

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



9

2017
Часть IV

16+

СТАТЬИ
ОЗВУЧАНЫ

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 9 (143) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдюк 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 Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 22.03.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображен знаменитый кардиохирург, доктор медицинских наук, академик *Николай Михайлович Амосов* (1913–2002).

В юношеском возрасте Амосов начал изучать технические науки, окончил механический техникум и затем поступил в Заочный индустриальный институт. Спустя год Николай Михайлович поступил еще и в Архангельский медицинский институт. Оба вуза он окончил с отличием. Прочувшись всего год в аспирантуре хирургического отделения, Амосов попал на фронт штатным хирургом маленького полевого подвижного госпиталя. За годы Великой Отечественной войны Николай Михайлович провел лично около 4000 операций.

Используя огромное количество наработанного во время войны и послевоенные годы материала, ученый несколько лет писал диссертацию, которую защитил в марте 1953 года и получил должность в Киевском медицинском институте.

После поездки в Мексику в 1957 году, во время которой Николай Михайлович впервые увидел операцию на сердце с использованием аппарата искусственного кровообращения, хирург поставил цель разработать собственный подобный аппарат. Именно тогда и пригодились все его инженерные знания. Первые операции с применением нового аппарата начались уже через год, но только в 1959 году операция закончилась удачно. В следующие 10 лет Амосов активно работал над изучением связи между химическим составом крови и эндокринной и нервной системой, над исследованием реакций коры головного мозга, искусственным интел-

лектом, а также использованием искусственных материалов в хирургии, например, создание искусственного клапана сердца и использование нейлоновых тканей в пластике аортального клапана сердца. Одновременно с этими исследованиями он разрабатывал новые методы лечения туберкулеза. Это был тяжелейший в психологическом плане период жизни ученого, далеко не все нововведения приводили к удачным исходам в лечении больных. Каждую потерю Николай Михайлович тяжело переживал.

17 января 1963 года стало знаменательной датой в истории отечественной медицины: Николай Михайлович Амосов провел первое в нашей стране протезирование митрального клапана сердца.

А после успешной имплантации полушаровых протезов клапанов в 1965 году инженерную разработку этих имплантов, сделанную Амосовым, запустили в массовое производство.

Знакомые, друзья и коллеги отмечали всегда непоколебимую, принципиальную честность Николая Амосова, его душевную чистоту и человечность. Несмотря на огромное количество сложнейших операций, каждый отдельный случай был для него особенным, переживался им очень глубоко, что не могло не сказаться на собственном здоровье врача.

В декабре 2002 года Николая Михайловича Амосова не стало — инфаркт прервал жизнь выдающегося кардиолога. Похоронен Амосов в Киеве на Байковом кладбище.

Людмила Вейса, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Алексеева И. Я., Трофимова П. Н., Захарова А. И., Филз Х., Колодезникова С. И.**
Сравнительный анализ уровня физической активности в Республике Саха (Якутия) и Австрии..... 295
- Аракчеева З. В., Привалова Т. В., Маслова А. А.**
Типы развивающего обучения 297
- Аракчеева З. В., Привалова Т. В., Маслова А. А.**
Единство познавательного процесса в изучении географии..... 298
- Ачилова Э. М.**
Формирование мотивации к занятиям музыкой у подростков в процессе освоения джазовой импровизации на фортепиано 301
- Бережанская С. В.**
Организация музыкально-ритмической деятельности для развития творческих способностей 304
- Билетина Т. А., Щеглова Н. А., Шушкова Л. А.**
Зрительное восприятие в логопедической практике: пропедевтика и развитие..... 307
- Брауэман Т. В.**
Возможности организации развивающей предметно-пространственной среды логопункта в коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста 310
- Виноградова Н. Н.**
Проблема социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста..... 312
- Гильманова Е. О.**
Проблема коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами логопедических технологий..... 314
- Гришина А. А.**
Теоретический аспект изучения необходимости коррекционно-педагогической помощи детям с челюстно-лицевыми патологиями в процессе социальной адаптации..... 316
- Данилов О. Е.**
Учебная компьютерная модель системы двух связанных математических маятников 318
- Дьяченко Я. Н., Свидзинская О. В.**
Развитие коммуникативных способностей через игровую деятельность..... 320
- Ефимов П. П., Ефимова И. О., Выдра О. В.**
Направления индивидуализации содержания образования в высшем учебном заведении..... 321
- Жакбаров О. О., Косимов Э., Жакбарова Д. Х.**
Этапы создания учебных мультимедийных средств..... 324
- Зайцева И. А.**
Текст-биография на уроке русского языка как иностранного 326
- Иванова Н. С.**
Ритмопластика в истории и практике педагогики искусства..... 329
- Исяндавлетова Э. В.**
Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы как способ формирования активной мотивации обучения..... 332
- Конченко С. В.**
Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста 334
- Корнеева М. А.**
Метод Case study в обучении английскому языку для специальных целей: алгоритм создания кейса..... 337
- Корнеева М. А.**
Теоретические основы метода Case study в обучении английскому языку для специальных целей 340

Логвинова О. Ю.

Формы физкультурно-оздоровительной работы
в ДОУ..... 343

Нажметдинова В. М.

Педагогические условия формирования
информационно аналитических умений у детей
младшего школьного возраста 345

Овсянникова М. П., Кутняк А. А., Балакина И. Н.

Значение игры для дошкольников 347

Polvanova M.

Historical development of vocational education
and distinctive features of Uzbek model of
education 350

Сычева Н. В., Хасанова Н. А., Алейникова А. О.

Балльно-рейтинговая система оценки
компетентности студентов на занятиях по
математике..... 352

Хайдарова О. К.

Сущность гармоничного воспитания
личности..... 354

Шадова Т. С.

Использование дидактических игр для коррекции
дислексии у детей младшего школьного
возраста 357

Юдкина Л. И., Толстопятых Л. Е.,

Бондаренко И. В., Акинина Н. А.
Формирование личностных учебных действий
у младших школьников 358

ФИЛОЛОГИЯ**Базарбаева А.**

Этапы развития цветового символизма
(на примере белого цвета) 360

Базарбаева А.

Сравнительно-сопоставительный анализ
осознания цвета в английском и русском
языковом сознании 362

Botirova S.

The eastern literature and it's influence to the
world literature 365

Дьяконова С. В., Шведова С. В.

Решение проблемных ситуаций и учебных
задач с помощью инструментов совместного
редактирования текста 366

Zoufarova S.

Les particularités de la traduction des textes
technologiques selon la spécialité 368

Ольшанская Н. А.

Лексические приёмы перевода английских
газетных заголовков..... 370

Просоедова М. Н.

Функции глагола в стихотворении
М. Ю. Лермонтова «Бородино»..... 372

Skvortsova E. Y.

Political discourse in linguistics: peculiar
characteristics 374

Смахтин Е. С.

Вербализация любви в романе В. Набокова
«Лолита» 376

Tursunova G. N.

Semantic analysis of idiomatic phrases containing
the names of clothes in their components 381

ПЕДАГОГИКА

Сравнительный анализ уровня физической активности в Республике Саха (Якутия) и Австрии

Алексеева Ирина Яковлевна, магистрант;
Трофимова Парасковья Николаевна, магистрант;
Захарова Анжелика Ивановна, магистрант;
Филэ Ханна, магистрант;

Колодезникова Сардаана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье представлен сравнительный анализ уровня физической активности жителей Республики Саха (Якутия) и жителей Австрии. Анализ сделан на основе опроса.

Ключевые слова: физическая активность, спорт, здоровый образ жизни, здоровье, опрос, виды спорта

Ведение активного образа жизни непосредственно влияет на наше здоровье. Ведь физическая активность — это любое телодвижение, производимое скелетными мышцами и требующее расхода энергии. Физическая инертность (недостаточная физическая активность) является независимым фактором риска развития хронических болезней и, по оценкам, приводит к 1,9 миллиона случаев смерти во всем мире [4].

Отсутствие физической активности значительно повышает риск заболевания диабетом, сердечной недостаточностью, а также раком груди и кишечника. Исследование, опубликованное в медицинском журнале «The Lancet», содержит весьма настораживающие данные о связи между физической активностью с так называемым «офисным синдромом», когда человек проводит много часов перед компьютером без движения, с продолжительностью жизни, здоровьем и самочувствием [1].

Европейские ученые рассматривают неподвижный образ жизни в течение большей части дня как независимый фактор риска, который необходимо учитывать при организации досуга подрастающего поколения. При этом важно минимизировать такие виды досуга, как просмотр телевизора, видео, интерактивные игры, общение с помощью компьютера, выполнение домашнего задания, то есть действия, не связанные с применением какого-либо физического усилия, или чередовать неподвижность с физической активностью. Бесспорно, вопросы сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения имеют стратегическое значение и должны решаться на государственном уровне. Например, особенностью австрийской политики в области организации мероприятий по повы-

шению физической активности является наличие законодательства по содействию физической активности населения, включая нормативные акты в области спорта, транспортной политики, инфраструктуры и устойчивого национального бюджета на достижение целей, направленных на повышение уровня физической активности [3].

В последнее десятилетие в нашей стране наблюдается положительная тенденция развития физической культуры и спорта в нашей стране. Это подтверждает принятие ряда действительно важных нормативно-правовых документов, регулирующих данную сферу деятельности человека. Перечислим основные:

- Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации № 1101р от 07.08.2009);

- Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта»;

- Указ Президента РФ № 172 от 24.03.2014 «О внедрении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»;

- Постановление Правительства РФ № 540 от 11.06.2014 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» [2].

Проанализировав особенности государственной политики по развитию физической культуры и спорта (физической активности) в разных странах, мы решили провести опрос среди жителей Республики Саха (Якутия) (далее — РС (Я)) и Австрии (г. Инсбург) с целью сравнения уровня физической активности населения разных стран. В опросе

Таблица 1. Сравнительный анализ результатов опроса жителей г. Якутск и г. Инсбург

№	РС (Я) (Якутск)	Австрия (Инсбург)
1	20	15
2	21–30	21–30
3	Студенты и работники	Студенты и работники
4	85% Занимаются видами спорта как бег, фитнес, зарядка и игровые виды.	100% Занимаются видами спорта как бег, фитнес, игровые виды, плавание и велоспорт.
5	3–4	5–6
6	85% — да, 15% — затрудняются ответить	90,9%-да, 9,1%-затрудняются ответить
7	45% — улучшить здоровье; 45% — улучшить фигуру; 10% — это любимый вид спорта	27,3% — улучшить здоровье; 9,1% — улучшить фигуру; 63,7% — это любимый вид спорта

приняли участие 20 жителей г. Якутска и 15 жителей г. Инсбург в возрасте 21–30 лет.

1. Количество опрошенных;
2. Возраст;
3. Социальный статус;
4. Процент придерживающихся активного образа жизни/занимающихся определенным видом спорта;
5. Количество занятий спортом в неделю;
6. Ведется ли в стране пропаганда здорового образа жизни;
7. Причины занятия спортом.

85% опрошенных в РС (Я) и 100% респондентов в Австрии занимаются спортом. Если предпочтения в выборе видов спорта у девушек практически одинаковые (бег, фитнес, реже игровые виды спорта), то у мужчин наблюдаются различия: мужчины-саха отдают предпочтение тяжелой атлетике (мас-реслинг, бокс, борьба и другие виды спорта), игровым видам спорта, реже бегу. Европейцы в основном занимаются водными видами спорта, игровыми видами спорта, реже бегом и тяжелой атлетикой. К слову, в Австрии очень популярен велоспорт. Этому способствует наличие специальных трасс для велогонщиков. Массовость занятий определенным видом спорта объясняется также мягкостью трудовой политики Австрии по сравнению с РФ (рабочий день в Австрии меньше или более гибкий, чем в РФ).

