «очеловечивают» животных. (La génisse, la chèvre, et leur soeur la brebis avec un fier lion, seigneur du voisinage, firent société, dit-on au temps jadis... (Ibid).

Французские грамматисты Дамурет и Пишон пытались найти общий семантический знаменатель для грамматической категории рода. В их работах вводится понятие и

род у неодушевленных существительных устанавливается приравниванием соответствующих предметов к существам мужского и женского пола. Они объясняют мужской род таких слов, как moteur (мотор) или remorqueur (буксир) тем, что эти слова обозначают «самодеятельные» объекты, тогда как moissonneuse (жнейка) и batteuse (молотилка) — женского рода, так как эти машины приводятся в действие посторонней силой.

Г. Штейнталь связывал род с синтаксическим согласованием, указывая, что род и его значения производны от согласования. Род стал осмысляться как категория, не сопоставимая с биологическим полом. Такое понимание рода дало возможность окончательно отделить изучение этой категории от изучения категории пола.

Известно, что род присущ всем существительным: и одушевленным, и неодушевленным. Если роду одушевленных существительных имеет номинативное содержание — отражение биологического пола, то род неодушевленных существительных называют немотивированным, «пустым», лишенным номинативного содержания. Иначе говоря, роду неодушевленных существительных приписываются лишь синтаксические элементы значения.

Во французском языке разграничение по родам неодушевленных имен существительных может быть совершенно произвольным. Род фиксируется в языке без

какой-либо естественной причины и может иметь постоянные вариации. Например, существительное «amoug» — изначально существительное мужского рода, меняет свой род на женский (*une amoug pouvelle*), в настоящее время употребляется дифференцированно: в форме женского рода во множественном числе (*des amougs pouelles*) и в форме мужского рода в единственном числе (*un amoug pouveau*).

Для одушевленных имен существительных разграничение на мужской и женский роды тоже может оказаться в некоторой степени произвольным. Особенно это касается названий животных, где нет необходимой связи между родом слова и полом животного. Так, существительное «la souris» не является обратным слову «le rat», но употребляется, однако, в форме женского рода. Существительные «gîrafe» и «sigogne» — женского рода, но ведь они обозначают представителей данного класса животных в их совокупности, не принимая во внимание половое различие (*male et femelle*).

Более или менее справедливое разграничение на мужской и женский род наблюдается у существительных, обозначающих людей и животных, относящихся к разряду высших. В этом случае естественный род и грамматический род чаще всего совпадают, род устанавливается в соответствии с полом и, как правило, появляются два разных слова: *lion et lionne, cheval et jument, homme et femme, fils et fille, père et mère*.

Французский язык является гендерно окрашенным, в связи с чем мужской род очень часто выступает в функции нейтрализации, например, при предикативном определении лица с точки зрения профессии (*Elle est un bon professeur* — Она хороший учитель).

Помимо нейтрализации с приглушенным грамматическим значением, мужской род одушевленных существительных во французском языке нацелен также на выражение обобщенной собирательности. Для выражения обобщенно-собирательного значения из любой коррелятивной пары выбирается именно мужской род. Ни одна из форм женского рода не подходит, даже если женские корреляты от этих существительных соответствуют системной норме.

Обобщенная семантика существительных мужского рода стала основой «маскулинизации», как она понимается гендерной лингвистикой. В традиционной грамматике это явление описывается в теории привативности грамматических оппозиций.

Литература:

1. Ласкова, М.В. Грамматическая категория рода в аспекте тендерной лингвистики. Ростов-на-Дону, 2001. с. 33-35.
2. Damourette, J. Et Pichon E. Des mots à la pensée. Essai de grammaire française, t. V. P., 1970. — p. 368.
3. Martinet, A. Le genre tern in in en indoeuropeen. Basel. 1956. P. 10.
4. Кирилина, А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филол. науки. — 1998. — N 2. — с. 55, 56.
5. Штейнберг, Н. М. Грамматика французского языка (на французском языке), ч. 1. Л., 1972. 342 с.
6. Штейнберг, Н. М. Грамматика французского языка (на французском языке), ч. 1. Л., 1972. 342 с.

Категория рода одушевленных существительных во французском языке представляет собой оппозицию мужского и женского рода. Немаркированные формы в языковом мышлении представляются знаком всей коррелирующей пары, поэтому немаркированные формы воспринимаются как первичные (мужской род по отношению к женскому). Так называемая замена грамматических категорий представляет собой употребление немаркированных форм вместо маркированных (мужской род вместо женского), обратные же ситуации являются редким исключением и воспринимаются как образные выражения.