Из таблицы видно, что опрошенные в РС (Я) занимаются в среднем 3–4 раза в неделю. Это напрямую связано с графиком тренировок, где они занимаются по конкретной программе, и/или количеством занятий физкультурой во время учебы у студентов. По мнению половины опрошенных, занятия 3 раза в неделю с промежутком в один день между тренировками помогает хорошо восстанавливаться и намного увеличивает эффект развития тренируемых мышц.

Население Инсбурга занимается в среднем 5–6 раз в неделю. Это объясняется тем, что они в основном занимаются малоинтенсивными видами спорта, направ-

ленными на повышение тонуса организма (для расслабления, снятия стресса, замены энергетических напитков типа кофе). Ежедневные пробежки и фитнес помогают им в выполнении ежедневной рутинной работы, поэтому они не носят силовой характер, и направлены на достижение конкретных результатов.

По словам 90% респондентов в РС (Я), в республике широко пропагандируется здоровый образ жизни в социальных учреждениях через СМИ, социальные сети, Интернет. В Австрии также пропагандируется здоровый образ жизни, как и в РС (Я). При этом Австрия — самая курящая часть Европы. Законодательства обеих стран очень похожи. В РС (Я) и в Австрии прямо говорят, что «пить плохо», «курение убивает» и так далее. Существуют идентичные запреты на курение в общественных местах, запреты продажи сигарет несовершеннолетним, штрафы за несоблюдение этих законов.

В РС (Я), как правило, занимаются спортом ради хорошей фигуры, мускулистого упругого тела, стройности и тонуса. В занятиях спортом присутствует нацеленность на улучшение своих физических, спортивных показателей. Причины, как снятие стресса, психологической усталости, не являются доминантными. В Инсбурге занимаются спортом, как отмечалось ранее, для хорошего самочувствия и заряда бодрости. Малая часть опрошенных в качестве мотивации для занятий спортом отметила достижение спортивных результатов.

Итак, на основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что вне зависимости от страны проживания население ведет достаточно активный образ жизни, заботится о своем здоровье и физическом состоянии. Понятно, что климатогеографические, национальные особенности накладывают отпечаток не только на выбор предпочитаемых видов спорта, но и на интенсивность занятий физическими нагрузками. Можем смело утверждать, что курс, выбранный государствами разных стран в этом направлении, себя оправдывает.

Литература:

1. The Lancet. Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. Volume 380, Issue 9838, Pages 219–229. 21.07.2012.

2. Колесова А. Г., Федорова Х. А., Алексеева Е. В. Изучение отношения населения к физической активности // Вектор науки ТГПУ. — 2015. — № 3(22). — С. 107–110.
3. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.euro.who.int/ru>
4. Здоровье и физическая активность современной молодежи [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2014/477/5798>

Типы развивающего обучения

Аракчеева Зинаида Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Привалова Татьяна Владимировна, студент;

Маслова Анастасия Андреевна, студент

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (Челябинская обл.)

Перед советской школой стояла задача формирования прочных и глубоких знаний. Умения и навыки по их применению, особенно в нестандартных ситуациях, отодвигались на задний план. Таким образом, обучение делало упор на содержательную сторону психики ученика, на новообразования-знания. Процессуальная сторона психики исчерпывалась проявлением репродуктивной деятельности: чем больше, чем логичнее, чем эмоциональнее, чем быстрее и т.д. ребенок воспроизводил материал, тем он был более развит. Такое обучение можно считать развивающим обучением первого типа, но лишь в том случае, если предъявляемые ученику для усвоения знания не являются догматичными и не требуют простого зазубривания. Однако при таком типе развивающего обучения на практике очень трудно удержаться от скатывания в софистику, в схоластику, в догматику и учителю, и, особенно, ученику. Сталкиваясь очень часто в таком обучении с непониманием знаний, ученик постепенно начинает их просто заучивать. В этом случае о развитии в обучении говорить не приходится.

Результаты развивающего обучения первого типа всегда подвергались критике, что было отражено во многих партийно-правительственных документах, выступлениях ученых и учителей, связанных с борьбой с формализмом в знаниях учащихся. В связи с этим, возникает необходимость в переносе упора в обучении на процессуальную сторону психики. Появляется развивающее обучение второго типа. Действительно, различные виды деятельности можно подвергнуть специальному анализу с целью выделения способов ее реализации. Эти способы можно зафиксировать в символической форме (записать в виде инструкции) или с помощью кино, или видео, или серии рисунков, или просто дать возможность специалисту (тренеру, мастеру, учителю, лучшему ученику) демонстрировать эти способы перед учащимися. При этом, ученики читают и представляют «в уме» действия или наблюдают их, а затем пытаются их воспроизвести. Чем точнее, быстрее, красивее и т.п. воспроизведен способ, тем развитее ученик. В этом типе развивающего обучения единицей развития становится способ деятельности, а полнота и качество его усвоения — пока-

зателем уровня развития. В рамках этой теории развивающего обучения возникает ярко внешне выраженный показатель наличия на уроке развивающего обучения: если дети усваивают на уроке новый способ деятельности, то они находятся в условиях развивающего обучения; если целью усвоения способ деятельности не является, то такое обучение не является развивающим. Иначе говоря, вторая позиция позволяет признать первый тип развивающего обучения не развивающим [1, с. 32]. Во втором типе развивающего обучения, так же, как и в первом, важен не только результат усвоения, но и процесс усвоения. Если этот процесс мотивирован, вызывает интерес, более или менее осознан, положительно направлен и т.п., то такое обучение можно признать развивающим, причем оно преодолевает недостаток первого типа развивающего обучения — формализм. Однако, если такой процесс обучения реализуется вопреки внутреннему состоянию обучаемого, противоречит личностным ценностям и общественной морали и т.п., то оно будет антиразвивающим.

Крайние позиции при решении всех вопросов всегда являются менее плодотворными, чем позиции диалектические: и то, и другое. Действительно, при первом типе развивающего обучения отсутствуют целенаправленно формируемые, выделенные на вербальном или визуальном уровне способы осуществления деятельности. Царствует формализм. При втором типе развивающего обучения отсутствуют специально структурированные знания — ориентировочные основы деятельности. Поэтому человек не понимает генезиса способа, да и его содержания. Внимание школьника сосредоточено не на способе, а на его результате. Только лишь многократные результативно неудачные попытки его реализации могут привести (а могут и не привести при ограничении числа попыток) к его усвоению. Такой тип развивающего обучения представляет собой возможность для скатывания на практике (опять же, в первую очередь, для ученика) в бихевиоризм, то есть в обучение-дрессировку, в обучение, минующее человеческое сознание. В связи с этим, в третьем типе развивающего обучения создается определенная связь между указанными сторонами психики, т.е. между содержанием и деятельно-

стью. Эта связь возникает в результате того, что для усвоения ученику предлагаются знания, структурированные таким образом, что каждому элементу структуры соответствует какое-то действие или операция. [2, с. 84]. Знания не являются объектом усвоения, а являются лишь средством достижения основной цели — усвоения нового способа деятельности или действия. При этом способ деятельности конструируется учеником самостоятельно. Именно на способе сосредоточено основное внимание ученика. Результат применения способа уже воспринимается как нечто второстепенное. В таком обучении усвоение способа идет осознанно. Однако неосознанной остается природа структуры знания, ориентировочная основа деятельности: Результаты усвоения и развития здесь, по-прежнему, одинаковы: осознанное усвоение запланированного способа деятельности. И обусловлен этот результат в основном внешними факторами воздействия. Внутренние факторы или совсем не затрагиваются, или затрагиваются постольку поскольку, стихийно, нецеленаправленно. Основным недостатком такого типа развивающего обучения является слабый запуск саморазвития, самодвижения.

В четвертом типе развивающего обучения познавательная деятельность ребенка должна быть обязательно мотивированной, лично значимой. Цель деятельности должна ребенком не только осознаваться, но и фиксироваться с помощью какого-либо средства материализации. Такое осознание цели и фиксация ее станут возможны, если ребенок, осуществив ориентировочно-оценочные действия в заданной ситуации, осознает противоречие, для выхода из которого ему и потребуется новый способ

деятельности. Для выделения способа деятельности необходимы соответствующие знания, структурированные специальным образом. Эти знания могут быть открыты и структурированы в процессе преобразования задачной ситуации и включения предмета познания в новые связи и отношения с целью диалектико-логического абстрагирования его существенных свойств и отношений. Упорядочение этих свойств и отношений осуществляется в процессе моделирования знаний. Эта модель и выполнит функции ориентировочной основы деятельности. Выделенный способ, пройдя через несколько этапов специально организованной деятельности ученика, интериоризируется, т.е. усваивается или присваивается. При этом усвоение способа носит полностью осознанный характер, так как ученик конструирует не только способ, но и его ориентировочную основу. При таком типе обучения запускаются способы деятельности, которые не являются результатом прямого педагогического воздействия, т.е. способы, усвоение которых не является целью усвоения. Такими способами как раз и являются способы теоретического мышления [3, с. 84]. И это неудивительно. Действительно, еще в 60-х годах проблема формирования зачатков теоретического мышления школьников была В.В. Давыдовым жестко увязана с типом организуемой «учебной» деятельности. При этом были обозначены основные характеристики специфической учебной деятельности, которая по своей структуре и направленности отличается от всех других. Не трудно установить, что описанный нами четвертый тип развивающего обучения как раз и соответствует всем этим характеристикам.

Литература:

1. Аракчеева З.В. Формирование теоретического мышления школьников в процессе изучения физической географии в 8 классе: монография/З. В. Аракчеева; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Магнитогорский гос. ун-т». Магнитогорск, 2008.
2. Аракчеева З.В. Дидактические условия формирования теоретического мышления школьников в процессе изучения физической географии: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2006
3. Arakcheeva Z. V. Thinking and methods of ascent from the abstract to the concrete. Proceedings of the 2nd European Conference on Education and Applied Psychology (May 14, 2014). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 298 P
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.

Единство познавательного процесса в изучении географии

Аракчеева Зинаида Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Привалова Татьяна Владимировна, студент;

Маслова Анастасия Андреевна, студент

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова (Челябинская обл.)

В физической географии единодушно считается, что взаимовлияние природно-территориальных ком-

плексов друг на друга обуславливается двумя процессами: «обменом масс» и «обменом энергией». Эти об-

мены между природно-территориальными комплексами осуществляются в результате трех типов кругооборота: биологического, водного, энергетического.

Проанализируем вначале дидактические возможности теоретического изучения взаимовлияния природно-территориальных комплексов в результате обмена массами. Напомним, что для теоретического мышления необходимы теоретические понятия, отражающие существенные свойства объектов и явлений. Можно ли понятие «масса», которым владеют восьмиклассники считать теоретическим? Нет! Дело в том, что научное понятие массы начинает формироваться у школьников в курсе физике 7-го класса. Так, например, в учебнике физики А. В. Перышкина дается следующее определение: «масса тела — это физическая величина, которая характеризует его инертность». Более полное определение приводится в учебнике физики А. И. Подольского: «Масса — физическая величина, характеризующая инертность тела и равная числу эталонных масс в этом теле».

Таким образом, в физике понятие массы вводится как понятие об инертной массе. Правда, в дальнейшем, решая проблему определения массы тела в измерениях, А. В. Перышкин и другие авторы, описывают измерение массы тел на весах. Однако хорошо известно, что на рычажных весах определяется не инертная масса тела, а гравитационная, так как на рычажных весах сравниваются не инертные свойства тел (свойства сохранять свое состояние неизменным), а гравитационные свойства тел (свойства «тяготеть» к другим телам). Таким образом, в физике в неявном виде вводится понятие гравитационной массы. Гравитационной массой называется физическая величина, характеризующая свойство тела притягиваться к другому телу. В 8-м классе никакого понятийного развития «масса» не получает.

Дело усложняется еще больше «географами»: учеными, методистами, учителями. Дело в том, что, говоря о переносе масс, например, о переносе воздушных масс из одного природно-территориального комплекса в другой, географы говорят о количестве перенесенного воздуха, то есть — о количестве вещества, а не о количестве инертных или гравитационных свойств этого вещества. Вот что о количестве вещества говорится, например, в справочнике по физике, рекомендованном для учащихся: «Любое вещество состоит из частиц, поэтому количество вещества принято считать пропорциональным числу частиц. Единица количества вещества называется молем (моль). Моль равен количеству вещества системы, содержащей столько же частиц, сколько содержится атомов в 0,012 кг углерода ^{12}C ... Количество вещества n можно найти, как отношение числа N атомов или молекул вещества к постоянной Авогадро N_A : (5, с. 73). Однако указанное понятие формируется у школьников лишь в 10-м классе. В сложившейся ситуации становится ясным, что теоретический путь исследования первого процесса невозможен: у школьников отсутствуют необходимые теоретические, научные понятия. Более об-

надеживающим выглядит второй процесс: «обмен энергией». Понятие механической энергии формируется у учащихся 7 класса в курсе физики: «Энергия — физическая величина, показывающая, какую работу может совершить тело (или несколько тел)». Более полно и точно это определение звучит следующим образом: «Механическая энергия — физическая величина, характеризующая способность тела совершать работу и численно равная работе, совершенной над этим телом». Здесь же «вводятся» понятия о видах механической энергии: кинетической и потенциальной. «Потенциальной (от лат. потенция — возможность) энергией называется энергия, которая определяется взаимным положением взаимодействующих тел или частей одного и того же тела» (5, с. 42) «Энергия, которой обладает тело вследствие своего движения, называется кинетической (от греч. кинема — движение) энергией». Кроме указания на качественные видовые отличия приводятся также и количественные видовые отличия. Потенциальная энергия тела в поле силы тяжести Земли определяется по формуле: $E_n = gmh$, а кинетическая энергия — по формуле: (6, с. 155). Здесь же формируется у учащихся «закон превращения одного вида механической энергии в другой» или в неявном виде «закон сохранения механической энергии». В самом начале 8-го класса в физике «вводится» понятие о внутренней энергии тела: «Энергию движения и взаимодействия частиц, из которых состоит тело, называют внутренней энергией тела». Кроме этого, «вводятся» понятие о таком важном для физической географии процессе, как теплопередача и понятия о ее видах: теплопроводности, конвекции и излучении. К чести «физиков» следует указать на то, что в § 7 «Примеры теплопередачи в природе и технике» рассмотрено то, что «ветры представляют собой конвекционные потоки огромного масштаба» и т.п., а также влияние различных видов теплопередачи на растительный мир.

В этом же разделе 8-классники знакомятся с такими важными для энергетических процессов характеристиками (физическими величинами), как количество теплоты, удельная теплоемкость, энергия топлива, удельная теплота сгорания топлива, а также овладевают способами расчета этих величин. В заключение учащиеся расширяют знания о законе сохранения механической энергии до закона сохранения и превращения энергии как одного из основных законов природы.

Во втором разделе физики 8-го класса учащиеся изучают агрегатные состояния вещества и процессы перехода вещества из одного агрегатного состояния вещества в другое: плавление, кристаллизация, испарение, конденсация и т.п., а также важнейшие величины, характеризующие эти процессы: удельная теплота плавления и кристаллизации, удельная теплота парообразования и конденсации. Восьмиклассники овладевают и способами расчета количества теплоты, затраченной или выделенной в этих процессах. Все эти знания очень важны для изучения взаимодействия различных природно-терри-

ториальных комплексов с помощью второго процесса: обмена энергией.

Однако, несмотря на наличие определенной системы физических знаний у школьников, их использование в курсе физической географии для исследования взаимодействий природно-территориальных комплексов далеко от желаемого. А то, что такое «желание» есть можно видеть из различных программных источников. (1, с. 155). Так, например, давая краткую характеристику традиционного содержания и структуры школьной географии, И. В. Дудина пишет: «В содержании курсов физической географии особое внимание уделялось изучению физико-географических процессов, протекающих в географической оболочке..., а также процессов взаимодействия между компонентами природного комплекса. Однако анализ «традиционных» учебников не позволяет нам сделать аналогичный вывод в отношении изучения взаимодействий природно-территориальных комплексов. Лишь эпизодически вдруг указывалось при описании какого-либо природно-территориального комплекса влияние на его характеристики другого природно-территориального комплекса. При этом физические знания никак не использовались, особенно на научном, количественном уровне(2, с. 43).

Анализ содержания учебников вновь показывает, что структурирование и отбор содержания образования таковы, что ни о каком «познании систем в их взаимодействии» говорить не приходится.

Таким образом, по второму блоку можно сделать неутешительный вывод — методически изучение взаимодействий различных природно-территориальных комплексов абсолютно не проработано, хотя такая задача, как мы видели, поставлена. Очень слаба связь физической гео-

графии с физикой. Физические знания у 8-классников явно недостаточны для изучения физической географии на научно-теоретическом уровне, но даже те знания, которые у учащихся есть, не используются или используются неправильно, неточно, слишком вольно с точки зрения физики (3, с. 78).

И, наконец, в третьем блоке школьники должны научиться объяснять, почему состояние исследуемого природно-территориального комплекса сейчас именно таково, а не иное. Кроме того, как мы уже говорили ранее, один из признаков теории — прогностичность. В связи с этим, необходимо научить школьников прогнозировать будущие состояния природно-территориального комплекса, то есть решать основную задачу физической географии. Однако в связи с тем, что условие основной задачи физической географии России оказывается не полностью заданным (школьники не могут охарактеризовать внешние влияния, то есть факторность других природно-территориальных комплексов в отношении исследуемого природно-территориального комплекса), эта задача не может быть решена.

Правда, в настоящее время эта рефлексия приведет школьников к неутешительным выводам. Но это и хорошо. Именно эти выводы позволят учащимся понять то, что знаниями и методами физической географии в восьмом классе они еще не овладели, что физику как методологическую науку по отношению к физической географии надо знать в совершенстве, а следовательно, надо знать и математику, не помешают также и химические знания и т.д. В этом, как раз, и проявятся интегративные свойства географии и как науки, и как учебного предмета, о чем так упорно говорят все географы.

Литература:

1. Аракчеева З. В. Формирование теоретического мышления школьников в процессе изучения физической географии в 8 классе: монография/З. В. Аракчеева; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Магнитогорский гос. ун-т». Магнитогорск, 2008.
2. Аракчеева З. В. Дидактические условия формирования теоретического мышления школьников в процессе изучения физической географии: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2006
3. Аракчеева З. В. Мышление и организация учебной деятельности школьников/Проблемы современной науки, 2014. № 13.
4. Подольский, А. И. Формирование учебной деятельности школьников на уроках физики в 7 классе. Ч. IV. Определение состояния механического объекта: технологическое пособие для учителей физики по теории и практике развивающего обучения / А. И. Подольский. — Магнитогорск: МГПИ, 1997. — 89 с.
5. Подольский, А. И. Организация учебной деятельности школьников при формировании первоначальных физических понятий: дис. ... канд. пед. наук / А. И. Подольский. — Челябинск, 1985. — 226 с.

Формирование мотивации к занятиям музыкой у подростков в процессе освоения джазовой импровизации на фортепиано

Ачилова Эльвира Махмудовна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются мотивирующие факторы и механизмы мотивации подростков в музыкальном образовании, особые возможности джазовой импровизации в процессе формирования мотивации. Особое внимание обращается на раскрытие практических аспектов — методов и приемов, способствующих формированию мотивации к занятиям музыкой у подростков в процессе освоения джазовой импровизации на фортепиано.

Ключевые слова: мотивация к занятиям музыкой, мотивация подростков, формирование внутренней мотивации, импровизация, джазовая импровизация, методы и приемы формирования мотивации

Под мотивацией понимается сочетание внешних и внутренних движущих сил, побуждающих человека к деятельности и придающих это деятельности необходимую направленность. Классик отечественной психологии А. Н. Леонтьев подчеркивал: не бывает деятельности без мотива, мотив всегда присутствует, хотя может быть и скрытым от самого человека [2, с. 49]. Все, к чему есть мотивация, становится эмоционально окрашенным и привлекательным.

Мотивация в занятиях музыкой — важнейший фактор успешности и продвижения вперед. Мотивирующими факторами могут выступать совершенно разные явления — влечения, желания, интересы, жизненные идеалы и цели. Особенностью музыки является то, что она может стать основой для мотивации любого уровня. Ведь потребность в музыкальных переживаниях диктуется, — как телесными ощущениями, потребностью в эмоциях, так и социальным «Я» ученика (мотив обмена чувствами, социального признания, самоактуализации и др.).

Внешняя мотивация (например, оценка), в подростковом возрасте теряет свое значение. Поэтому важно развивать внутреннюю мотивацию, создавать благоприятные условия для перехода от внешней мотивации к внутренней. Как отмечает доктор психологических наук, профессор МПГУ А. В. Торопова, «...корнем мотивации к занятиям искусством является удовлетворение потребности обмена чувственным опытом» [7, с. 120]. При формировании мотивации подростков, по мнению Т. М. Артишевской, важно учитывать их потребность в новых впечатлениях, а также импульсы взросления подростков — социальный (стремление к общению), конструктивный (стремление к нестандартному мышлению), исследовательский (тяга к новому) и экспрессивный (стремление к самовыражению) [1, с. 11].

Для подростков важна мотивация причастности к событию, участие в привлекательном общем деле (постановка спектакля, творческий проект и др.). В стремлении к общей цели происходит высвобождение творческих ресурсов, осуществляется эмоциональный и творческий рост ученика. В школах, где ученики разных специальностей имеют возможность участвовать в совместных художественных делах, каждый получает дополнительную мотивацию к занятиям музыкой.

Мотивирующим фактором становится сама музыка, которая дает возможность ученику выразить и утвердить свою индивидуальность. В занятиях музыкой возможно достижение потоковых состояний («flow-состояний»), сопровождающихся особыми проявлениями: ощущением «полета», душевного комфорта, счастья, духовной эйфории, вдохновения. Как показало исследование Н. Э. Таракановой, такое состояние «...позволяет субъекту выйти к неожиданным смыслам, открыть новые способности. Такие переживания обладают возможностью сопровождать и, одновременно, мотивировать деятельность к дальнейшему продолжению» [6, с. 159]. Подобный мотивационный конструкт исследователи называют «эйфорической мотивацией». Г. Г. Нейгауз называл это состояние «островом радости» [см.: 7, с. 121].

На значение такого мотивирующего фактора, как авторская позиция подростка, указывают известные ученые (Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев и др.). Б. Т. Лихачев с сожалением замечает: «Мы почти совсем не учим школьников быть авторами: писать литературно-художественные произведения, сочинять музыку и т. п.» [см.: 8, с. 57]. А. А. Мелик-Пашаев понимает под авторской позицией ученика стремление «...целенаправленно преобразовывать впечатления жизни, чтобы в единственной выразительной форме воплотить ценности эстетического переживания» [см.: 8, с. 57]. В. А. Сластенин связывает авторство подростка с процессами личностного самоопределения в целом: подросток осознает себя в качестве деятеля (композитора, поэта), осуществляет самопознание и самовыражение, рефлексия и реконструкцию «Я-концепции» [5, с. 184].

Этапы перевода внешней мотивации во внутреннюю у подростков описываются Т. М. Артишевской. Это шаги «хочу — могу — делаю», которые обеспечиваются несколькими психолого-педагогическими условиями. Первое условие — создание креативной среды, позволяющей повышать уровень способностей, быстро генерировать поток идей и решений, развивать продуктивное мышление, передавать чувства и мысли посредством средств общения. Второе условие — избегание в речи и поведении учителя оценочной интонации,

агрессивных жестов, неприятия и т.п. Подобные проявления со стороны учителя подкрепляют отрицательные эмоции подростков и значительно снижают учебную мотивацию. Речь учителя должна быть позитивно-направленной. Третье условие — ориентация на гуманистический подход, учитывающий индивидуальность и ценность личности подростка [1, с. 12].