Существительное «la concierge» выражает признак пола, в то время как «le concierge» оставляет этот признак невыраженным. В оппозиции «женский — неженский» маркированным является первый член, поскольку в нем значение женскости (женского пола) имеет грамматическое выражение (форма женского рода), а немаркированным — второй член, так как существительное мужского рода обозначает лицо без указаний на пол.

Немаркированный коррелят выступает в позиции нейтрализации, обладает большей частотностью, имеет свободную дистрибуцию. Кроме того, немаркированный элемент является более многозначным, чем соответствующий маркированный, и воспринимается носителями языка с меньшими усилиями. Немаркированные элементы чаще маркированных подвергаются заимствованиям в другие языки [Ласкова: 33-35]. Номинации мужского рода универсальнее, их номинативные возможности шире: помимо лиц мужского пола они способны обозначать и лиц женского пола или указывать на лицо безотносительно к полу.

Хотя и в меньшей степени, но все же ощущается связь рода и пола у фаунонимов. В немногочисленных коррелятивных парах (*tigre/tigresse, chat/chatte*) существительное женского рода чаще всего используется тогда, когда речь идет о самке животного. Однако, в отличие от антропонимов, оно может употребляться в обобщенном значении, называя как самку, так и самца: русск. кошка — домашнее животное; франц. *gardeur de vaches*.

Выбор между маркированными/немаркированными языковыми формами должен непременно иметь экстралингвистические основания, т. е. должен быть мотивирован внеязыковым образом. Выбор одного из вариантов определяется многими обстоятельствами, среди которых важное место занимают и особенности гендерных отношений.

Компоненты семантической структуры грамматического рода субстантивов

Гаффоров Актам Акрмович, преподаватель

Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт (Узбекистан)

Интересно представлены четыре компонента родовой семантики. Автор рассказывает о двух подтипах, которые принято различать в структурном компоненте семантики.

Ключевые слова: *субстантивы, денотат, компоненты, структурно-парадигматический, структурно-синтагматический, гендеристика.*

Морфологическая категория существительных, обладающая яркой и разнообразной палитрой изобразительных возможностей, занимает особое место в грамматической системе русского языка. Среди широкого круга примеров, связанных с экспрессивностью грамматического рода, пожалуй, наиболее многочисленными являются случаи образного осмысления семантики неодушевленных субстантивов.

В лингвистической литературе предлагались различные подходы к интерпретации данного феномена. Наиболее устойчивой является традиция, согласно которой анализируемые случаи образного использования существительных относятся к сфере метафорического словоупотребления.

Определенным своеобразием отличается позиция Я.И. Гина по этому вопросу. Согласно его теории, художественная выразительность олицетворения связана с антропоморфизацией обозначаемого существительным денотата, в результате которой неодушевленное существительное диалогизируется, приобретая смешанную лично-вещную семантику и дистрибуцию.

Диалогичность антропоморфизированного существительного, как полагает Я.И. Гин, проявляется не только в семантике и синтаксисе, но и в морфологии: персонифицированное существительное в подавляющем большинстве случаев продолжает оставаться неодушевленным. По мнению ученого, причина своеобразного сопротивления субстантива (с точки зрения изменения своей морфологической характеристики одушевленности/неодушевленности) заключается в том, что признак живой/неживой, составляющий денотативную основу данной категории, относится ко всему денотату. Признак же биологического пола, связанный с морфологической категорией рода, характеризует не весь денотат, а лишь его отдельный признак. Поэтому в воображении писателя признак пола может отрываться от действительности и соотноситься (соединяться) с любым денотатом.

Таким образом, с точки зрения Я.И. Гина, поэтика неодушевленных существительных в художественном тексте во многом обусловлена актуализацией внутренней формы языка — а именно актуализацией рода. С нашей точки зрения, освещение этого вопроса тесно связано с решением проблемы, касающейся интерпретации грамматического значения рода. Несмотря на множество попыток решить эту проблему (в исследованиях А.В. Бондарко,

Я.И. Гина, А.М. Шахмайкина и др.), она до сих пор остается дискуссионной. При рассмотрении данного вопроса мы использовали подход В.В. Иваницкого [Иваницкий 1991: 105], экстраполировавшего некоторые результаты исследования лексического значения в сферу грамматики — для анализа видовой семантики русских глаголов. Мы полагаем, что аналогичный подход может быть применен и при осмыслении семантики грамматического рода.

В грамматическом значении рода существительных мы выделяем четыре компонента: сигнификативный, денотативный, структурный и коннотативный.