Предмет «Джазовая импровизация» ведется в нашей школе уже несколько лет. Ученики-пианисты 5–7 классов (подростки 11–15 лет), обучающиеся по предпрофессиональной программе, занимаются джазовой импровизацией на фортепиано один час в неделю. Новый предмет вызывает большой интерес у подростков: они с удовольствием подбирают по слуху мелодии, осваивают джазовые модели, играют в ансамбле со сверстниками, выступают. Все это происходит на фоне огромного эстетического удовлетворения подростков от самого процесса импровизации.

Импровизация (с итальянского языка «im-proviso» — «непредвиденное») является особым музыкальным феноменом. Музыка, реализуемая лишь в момент своего звучания, наиболее близка идее импровизации. В импровизации нет диктата нот, содержание рождается непосредственно в исполнительском процессе. Импровизация отличается свободой и произвольным соединением знакомых фрагментов. Это единство случайного и заданного, синоним творчества, некая самоценная игра. Хорошая импровизация увлекает. Д. Р. Лившиц пишет, что ключевыми качествами импровизации являются каноничность, вариативность, состязательность, диалогичность [3, с. 8].

Каноничность и вариативность показывают соотношение стабильных (ритмоинтонационных паттернов — джазовых тем и риффов, соблюдение «квадрата» как каркаса темы) и мобильных элементов. Вариативность (в джазе определяющую роль играет ритмическое варьи-

рование) обеспечивает своеобразие каждой импровизации, дает в полной мере проявиться авторскому началу импровизатора. Состязательность проявляется в том, что любая импровизация — это вызов, поскольку импровизатор создает неизвестное. Реализуется состязательность в самых разных формах — от «вопросов» самому себе до переигрывания партнера или партнеров (джем-сейшенз). Диалогичность импровизации особенно важна в обучении юных музыкантов, поскольку в «диалоге» учитель и ученик музыкальной лексикой и новыми идеями.

Для уроков джазовой импровизации с подростками нами используются методы и приемы, способные разбудить в учениках мотивацию и творческое начало.

Это, во-первых, группа специальных методов и приемов обучения:

- для освоения джазовой гармонии (обучение импровизации лучше начинать с гармонии) — «игра в прятки», «раскрашиваем аккорд», «игра по карточкам» и др.;

- для изучения ритмо-фактуры — игра трезвучий в различных фактурных вариациях; привлечение метафорических сравнений;

- метод накопления «паттернов» для импровизаций.

В «игре в прятки» ученик ищет звуки, сыгранные педагогом (тон, квинта). Затем педагог играет квинту и предлагает ученику найти терцию аккорда.

«Раскрашивание аккорда» возможно в самых различных вариантах — от самых легких до трудных. Сначала трезвучие удерживает ученик, а педагог это трезвучие фигуративно «раскрашивает», затем они меняются местами. По мере продвижения аккорды «раскрашиваются» неаккордовыми звуками (Пример 1), различными вариантами фактуры, играют под фонограмму с записью ударной группы. В более сложном варианте ученик удерживает левой рукой аккорд, а правой рукой играет фигурации.

Пример 1

«Раскрашивание аккорда» (неаккордовые звуки)



«Игра по карточкам» начинается с того, что ученики изготавливают карточки с названиями аккордов (C, Cm, D, Dm, E, Em и др. — всего 27 практически употребляемых сочетаний). Карточки расставляются в произвольном порядке. Аккорды следует играть в темпе, с оговоренным количеством метрических долей на аккорд. Если какой-либо аккорд не сыгран, это время просто просчитывается, исправляться нельзя. Усложнение — аккорды играют в разных мелодических положениях, с плавным голосоведением или скачками и т.д.

Осваивая различные варианты ритмо-фактуры, ученики играют различные фактурные варианты на основе

аккордов. Ритмический рисунок постепенно усложняется (восьмые и шестнадцатые ноты, триоли, синкопы), вводятся секвенции (Пример 2).

Для облегчения игры гамм и упражнений привлекаются метафорические сравнения [7]. Так, при игре вверх ученику предлагается представить восхождение на гору, при игре вниз — текущую реку (Пример 3).

Метод «паттернов» позволяет юному джазмену накопить личный фонд «заготовок» — джазовых мелодий, лейтмотивов, характерных оборотов и каденций. Это «строительный материал», который можно применять в дальнейших импровизациях (Пример 4). Значительный

Пример 2
Фактурные варианты на основе аккордов, в секвенциях



Пример 3
Гаммообразное движение — «текущая река»



Пример 4
Подготовленные фразы (лейтмотивы)



набор фраз, собранных в процессе прослушивания соло известных джазовых пианистов, обобщен в Джазовом словаре Ю. И. Маркина [4].

Во-вторых, чрезвычайно важны методы и приемы, направленные на достижение благоприятной психологической атмосферы на занятиях джазовой импровизацией. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовольствие от игры, чувствовали свою успешность. Задания должны быть посильными и интересными, нагрузка — дозированной, в зависимости от продвижения ученика. Необходимо создавать в классе атмосферу поддержки и успеха. Недопустимы недоброжелательность и резкие оценочные высказывания. Предпочтение отдается отслеживанию продвижения ученика, поощрению его рефлексии и самооценки.

Весьма важным для достижения оптимального состояния на занятиях импровизацией является метод мультиплицирования, берущий начало в различных духовных практиках. Перед игрой педагог просит ученика закрыть глаза и сосредоточиться на внутренних ощущениях. Затем — рассказать о своих ощущениях, о картинах в сознании и др. После этого педагог просит открыть глаза и сфокусироваться на внешней обстановке (звуки, цвета, запахи и др.) и рассказать о ней. Далее ученик переключается в мир чувств и фантазий, рассказывает о них, после

чего исполняет тему и импровизирует. Наилучшие результаты дает систематическое применение данного метода [6].

Выводы: мотивация к занятиям музыкой — основной фактор успешного развития учеников на всех этапах обучения. В работе с подростками важно развивать внутреннюю мотивацию, опираться на важнейшие импульсы взросления — тягу к познанию, к самоактуализации, общению, выражению авторской позиции. Музыка может стать основой для мотивации любого уровня, а также для возникновения особого состояния музыканта — «эйфорической мотивации».

Джазовая импровизация, в силу присущей ей специфики (каноничность, вариативность, состязательность, диалогичность), весьма эффективна при развитии мотивации подростков к занятиям музыкой. Но недостаточно опираться только на яркие свойства джазовой импровизации, необходимо также использовать в работе методы и приемы, развивающие у подростков мотивацию к занятиям музыкой. И здесь одинаково важны и музыкально-педагогические, и психологические методы и приемы обучения. Первые позволяют подростку в интересной и доступной форме освоить импровизаторские технику и мастерство, вторые раскрепощают и создают благоприятную психологическую атмосферу для занятий джазовой импровизацией.

Литература:

1. Артишевская, Т. М. Формирование учебной мотивации подростков при изучении гуманитарных дисциплин в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Артишевская. — Челябинск, 2003. — 24 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин. — М.: Смысл, 2011. — 352 с.
3. Лившиц, Д. Р. Феномен импровизации в джазе: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Д. Р. Лившиц. — Н. Новгород, 2003. — 24 с.
4. Маркин, Ю. И. Школа джазовой импровизации. Часть 1. Теоретический курс / Ю. И. Маркин. — М.: Издатель М. Диков, 2008. — 140 с.
5. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 288 с.
6. Тараканова, Н. Э. Развитие эйфорической мотивации как путь раскрытия музыкальной одаренности детей и подростков / Н. Э. Тараканова // Как учить музыке одаренных детей / Сост. е. В. Ключников. — М.: Классика-XXI, 2010. — С. 158–171.
7. Торопова, А. В. Особенности мотивации к занятиям искусством и проблема ее развития / А. В. Торопова // Развитие личности. — 2011. — № 2. — С. 116–126.
8. Хайкара, Н. А. Особенности эстетического воспитания подростков в контексте становления их авторской позиции на занятиях хореографией / Н. А. Хайкара // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — № 1. — С. 57–63.

Организация музыкально-ритмической деятельности для развития творческих способностей

Бережанская Светлана Васильевна, музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад № 35 »Море» г. Феодосии (Республика Крым)

Следующим этапом нашей работы стало проведение формирующего эксперимента, целью которого было развитие творческих способностей средствами музыкально-ритмической деятельности детей старшего дошкольного возраста. Прежде всего нами была определена форма музыкально-ритмических занятий, разработаны танцевальные композиции, в которых дети старшего дошкольного возраста при простейших движениях, смогли бы показать развитие сюжетной линии танца с помощью выразительных, танцевальных и мимических и средств [1, с. 26].

На первом этапе работы были поставлены следующие задачи:

- воспитание интереса и любви к музыке, потребности в слушании, движении под музыку в свободных играх;
- обогащение слушательского опыта — включение разнообразных произведений для ритмических движений;
- развитие умения передавать в пластике разнообразный характер музыки, различные оттенки настроения.

Для решения этих задач были подобраны такие формы и методы работы, которые позволили бы заинтересовать детей и вовлечь их в совместную деятельность.

С первых занятий были включены в работу с детьми элементы психогимнастики, релаксационные упражнения и этюды. Ребятам очень понравился «язык жестов», который усложнялся от занятия к занятию.

В процессе формирующего эксперимента нами был подобран комплекс игр.

Развивать творческие способности старших дошкольников необходимо начинать с развитием умения правильно понимать музыку и выполнять движения в соответствии со средствами музыкальной выразительности. Применяя такие приемы, как показ сверстникам отдельных движений, показ упражнений мимикой очень нравится детям. Упражнения, направленные на развитие мышечного чувства, различные виды шага, бега, прыжков даются детям в начале каждого занятия в виде разминки для совершенствования качества движений — музыкальности, естественности. Развитие основных и общеразвивающих видов движений, тренирующих разнообразные двигательные качества и умения, требуют систематической работы, поэтому композиции, построенные на таких упражнениях, следует включать и утреннюю гимнастику, и в музыкальные и физкультурные занятия.

Для детей старшей группы для освоения второй группы музыкально-ритмических композиций необходимо не только усложнить движения, но и изменить музыкальное сопровождение. Это может быть как усложнение рисунка музыкального произведения, так и самостоятельное исполнение музыкального произведения.

Развитие творческих способностей в музыкально-ритмической деятельности

Музыкальные способности и условия их развития	Формы работы
Включение в активную музыкально-ритмическую деятельность	Музыкально-дидактические игры, способствующие развитию чувства ритма, слухового внимания, соотношение ритма с изображаемой схемой, развитие тембрового восприятия, выработки темпа и ритма речи, а также закрепление гласных звуков в свободной речи ритмические упражнения, развивающие ритм, формирующие музыкально-ритмические движения под музыку различного характера, а также на соответствие движений ритму музыки (с использованием смены ритма)
В работу были включены музыкальные игры на развитие пространственной ориентировки и совершенствование имитационных движений под музыку	«Колобок», «Весенний цветок», «Веселый бубен». Совместное исполнение движений, показ демонстрационного материала способствовало веселому настроению, концентрированному вниманию

При переходе к третьей группе сложности педагогу нужно уделить особое внимание уже выразительному, одухотворенному исполнению движений, умению импровизировать под незнакомую музыку, формирование адекватной оценки и самооценки, развитию умений сочинять несложные плясовые движения и их комбинации, формирование умений исполнять знакомые движения в игровых ситуациях под другую музыку.

Четвертый уровень обычно осваивается детьми при окончании обучения в дошкольном образовательном учреждении. Его отличительной особенностью является сформированная у детей способность к импровизации, самостоятельности в создании пластического образа; развитию воображения, фантазии, умения находить свои, оригинальные движения для выражения характера музыки, умения оценивать свои творческие проявления и давать оценку другим детям.

Упражнения, направленные на развитие мышечного чувства, различные виды шага, бега, прыжков даются детям в начале каждого занятия в виде разминки для совершенствования качества движений.

В дошкольном возрасте необходимо развивать музыкальное восприятие-мышление для накопления у детей музыкальных впечатлений. Разнообразие репертуара позволяет широко применять при прослушивании метод «торжества и контраста», который по мнению Б. В. Афанасьева, формирует у детей умение активно слушать музыку. И это очень заметно, что во время слушания музыки у ребят возникает желание двигаться, им трудно усидеть на месте, они буквально выплескивают свои эмоции: пытаются хлопать в ладоши, прито-

пывать, покачиваться, т.е. как бы «переживают» ритм. Тем самым дети подтверждают слова замечательного русского психолога Б. Теплова: «Нельзя просто слышать ритм, слушатель только тогда переживает ритм, когда он сопереживает, доделывает» [3, с14]. Детям легче передать своё понимание музыки не словом, а посредством движений, была использована эта особенность детского восприятия, как предпосылка для творческого процесса.

С целью совершенствования ритмического чувства необходимо систематически включать в занятия танцевального кружка игру на детских музыкальных инструментах, которая является любимым видом музыкальной деятельности дошкольников. Исполняя песенки из музыкального букваря Е. Тиличевой и аккомпанируя себе на музыкальных инструментах, дети упражнялись в выделении сильной доли такта, на которую в ритмических движениях музыкальный руководитель обращает внимание при исполнении хлопков, притопов, в окончании танца, либо в поклоне. Дети ярче ощущали ритмическую пульсацию, что помогло им осваивать скорость танцевальных шагов или танцевального бега [2, с. 18].

На втором этапе работы работа была направлена на стабилизацию и совершенствование движений во взаимосвязи с музыкой. Это достигается путем самостоятельного выполнения движений, проведения движений под различную музыку. Степень овладения движением под музыку должна быть доведена до прочного навыка.

Для поощрения творчества лучшие номера, как подготовленные совместно с педагогом, так и получившие в результате творческих импровизаций, обязательно вклю-

чались в досуговую деятельность и использовались при подготовке праздников.

В результате создания новой системы работы предполагается развитие личности неравнодушной, с эмоционально-ценностным отношением к миру, в котором сочетаются качества нравственности, эстетического вкуса, коммуникативных навыков, образного мышления.

В дошкольном учреждении создана творческая развивающая среда, способствующая проявлениям детей в творческой деятельности: изготовлены атрибуты для сюжетных танцев; сшиты костюмы для выступлений. Дети с удовольствием участвовали в создании атрибутов, проявили желание действовать с ними, с интересом включались в процесс создания костюмов.

Результативность: повышение уровня сформированности музыкально-творческих способностей воспитанников; повышение интереса у детей старшего дошкольного возраста к музыкальной деятельности; повышение уровня заинтересованности родителей в проведении совместных мероприятий с детьми в дошкольном образовательном учреждении.

Развивающий эффект обучения просматривается в динамике проявления музыкально-творческих способностей при выполнении музыкально-ритмических композиций. У воспитанников возросла творческая активность, пластика, уверенность в себе, самостоятельность, инициатива, эмоциональность стала ярко выраженной.

Формирующий эксперимент включал в себя занятия, с разнообразными видами музыкально-ритмической деятельности и различными формами организации педагогического процесса в дошкольном учреждении (утренняя зарядка, бодрящая гимнастика после дневного сна, досуговые мероприятия, занятия по развитию речи, изобразительной деятельности, самостоятельные игры, прогулки) которые позволили сделать занятия интересными, увлекательными, снять умственную усталость, взбодрить, укрепить, повысить настроение детей, сконцентрировать их внимание. Все занятия проводились в форме игр, упражнений, то есть доступной и понятной для детей деятельности. Данные формы работы представлены в приложениях.

На утренней зарядке нами соблюдалась определенную нагрузку на детей с учетом возрастных особенностей. С учетом этого были подобраны композиции с интенсивными по физической нагрузке движениями, соответственно возрастным и индивидуальным особенностям детей. Например, мы использовали игровую композицию «Белочка». На вступление к песне «превращаемся в белочку» — согнуть в локте правую и левую руку, выполнить «пружинку», имитационные движения: махи, поскоки. В подготовительной группе дети с удовольствием исполняют композицию «Птичий двор» — упражнение на различные виды ходьбы, импровизируя игровые движения и изображая различных домашних птиц (уток, гусей, петухов и т.д.).

В бодрящей гимнастике физическая нагрузка также не высокая т.к. её цель — привести детей в бодрое со-

стояние, поэтому мы выбрали упражнение игрового характера и спокойное по темпу («Мы проснулись», «Солнышко»).

Интересно и увлекательно нами проведено мероприятие «Джунгли зовут!». Исполнение танцевальной композиции «Чунга-чанга» (муз. В. Шаинского) сочеталось с аттракционом «Кто больше соберет бананов?», отгадыванием загадок, после чего к детям пришли в гости «отгадки» — веселые обитатели экзотического острова — Лвенок и Черепаха и вместе с детьми исполнили общую веселую песню.

Игра на детских музыкальных инструментах развивает ритмический слух. Эти музыкальные инструменты можно изготовить вместе с детьми на занятиях, например, кастаньеты. Берем две большие пуговицы, через «ножку» каждой продевается резинка и завязывается на узел так, чтобы получившуюся петельку можно было надеть на первый и третий палец. Пуговицу и резинку можно купить в магазинах ткани. В результате получается замечательный музыкальный инструмент, обладающий необычайным звонким голоском. Из контейнеров из-под «киндер-сюрприза» можно сделать музыкальный инструмент — «шуршунчик», наполнив его разными наполнителями (горох, крупа, камешки). Очень легко можно изготовить такой музыкальный инструмент, как «ветерок». С помощью этого инструмента можно изображать появление невидимого героя или слушать музыку ветра. Сделать его очень просто. В бутылке из-под шампуня делается восемь отверстий с обеих сторон и три посередине. Через боковые отверстия протягиваются нитки, к ним привязываются трубочки от металлофона. Инструмент держится на пальце за кольцо, которое крепится наверху.

Важно познакомить детей с названием инструмента и способом игры на нём. Для этого, показывая тот или иной инструмент, надо продемонстрировать, как на нём играть. Скажем, на барабане играют, ударяя по его поверхности палочками, на погремушках и колокольчиках — встряхивая. Кроме того, в детях следует с самого начала воспитывать культуру пользования инструментом: с ним следует обращаться бережно, брать, играть на нём и класть на стол или убирать в специальную коробку надо аккуратно. Взрослый, показывая имеющиеся музыкальные инструменты, демонстрирует их голоса. Затем детям можно предложить закрыть глаза и на слух определить, какой из инструментов сейчас прозвучал. К каждому отдельному музыкальному произведению проводится индивидуальный подбор музыкальных инструментов для его сопровождения.

Таким образом, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы показал улучшение показателей уровня развития музыкально-ритмической деятельности у детей старшей группы. Формирующий эксперимент включал в себя занятия, состоящих из заданий на развитие слухового внимания, мелодического, звуковысотного, тембрового слуха, чув-

ства ритма, музыкальной памяти, музыкального движения, творческих навыков в пении, движении и сочинении. Ритмопластика, движения под музыку снимает умственную усталость, придает бодрость, раскрепощает,

повышает настроение детей. Поэтому музыкально-ритмические движения являются эффективной психогимнастикой, средством коррекции состояния детей и их поведения.

Литература:

1. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей/ А.И. Буренина. — СПб, 2000. — 220с.
2. Межиева, М.В. Развитие творческих способностей у детей 5–9 лет/ М.В. Межиева. — Ярославль, 2002. — 142с.
3. Поддьяков, Н.Н. Творчество и соразвитие детей дошкольного возраста/ Н.Н. Поддьяков. — Волгоград, 1994. — 82с.
4. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О.С. Ушаковой. — М., 2001. — 95с.

Зрительное восприятие в логопедической практике: пропедевтика и развитие

Билетина Татьяна Александровна, учитель-логопед;
Щеглова Наталия Александровна, учитель начальной школы;
Шушкова Любовь Александровна, учитель
МБОУ СОШ № 14 г. Апатиты (Мурманская обл.)

Уровень развития зрительного восприятия (ЗВ) определяет успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе. Тем не менее, при оценке готовности к школе и исследовании возникающих трудностей обучения редко уделяется достаточно внимания к состоянию функции. К школьному возрасту ЗВ считается достаточно зрелым, на его основе строятся учебные программы.

Программные требования и методические приемы по развитию зрительного восприятия учащихся 1 класса общеобразовательной школы [3]

Учащиеся должны уметь: быстро и правильно ориентироваться на листе в клетку (находить вверх, низ, середину листа, нужную строку), классифицировать печатные буквы по разным основаниям; узнавать с помощью зрения цвета, контуры, силуэты изображений окружающих предметов; самостоятельно показывать и называть цвета, выделять оттенки цветов, раскладывать от светлого к темному, описывать цвета предметов находящихся на расстоянии нескольких метров; узнавать и называть формы (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал, шар, куб, цилиндр), находить одинаковые по цвету и величине, но разные по форме геометрические фигуры, находить предметы такой же формы, как предъявляемые фигуры, группировать фигуры двух видов; дифференцировать предметы одной формы, но разных размеров, находить самый малый, раскладывать предметы по порядку от

большого к малому; проводить прямые линии всех видов без отрыва от заданного начала к заданному концу, не выводить свою линию за ограничительные линии; оценивать взаиморасположение предметов в пространстве, узнавать положение предмета в пространстве; конструировать предмет из знакомых геометрических фигур, составлять целое из частей предметного изображения; свободное и точно определять содержания картины, воспринимать и моделировать позы, движения тела, конечностей, головы, оценивать эмоциональное состояние людей, знать части суток, времена года, режим дня школьника.

Программные требования и методические приемы по развитию зрительного восприятия учащихся 2 класса общеобразовательной школы [3]

Учащиеся должны уметь: быстро и правильно ориентироваться на листе в клетку и в узкую линейку; копировать объекты с большим количеством деталей; анализировать сложную геометрическую форму, выделяя все конфигурации составных частей, называть формы четырехугольника, знать призму, пирамиду, параллелепипед, конус; выделять оттенки цветов в окружающем, создавать цветовые гаммы по насыщенности; использовать явления природы для ориентировки во времени; воспроизводить и моделировать позы; знать понятие недели; определять возрастные отношения между членами семьи; определять пространственные отношения; пользоваться простей-

шими схемами, таблицами; использовать образцы при выполнении в работе и контроле.

Программные требования и методические приемы по развитию зрительного восприятия учащихся 3 класса общеобразовательной школы. [3]

Учащиеся должны уметь: быстро и правильно ориентироваться на листе в широкую линейку; выполнять конструирование из палочек, геометрических фигур по словесному указанию, по представлению с опорой на образы зрительной памяти и зарисовывать их; находить все фигуры (разной формы, цвета, размера, положения в пространстве) заданной формы; узнавать предметы в разных модальностях; выполнять работу, используя алгоритм действия; использовать образцы в процессе самостоятельной работы, уметь самостоятельно составлять простой план, схемы, таблицы; пересказывать сказку, используя цветные символы; описывать содержание картины, устанавливать логические связи между персонажами с опорой на собственный опыт; уметь видеть зависимость изменения характеристики предмета от изменения пространственных отношений между частями.

Программные требования и методические приемы по развитию зрительного восприятия учащихся 4 класса общеобразовательной школы [3]

Учащиеся должны уметь: быстро и правильно ориентироваться на любом листе бумаги; использовать клетки как меры измерения; увеличивать и уменьшать изображения предметов, фигур; перемещать изображение в выбранном направлении; изменять направленность; выполнять конструирование по замыслу и зарисовывать результат; узнавать, соотносить, локализовать ранее усвоенные формы в новом пространственном положении; определять величины предметов и соотношения величины, опираясь на единицы измерения; понимать характер картины, осуществляя ее анализ и делая правильные выводы; понимать объективность природы времени; при выполнении заданий составлять простой и сложный план, схемы, таблицы, диаграммы.