Сигнификативный элемент родовой семантики обусловлен спецификой системно-структурных отношений русского языка. Сигнификативное значение рода фиксируется в лексикографических источниках и обнаруживает себя в лингвистическом сознании носителей русского языка в качестве некоего «образа» каждого из трех родов, то есть обобщенного представления о существительных мужского, женского и среднего рода. Этот компонент семантики как результат концептуализации существующих в русском языке грамматических отношений мы имеем в виду, когда в процессе морфологического анализа отмечаем, что, допустим, существительное река, кроме общего морфологического значения предметности, имеет еще и частное морфологическое значение женского рода. Данный элемент значения, несомненно, обусловлен национальным колоритом языковой картины мира и особенностями членения объективного мира вещей и идеального мира понятий.

Денотативный компонент семантики грамматического рода существительных обусловлен объективной (внеязыковой) действительностью. Мы вслед за О.Г. Ревзиной [Ревзина 1976: 10] считаем, что сущность денотативного компонента морфологической категории рода определяют два признака предмета, которые отражают оппозиции: 1) живой/неживой и 2) мужской/женский пол (только для названий большинства лиц и некоторой части животных). Причем, сущность денотативного компонента определяет вторая оппозиция, но она «включается в работу» лишь при наличии признака «живой».

В структурном компоненте семантики принято различать два подтипа: структурно-парадигматический и структурно-синтагматический. Структурно-парадигматический элемент значения рода характеризует нелинейные отношения граммем мужского, женского и среднего рода

в грамматической оппозиции лексем. Парадигматический элемент родового значения наиболее ярко проявляется в группе неодушевленных существительных, для которых высока значимость сигнификативного компонента. Структурно-синтагматический компонент семантики рода связан с проблемой сочетаемости предметных и признаков лексем. Сочетаемость субстантивов в атрибутивных и предикативных конструкциях базируется на основе семантического согласования признаков лексем с предметными ввиду того, что оба типа языковых единиц обладают общими семантическими компонентами с точки зрения категории рода.

Следующий, коннотативный компонент родовой семантики связан с иллюкутивными и перлюкутивными функциями анализируемой морфологической категории. Иначе говоря, на формирование коннотативного компонента влияет несколько факторов: отношение говорящего к денотату и в целом к сообщаемому, его интенция, стремление определенным образом воздействовать на адресат, а также условия коммуникации.

На наш взгляд, коннотативный компонент родовой семантики включает в себя образные, эмоционально-оценочные и стилистические элементы, которые обусловлены рядом причин. Из них наиболее важными являются: общеантропологические особенности человеческой психологии в плане осмысления биологического пола живого предмета; история возникновения и становления морфологической категории рода, которая формировалась на уже «затемненных» для современного социума признаках классификации языковых знаков и денотатов; национально-этнические, культурные (в первую очередь — фольклорно-литературные) традиции французского народа; интенции говорящего (в том числе установка на эстетическое воздействие). Мы полагаем, что образно-ассоциативная и эмотивно-оценочная интерпретации денотатов в языковом сознании французских

людей связаны с актуализацией таких признаков означаемых, как большой (по величине), сильный, активный, мужественный, положительный (когда денотат репрезентируется субстантивом мужского рода) и небольшой, слабый, пассивный, женственный, негативный (при обозначении денотата с помощью существительного женского рода).

В последнее время проблема экспрессивности существительных женского рода изучается в контексте гендерных исследований. К примеру, А. В. Кирилина в качестве основных положений гендеристики называет выводы об андроцентричности языка и ущербности образа женщины в картине мира, воспроизводимой в языке. Это обстоятельство во многом обуславливает тот факт, что «большинство слов с суффиксами женского рода, обозначающих род занятий, оцениваются как обладающие «меньшим достоинством», чем соответствующие имена мужского рода» [Кирилина 1998: 55, 56].

По нашему мнению, явление персонификации неодушевленных существительных связано с актуализацией в структуре их грамматического значения рода денотативного компонента. Так, смысловая двуплановость грамматической метафоры весна, вызывающей в сознании некий фантастический образ, в котором, однако, достаточно явно проступают черты облика молодой девушки, состоит в том, что денотативный компонент родовой семантики личного субстантива девушка актуализируется в семантике неодушевленного слова.

Обзор лингвистической литературы и анализ наших собственных примеров свидетельствуют о том, что образное осмысление в структуре художественного текста наиболее часто получают неодушевленные существительные, являющиеся названиями растений, географических объектов, небесных тел, временных промежутков, явлений природы, отвлеченных понятий, конкретных предметов и веществ.

Литература:

1. Гин, Я. И. Поэтика грамматического рода. — Петрозаводск: Карельский пед. институт, 1992. — с. 33-71.
2. Кирилина, А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филол. науки. — 1998. — N 2. — с. 55, 56.
3. Martinet, A. Le genre tern in in en indoeuropeen. Basel. 1956. P. 10.

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 8 (112) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешнев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.05.2016. Тираж 500 экз.

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