Считается, что зрительные функции развиваются в раннем возрасте, и к моменту поступления ребёнка в школу структурные компоненты такие как объём, константность, целенаправленность, навыки зрительного обследования, аналитико-синтетическая деятельность зрительного анализатора, зрительно-моторные координации должны быть сформированы и соответствовать трём психическим уровням отражения.

При работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) и нарушением познавательной деятельности наблюдается ограничение или ухудшение способностей при выполнении заданий, требующих ЗВ. От уровня развития ЗВ зависит успешность формирования внимания, мышления, устной и письменной речи.

Выявить недоразвитие ЗВ, найти причину и скорректировать — задача, требующая анализа. Известно, что неполноценность одной функции (или её звена) снижает возможность формирования практических навыков и умений и вызывает значительные затруднения во всех видах деятельности.

Для выявления уровня развития ЗВ у детей и степени соответствия возрастным нормам используется «Методика оценки уровня развития зрительного внимания восприятия детей 5–7, 5 лет» М. М. Безруких, которая представляет комплексную систему для оценки зрительно-моторной координации, фигуро-фонového различения, постоянства очертаний, положения в пространстве, пространственных отношений и комплексный субтест. [1]

Развитие ЗВ на логопедических занятиях входит в раздел неречевые процессы, и порой выбор того или иного задания может быть не оправдан и не эффективен. Для того, чтобы иметь представление и с пользой для ученика вводить задание, на наш взгляд, следует обратиться к толкованию тех структурных компонентов, которые оцениваются в методике [2]

Зрительно-моторная координация — это способность к синхронизации ЗВ и осмысления воспринимаемой информации с выполнением мелких моторных действий с задачей выполняемого задания. Несформированность зрительно-моторных координаций может быть предиктором не только оптической дисграфии, но и чтения, особенно на начальном этапе, когда движение пальцем прослеживаются глазом, указывает и определяет последовательность букв, слогов, слов. Техника и плавность чтения формируются на этой основе. Такие учащиеся не удерживают рабочую строку в тетради или при чтении, соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного и проверить своё письмо. По этой же причине замедляется формирование навыков самообслуживания и организация произвольного двигательного акта на уроках физкультуры.

Фигуро-фонového различение или зрительная избирательность — это выделение из сенсорного поля каких-либо объектов (и их частей) и признаков. Любой образ или предмет воспринимается как фигура, выделяющаяся на определённом поле. Недостатки зрительной избирательности задерживают запоминание конфигурации предмета, знака (буквы-цифры), что приводит к угадыванию их названий, возврату движения глаз и снижению качества чтения, письма, узнаванию предмета. Несформированность фигуро-фонového различения может усложнить работу с контурными картами на уроках географии, с алгебраическими графиками, с чтением нот с листа.

Постоянство очертаний или зрительная константность — это целостное восприятие предмета при изменении условий ЗВ. Константность ЗВ рассматривается как результат опыта и научения. В связи с овладением практической предметной деятельностью степень констант-

ности зрительного восприятия снижается. Недостатки этой функции могут проявиться в написании лишних элементов букв или к ошибочному выбору последующих элементов (о-а, у-ч, н-ю, л-я, и-у), или в т.н. «стилизованном письме», когда почерк становится неразборчивым и нечитаемым, или в неточностях изображения и замене сходных по форме геометрических фигур (круг-овал, квадрат-прямоугольник, ромб-трапеция)

Положение в пространстве и пространственные отношения — зрительное соотнесение предметов по их характерным признакам и их различия положения в пространстве по отношению друг к другу и их основным частям (узнавание повернутых и перевёрнутых фигур, букв); анализ фигур и копирование, состоящих из линий различной длины и углов. Несформированность пространственных отношений и положения предмета может повлечь затруднения в логико-грамматических операциях и операциях счёта, в работе с графиками и системой координат, географическими картами и атласами.

Комплексный субтест включает анализ фигур с последующим дорисовыванием их частей согласно заданному образцу. Недостатки ЗВ могут выражаться в асимметричности, увеличении или уменьшении дополняемой части, искажении формы, отсутствии целостного представления предмета. Представление является вторичным образом предмета, оно обладает меньшей чёткостью и яркостью, чем сенсорно-перцептивный образ, меньшей устойчивостью и полнотой. На уровне зрительного представления предмет (знак) обособляется от фона, и появляется возможность мысленного расчленения объектов и объединения их (и их деталей) в одно целое, комбинаций и рекомбинаций, масштабных преобразований, умственного вращения.

Школьное обучение предъявляет высокие требования к развитию полноты и точности стоящих за СЛОВОМ представлений, являющихся основой формирования вербально-логического мышления. Решение зрительных задач может быть затруднено из-за недостаточного развития холистической «сканирующей» стратегии восприятия; аналитической «классификационной» стратегии; ориентировочной основы зрительного действия. [4]

На становление и дифференциацию зрительных образов влияет и развитие речи, её номинативной функции [4]. На наш взгляд, в канву логопедической работы уместно вплетается «Методика коррекционной работы при дефектах развития зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет» Т.В. Ахутиной, состоящей из нескольких комплексов. Первый методический комплекс — идентификация зрительных изображений (усложнение по двум линиям — гностической и речевой). Второй методический комплекс — нахождение вербализируемых различий (от простейших видов различий к изменению и детализации цвета, формы, количества). Третий методический комплекс — перцептивное

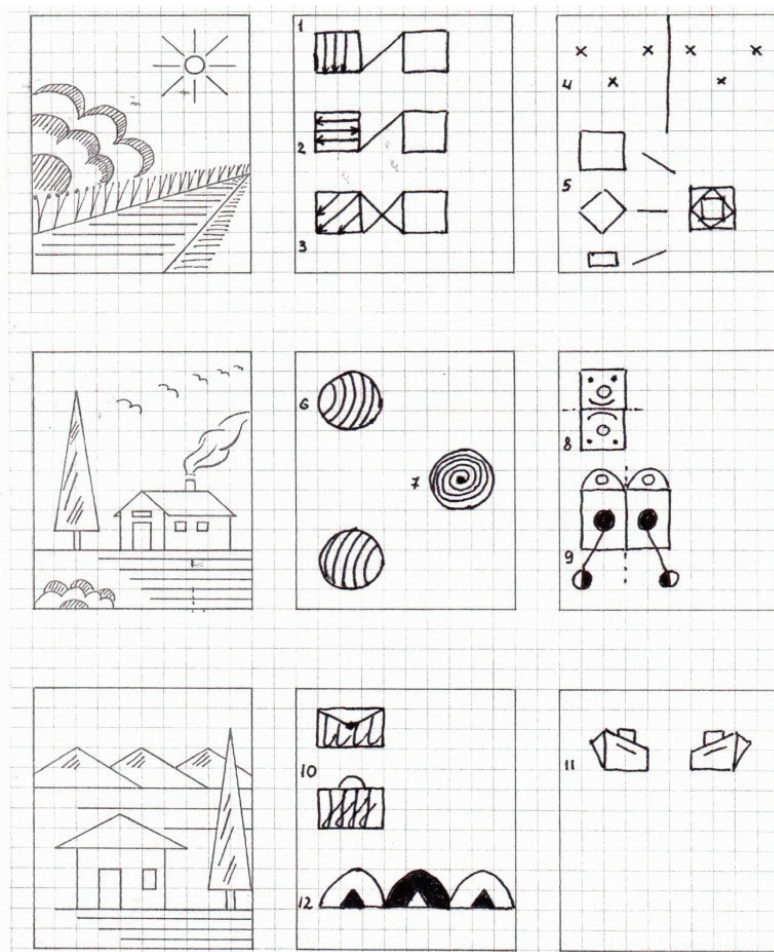
моделирование, которое позволяет развивать зрительно — гностические, пространственные и регуляторные функции. Четвёртый комплекс — зрительный гнозис («зашумления» — наложение картинок, их перечёркивания, зрительные помехи, сложный фон). В заданиях выделяются значимые признаки предметов, они называются, что позволяет развивать аналитическую «классификационную» стратегию восприятия и расширять словарь.

По результатам диагностического исследования проводится коррекционная работа. Но как не растеряться в многообразии приёмов и заданий, предлагаемых в учебных пособиях? Как сфокусироваться на нескольких объектах, которые действительно значимы? В коррекционной — развивающей практике нами используются учебно-методические пособия для развития ЗВ, которые отвечают определённым принципам: последовательности, непрерывности, систематичности; дифференцированного подхода; оптимальных трудностей; прогрессирования; ведущей роли теоретических знаний; связи обучения с практической деятельностью.

Специализированные классы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР), нарушением познавательной деятельности имеют свои особенности: состав обучающихся достаточно подвижен на протяжении начальной школы. Меняется образовательный маршрут, учащиеся зачисляются не только в 1, но и 2, 3 и 4 классы с проблемами обучения. Уровень развития психических функций, в том числе ЗВ, вновь прибывших детей достаточно низкий. Поэтому в работе с учащимися мы используем два базовых комплекта: для 1-х классов — альбомы 5, 7 из методического комплекта М.М. Безруких «Ступеньки к школе». С учащимися 2–4 классов — «500 узоров. Готовимся к школе» О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова, использование которого мы «унифицировали» согласно структурным компонентам ЗВ: добавили цвет, штриховки (сверху — вниз, слева — направо, наискосок, полукругом, закручивание клубка, элементов букв и — у), названия-ассоциации. Самостоятельно задаём фон — фигуру, копируем, комбинируем, вращаем на 180–90 градусов, дорисовываем часть до целого, выдерживая симметрию, выполняем плоскостные и объёмные чертежи. [Приложение]. Задания выполняются в тетради в крупную клетку карандашами или чернильной ручкой. Систематическое включение заданий на развитие ЗВ продуктивно сказывается не только на состоянии письма и чтения, но и других видах деятельности учащихся.

Эффективность систематической и последовательной работы над ЗВ находит отражение в выполнении заданий А.З. Зака «Путешествие в Сообразию» учащимися 3–4 классов с ТНР. Если на начало учебного года с заданиями «Поиск девятого» справлялось 30%, то к середине — 80% детей, что даёт основания к поиску и выбору новых форм и приёмов в работе.

Приложение



Литература:

1. Безруких М. М. Ступеньки к школе. Книга для педагогов и родителей. Москва, 2010 — с. 78.
2. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. Москва, 2001 — с. 139.
3. Кузнецова В. Г., Панфутова Н. В. и др. Система организации деятельности учителя по охране зрения детей в условиях общеобразовательной школы. СПб, 2012 — с. 30, 37, 43, 48.
4. Пылаева Н. М., Т. В. Ахутина. Методика коррекционной работы при дефектах развития зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет. СПб. Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств, СПб, 2001 — с. 40–50.

Возможности организации развивающей предметно-пространственной среды логопункта в коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста

Браузман Татьяна Васильевна, студент

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

Коррекция различных видов речевых нарушений — процесс долгий, требующий от ребёнка сосредоточенности, длительного и устойчивого внимания, напряжения и волевых усилий. Поэтому логопеды используют комплекс разнообразных логопедических воздействий, тех-

нологий, ищут новые формы, подходы, методы и приёмы взаимодействия с воспитанниками.

Одна из таких форм — организация максимально комфортной, эстетичной, соответствующей современным требованиям образовательной, среды для фронт-

тальной, подгрупповой и индивидуальной логопедической работы.

Влияние предметно-пространственной среды на успешность обучения детей — вопрос, который не теряет своей актуальности. В новом федеральном государственном стандарте развивающая предметно-пространственная среда понимается как «часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством, материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития» [2].

ФГОС определяет требования к предметно-развивающей среде, в число которых включает такие ее признаки, как: содержательная насыщенность, полифункциональность, трансформируемость, вариативность, доступность и безопасность.

При создании предметно-развивающей среды кабинета учителя — логопеда нужно учитывать, что ее влияние на успешность коррекционной работы будет определять:

- эффективное развитие грамотной и красивой речи у детей дошкольного возраста;
- благополучие и комфортное пребывание детей в кабинете учителя-логопеда;
- создание эффективной коммуникации с детьми;
- оптимальную организацию коррекционно-воспитательной деятельности учителя-логопеда;
- возможность проведения учителем-логопедом совместной работы с родителями.

Успешность речевого развития зависит не только от программы и методики развития речи, но и — в большей степени — от условий, в которых оно протекает. Рассматривая вопрос влияния организации предметно-развивающей среды на построение коррекционно-воспитательного процесса, следует обратить внимание на следующие ее составляющие.

Первым социальным условием становления речи и организации предметного окружения ребенка является интересная, порождающая богатые впечатления окружающая ребенка речевая среда, которая будет выступать мощным стимулом для развития речи и примером правильного, образцового использования трудных для ребенка словоформ.

Второе условие, необходимое для успешного протекания речевой практики во взаимосвязи с окружающим предметным миром — общение, обеспечивающее систематическое упражнение в усвоении норм и навыков литературной речи.

Третье условие — создание коррекционно-развивающей среды, которая предполагает реализацию специальной коррекционной программы, комплекса методов и приемов, использование дидактических материалов и пособий, игр и развивающих игрушек, иллюстративного материала и литературных текстов, а также технических средств, в том числе информационных технологий.

Специфика коррекционного процесса задает определенные направления работы и определяет требования к набору дидактического материала, ставя их в зависимость от характера патологии в развитии детей. При этом необходимо учитывать и общие для данной категории детей принципы организации коррекционно-развивающей среды.

Зонирование предметно-развивающей среды кабинета логопункта должно охватывать, по возможности, все направления работы по коррекции речи детей с речевой патологией. Исходя из анализа методической литературы, следует наработать основной материал по следующим разделам: обогащение словаря детей и овладение звуковой культурой речи; формирование лексико-грамматического строя речи; развитие связной речи; ознакомление с художественной литературой и подготовка детей к усвоению грамоты, для обеспечения беспрепятственного речевого общения.

Для обогащения словаря детей в предметно-развивающую среду кабинета включают разнообразный иллюстративно-графический и демонстрационный материал: настольно-печатные игры, викторины, кроссворды. Для занятий с детьми по развитию связной речи используются предметные и сюжетные картинки. Однако для детей с нарушением речи характерны общая недостаточность впечатлений об окружающем мире, слабая дифференциация признаков и свойств предметов. Поэтому в занятия с такими детьми необходимо включать как можно больше речевых контактов с окружающим миром. Следует включать в оснащение кабинета предметы и игрушки для речевого описания, с тем, чтобы у ребенка на основе сенсорного опыта сформировалось представление о них, и далее использовать картины, модели и схемы.

В практике коррекционно-логопедической работы активно используется в качестве дидактического пособия кукла с набором атрибутов домашнего обихода; существует целая серия дидактических игр с этими предметами. Применительно к детям с нарушением речи включаются следующие задания: кормление, одевание куклы, укладывание ее спать. Эти действия выполняются при активном участии самого ребенка: вместе с куклой «укладываемся спать», «катаемся с горки» и т.д.

Для умений детей творчески интерпретировать речевой образец логопеда «применяются кукольный, теневой театры, игры-драматизации по литературным произведениям, чтение и заучивание стихотворений». Поэтому в кабинете логопункта необходимо иметь библиотеку, фонотеку, видеотеку.

На занятиях логопед уделяет внимание совершенствованию зрительно-моторной координации детей — согласованному взаимодействию руки и глаз при выполнении графических заданий. Для этого в пространственной среде кабинета выделяется зона развития мелкой моторики, в которой дети выполняют различные упражнения: на штриховку контуров или направлений, на работу с пуговицами и застёжками, а также применяются различные пособия

по развития навыка завязывания и развязывания шнурков, выкладывание фигур счётными палочками и так далее.

Таким образом, в коррекционно-развивающей среде логопункта необходимо организовать зонирование пространства, это создаёт все условия для организации деятельности детей, для их речевого, познавательного и лич-

ностного развития. Практическая значимость такого подхода к организации развивающего пространства состоит в том, что при индивидуально-личностном подходе к каждому ребёнку повышается эффективность коррекционного воздействия, что способствует улучшению качества и прочности результатов работы.

Литература:

1. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 1998. — 680 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М.: УЦ Перспектива, 2014. — 32 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Проблема социокультурного развития детей старшего дошкольного возраста

Виноградова Нина Николаевна, воспитатель,
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 167

Одной из важнейших задач дошкольного образования согласно Федеральному государственному стандарту выступает задача приобщения детей к социокультурным нормам и традициям семьи, общества, государства [2]. Также отмечается необходимость формирования у детей первичных представлений о культурных традициях своего народа и других народов.

Л. Ф. Фатихова, И. С. Чуканова указывают, что у детей дошкольного возраста еще отсутствует субъективное отношение к социокультурным ценностям, осознанное понимание их смысла, их оценка. В результате этого дети еще не способны выделять ценности, которые привлекательны для них в других людях, у них не сформировано отношение к детскому коллективу [2, 3].

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для социокультурного развития, перед детьми открывается мир духовных ценностей, нравственных принципов, человеческих взаимоотношений.

Термин «социокультурное развитие», по мнению Н. Я. Большуновой, означает процесс формирования у детей системы ценностей: представлений о добре и зле, правде и лжи, времени и пространстве, дружбе и т.д. В ходе социокультурного развития происходит усвоение социального опыта, знаний, умений и навыков, социальных норм, опыта взаимодействия с другими людьми [7].

Л. М. Захарова, Ю. В. Пурскалова считают, что социокультурное развитие в дошкольном возрасте связано с воспроизводством норм и правил общества, благодаря чему обеспечивается сохранение традиций народа. Традиция представляет собой социокультурную коммуникацию между поколениями людей, которая определяет последующее развитие культуры. Множество представлений, обрядов, привычек и навыков практической деятельности,

передаваемых из поколения в поколение, выступают важным регулятором общественных отношений [6].

Процесс социокультурного развития и формирования социокультурных ценностей в детском саду, согласно ФГОС ДО, направлен на формирование самостоятельной и зрелой личности, развитие и совершенствование всех сфер ребенка, корректировку системы ценностей с учетом выработанных обществом. Достижение этих целей предполагается через создание условий для саморазвития, развития творческого потенциала, развитие коммуникативных способностей, формирование активной жизненной позиции, реализацию принципов гуманизма и личностно-ориентированного воспитания [4].

По мнению О. Б. Широких, на протяжении дошкольного возраста процесс развития социокультурных ценностей включает ряд этапов. На первом этапе у детей формируется умение видеть нравственные отношения между людьми, осознание значимости взаимопонимания, сопереживания, содействия [5].

На втором этапе основное внимание уделяется достижению согласованности в проявлении мыслей, чувств, поведения в деятельности. Деятельность должна вызывать интерес, быть посильной, способствовать раскрытию индивидуальных особенностей воспитанников [51].

На третьем этапе формируется готовность проявлять ценностное отношение в виде понимания, сопереживания, содействия. Четвертый этап включает в себя закрепление приобретенных умений и навыков. Пятый этап направлен на достижение устойчивости сформированного отношения к себе, другим людям, окружающему миру, историческому прошлому [51].

По мнению С. В. Кахнович, С. А. Козловой, М. Д. Маханевой присоединение к группе социокультурных ценно-

стей способствует формированию у ребенка первичного социокультурного опыта, восприятия традиций своего народа, обретению памяти рода. Социокультурные ценности выступают базисом для формирования характера ребенка, нравственных основ его личности.

Усвоению социокультурных ценностей в старшем дошкольном возрасте способствует весь предшествующий ход развития ребенка, сформировавший предпосылки социокультурного развития. Остановимся на них.

Н.И. Непомнящая говорит о том, что в старшем дошкольном возрасте в процессе развития личности ребенка происходит формирование детской компетентности, которая включает в себя развитие личностных новообразований, овладение новыми видами деятельности, становление ценностных установок, развитие навыков общения как со сверстниками, так и со взрослыми, способность ориентироваться в рамках норм и правил социума [38].

Важное значение для социокультурного развития имеет развитие чувств, на это обращают внимание А.М. Виноградова, Н.В. Микляева, Н.Ф. Мулько. Главным источником проявления чувств в дошкольном возрасте являются различные виды детской деятельности. Дошкольники наиболее ярко выражают свое отношение к окружающему в продуктивных видах деятельности: рисовании, лепке, аппликации. Данные виды детской деятельности дают дошкольникам возможность отображать наблюдаемые ранее явления окружающей их действительности, при этом выражая не только зрительные впечатления, но и сложившееся в процессе воспитания восприятие окружающего мира, их интересы, оценку наблюдаемых событий и т.д. [1].

Процесс развития личности дошкольника заключается в развитии чувств и воли; развитии осознанного понимания места, которое он должен занимать в окружающем социуме. К этим двум сторонам Л.И. Божович добавляет еще формирование самосознания, которое заключается в наличии четких знаний о себе; о месте, которое он занимает в своем окружении; развитии умения взглянуть со стороны и оценить собственные поступки, сравнив их с поступками окружающих [7].

Н. Мельникова указывает, что формирование ценностных представлений личности детей старшего дошкольного возраста строится в следующих направлениях:

- развитие положительного эмоционального отклика на проявления социально значимых ценностных представлений;
- развитие эмоциональных реакций адекватных ситуации проявления ценностных представлений;
- актуализация общественно значимых ценностных представлений через их узнавание в новых контекстах;
- знакомство с амбивалентностью понятиями, характеризующие в ясных и знакомых детям социальных отношениях позитивное и негативное ценностное представление: добро — зло, правда — ложь, труд — лень, безделье, щедрость — жадность и др.;
- обогащение активного словаря посредством слов, обозначающих ценности и их антиподы;
- воспитание ценностного отношения (оценку) к явлениям социальной жизни через побуждение к выражению эмпатии, сочувствия и содействия как проявления ценностного представления к окружающим;
- развитие умений проявлять в поведении, выражать в игровых и жизненных ситуациях социально ценные представления, основанные на уважении к другому человеку и признании его как ценности;
- формирование целостной картины мира на основе первичных ценностных представлений [3].

По мнению Н.Я. Большуновой, в старшем дошкольном возрасте развитие социокультурных ценностей может осуществляться с помощью следующих форм и методов работы: викторины, тематические беседы, проблемные ситуации, игровые упражнения, игры, театрализованная деятельность, изучение традиций и обычаев народа, проектная деятельность и т.д. Особое внимание автор уделяет роли сказки в формировании представлений о социокультурных ценностях у дошкольников [1].

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что развитие представлений о социокультурных ценностях является важной составляющей процесса социокультурного развития в дошкольном возрасте. Он включает в себя ряд этапов, обеспечивающих последовательное усвоение социокультурных ценностей. В число социокультурных ценностей, представления о которых формируются у старших дошкольников входят ценности семьи, дружбы, любви к Родине, уважения к историческому прошлому народа.

Литература:

1. Буре, Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. Для занятий с детьми 3–7 лет. Методическое пособие. ФГОС [Текст] / Р.С. Буре. М.: «Мозаика-Синтез». 2015. — 80 с.
2. Захарова, Л. М., Пурскалова, Ю. В. Социокультурное развитие ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с культурой народов мира [Электронный ресурс] / <http://www.teoria-practica.ru>
3. Казакова, Н.В. Большая река начинается с родничка, любовь к родине с детского сада [Текст] / Н.В. Казакова // Воспитатель ДОУ. 2008. — № 12. — С. 31–36.
4. Кара-Мурза, С.Г. Манипуляция сознанием [Текст] / С.Г. Кара-Мурза. — М.: «Эксмо», 2005. — 524 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: — URL: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.pdf.
6. Хлынова, Л.А. Приобщение дошкольников к истокам русской национальной культуры посредством организации комплексной образовательной деятельности в ДОУ [Текст] / Л.А. Хлынова, С.В. Мещерякова,

С. Ф. Шевченко // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). — Уфа: Лето, 2012.

7. Чуканова И. С. Проблема формирования ценностных представлений у детей дошкольного возраста // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/159/1551> (дата обращения: 06.09.2015).

Проблема коррекции речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня средствами логопедических технологий

Гильманова Евгения Олеговна, магистрант
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье рассматриваются вопросы использования логопедических технологий в работе с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, дается краткая характеристика нетрадиционных направлений работы по коррекции речевых нарушений у детей, подчеркивается комплексный характер их применения.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями, инновация, литотерапия, музыкотерапия, хромотерапия, общее недоразвитие речи III уровня, инновация, новшество

Речь считается важной психологической функцией человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к обобщенному отблеску находящейся вокруг реальности, к пониманию, планированию и регуляции собственных целей и поступков.

Проблема формирования речи занимает важное место в школьном обучении, так как недоразвитие устной речи может привести к проблемам и в письменной речи. Всякая задержка в ходе становления речи ребенка (плохое осознание того, что говорят окружающие люди, бедный запас слов-названий и слов-понятий и т.п.) так же затрудняет общение с другими детьми и взрослыми. Над этой проблемой работали Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина Р. И. Лалаева и др.

Как утверждает Р. Е. Левина, «под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи. При ОНР отмечается позднее ее начало, бедный запас слов, аграматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. ОНР может проявиться в разной степени: от полной невозможности объединять слова во фразы или от произнесения отдельных звукоподражательных комплексов вместо слов, и в любом случае нарушение касается всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Наиболее распространен у детей 5–6-летнего возраста с ОНР третий уровень речевого развития

(«развернутая речь с элементами фонетического и лексическо-грамматического недоразвития»». [6]

В рамках личностно-ориентированного подхода с позиций принципа взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей, в логопедии используются инновационные технологии для коррекции речи детей.

Большинство ученых, аналогично исследованиям Р. Н. Юсуфбековой, дают более широкое понятие образовательной инновации, понимая под ней «процесс создания, освоение, использование и распространение нового». Другая часть исследователей, разрабатывающих данную проблематику, придерживаются более строгого определения образовательной инновации, понимая под этим только «деятельность по созданию нового». Процессы же освоения, использования, распространения нового не включаются ими в определение образовательной инновации и, следовательно, не понимаются как собственно инновационные. [6], [8].

«Инновация» («инновационный процесс») — «целенаправленное изменение, вносящее в систему новые элементы (новшества), обуславливающее ее переход из одного качественного состояния в другое, приводящее систему (в том числе и образовательное учреждение как целостную социально-педагогическую систему) к развитию» [5].

Слово «инновация» — это латинское слово (лат. *in* — в, *novus* — новый), «обозначает обновление, изменение, новообразование, нововведение». [6]

«Новшество» — это новое средство (новый метод, методика, технология, программа) и оформленный результат фундаментальных, прикладных исследований, разработок

или экспериментальных работ в какой-либо сфере деятельности.

Используя инновации в коррекционно-педагогической работе, мы ориентируемся на развитие у детей с нарушениями речи индивидуальных способностей, в том числе языковой, не замыкаясь только на формировании «программных» знаний, умений и навыков. Можно выделить некоторые виды инновационных технологий в логопедии:

- информационно-коммуникационные технологии;
- дистанционные образовательные технологии (используемые при организации работы с родителями);
- инновационные психокоррекционные технологии: арт-терапия, сказкотерапия, психосоматическая гимнастика и т.п.;
- здоровьесберегающие технологии;
- педагогические технологии с использованием нетрадиционных приемов ароматерапии, хромотерапии, музыкотерапии и т.п.;
- смешанные технологии — традиционные логопедические технологии с использованием нововведений. [2], [3].

Рассмотрим подробнее технологии с использованием нетрадиционных приемов. Эти методы преодоления нарушений речи представляют для педагогов вспомогательный комплекс возможностей коррекции отклонений в речевом развитии детей.

Литотерапия — «это терапевтическое воздействие с помощью камней (минералов) на организм человека» [7].

Примеры применения элементов литотерапии на логопедических занятиях:

- перебирание камней, раскладывание по цвету, размеру, выкладывание дорожек или узоров из камней, выкладывание букв и слов;
- массаж рук и пальцев (сжимание камней в кулачках, перекачивание по ладошкам, по руке, массажирование пальчиков камешками);
- пальчиковая гимнастика с элементами литотерапии;
- логопедические игры с использованием различных камней.

На занятиях с использованием этой терапии идет расширение словарного запаса, набора прилагательных. «Почувствуйте, какой камень на ощупь (гладкий или шершавый, твердый или мягкий), какая у него температура (теплый или холодный), посмотрите, какой у него размер (большой или маленький), блестящий или нет, прозрачный или нет, какого он цвета? (белый, черный, красный). Еще раз посмотрите на свой камешек. На что похож ваш камешек? Во что его можно превратить, как вам кажется? (В ягоду, фрукт, колесико от машинки, цветок, солнышко...)»

Хромотерапия — это наука, изучающая свойства света и цвета.

Ученые отмечают, что одни цвета ласкают взгляд, успокаивают, способствуют поднятию внутренних сил, бодрят, иные раздражают и угнетают.

Задачи, которые можно решать, используя технологию хромотерапии:

- Автоматизация и дифференциация исправленных звуков с помощью предметов всевозможных цветов.
- Совершенствование грамматического строя речи, развитие связной речи.
- Развитие общей и мелкой моторики.
- Обучение детей расслаблению в зависимости от окружающего их цветового пространства.
- Развитие правильного дыхания.

В логопедической работе элементы хромотерапии можно использовать как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных.

На логопедических занятиях используются такие задания как: рисование, раскрашивание, просмотр картинок по лексическим темам, использование цветных муляжей и игрушек.

Объем словарного запаса в основном пополняется за счет прилагательных цвета. Так же отрабатывается согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже (синее платье, красное яблоко, желтые цветы, голубые облака и т.д.)

Музыкотерапия — психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства.

Термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе означает «лечение музыкой». Есть большое количество определений понятия «музыкотерапия». Значительная часть ученых считают музыкотерапию дополнительным средством психотерапии, средством специфической подготовки пациентов к использованию сложных терапевтических приемов.

Цели музыкотерапии:

1. Создавать положительный эмоциональный фон.
2. Стимулировать двигательные функции.
3. Развивать дыхательный и артикуляционный аппарат.
4. Растворивать речевую функцию.

Коррекционные задачи:

- Стимуляция слухового восприятия (активизация правополушарных функций);
- Увеличение объема внутреннего и внешнего лексикона (частотного и нечастотного);
- Формирование навыков словообразования;
- Нормализация нейродинамических процессов коры головного мозга, нормализация биоритма.

Музыкотерапия как учебный процесс, включает: прослушивание музыкальных произведений; пение песен; ритмические движения под музыку; сочетание музыки и рисования, артикуляционной, пальчиковой гимнастики.

В работе с детьми музыкотерапия заключается в музыкальном оформлении игр, дыхательной гимнастике, воспроизведении заданного ритма. Музыка следует использовать во время выполнения самостоятельной работы, когда исключается речевое общение (кроме чтения под музыку — для заикающихся детей).

Дети с нарушениями речи зачастую не могут распознавать различные звуки, прослушивая их, мы попол-

няем словарный запас ребенка, называя, что мы слышим (гудит, шумит, ревет, пищит, звенит и т.д.), также при пропевании и разучивании песенок словарь ребенка значительно пополняется.

В комплексной логопедической помощи нетрадиционные методы терапии, не требуя особых усилий, улучшают процесс коррекции речи у детей и содействуют оздоровлению всего организма ребенка. Эффект их использования зависит от профессиональной компетенции педагога, умения применять новые возможности, вклю-

чать эффективные методы в систему коррекционно-развивающего процесса, создавая психофизиологический комфорт детям во время занятий. [1]

Таким образом, использование элементов таких инновационных технологий, как литотерапия, хромотерапия и музыкотерапия помогает развивать у детей внимание, память, мышление, фантазию, творческое воображение, мелкую моторику, речевое дыхание, слуховое восприятие, связную речь, совершенствовать грамматический строй, пополнять словарь и т.д.

Литература:

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. — Ростов н/Д: Феникс, 2011. — 109 с.
2. Елсакова А. Н., Лисовская Н. Н., Соколова И. В. Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — С. 33–34.
3. Инновации в логопедическую практику. Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений. Сост. О. Е. Громова. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. — 114 с.
4. Кванина В. В. Инновации: определимся с понятиями // Администратор образования. 2007. № 1. С. 75–83.
5. Кочешкова Л. О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Под ред. Профессора В. В. Судачкова. — Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. — 44 с.
6. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Дефектология, 2007. — № 4 — С. 22–29.
7. Самохин В. Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 4–9.
8. Смирнова И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. — СПб: «Детство-Пресс», 2004. — 320 с.
9. Степаненко Д. М. Классификация инноваций и ее стандартизация // Инновации, 2004. — № 7. — 77 с.

Теоретический аспект изучения необходимости коррекционно-педагогической помощи детям с челюстно-лицевыми патологиями в процессе социальной адаптации

Гришина Анна Александровна, магистрант
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В современном обществе отмечается увеличение количества лиц с проявлениями дезадаптации к условиям образовательных учреждений. Возрастные периоды детей в дошкольных и школьных учреждениях, являются не только кризисными для развития личности и нервной системы, но и сензитивными для развития полноценной коммуникативно — речевой деятельности, которая выступает одним из главных компонентов механизма адаптации, а её уровень критерием успешности.

Соломатина Г. Н., Водолацкий В. М., [4] изучая лиц с челюстно-лицевыми патологиями отмечают особые трудности в организации собственного речевого и психологического поведения негативно влияющих на их адаптацию.

Врождённые аномалии развития челюстно-лицевого аппарата являются на сегодняшний день проблемой не

только медицинского аспекта, но и социального. Расщелины губы и нёба представляют собой целый сочетанный комплекс анатомо-физиологических, коммуникативных и психологических нарушений. Сложные функциональные отклонения влекут за собой социальную дезадаптацию, расстройства личностного характера, требующие своевременного вмешательства квалифицированных специалистов, а также коррекционную программу психотерапевтической и коррекционно-педагогической помощи.

Адаптация лиц с челюстно-лицевыми пороками в большинстве случаев протекает достаточно сложно. Коммуникативная деятельность формируется и функционирует в тесной связи со всеми психическими процессами. Речевая недостаточность у детей с расщелинами губы и нёба напрямую влияет на их общее развитие. Вхождение

в новую микро или макро группу, а также приспособление к меняющимся социальным условиям, нередко сопровождается личностными переживаниями, нарушением зоны комфорта, снижением активности, что ведёт к асоциальному поведению, нарушению психологических процессов и другим проявлениям социальной дезадаптации. [1]

В большинстве случаев послеоперационный период протекает с трудом, что выражается в наличии невротических реакций, тревожно-фобических расстройств, немотивированных вспышек агрессии, раздражительностью и аутистическими наклонностями в поведении. Такие лица представляет собой особую группу риска. Наличие негативизма и фиксированности к своему физиологическому или речевому дефекту приводят к искажению процесса онтогенетической социализации, формированию изоляционного поведения личности.

Как отмечают Соломатина Г. Н., Водолацкий В. М., Балакирева А. С., [4] в настоящее время особое внимание уделяется интегративному подходу к коррекции речевых и психологических отклонений, напрямую влияющих на адаптацию лиц в образовательных учреждениях. Большую роль играет психологическая помощь специалистов, активно использующих «когнитивно-поведенческие», «защитные стратегии», направленные на обучение детей анализу и оценке ситуаций. Комплексная психотерапевтическая помощь должна быть ориентирована также на исправление семейного микроклимата совместно со всеми членами семьи.

Для реализации данной помощи необходимо регулярное консультирование родителей, обучение навыкам ведения коммуникации с ребёнком, устранение негативных детско-родительских отношений. Оказание коррекционной помощи и специализированной поддержки должно проводиться комплексно и в системе. По мере развития ребёнка в процессе онтогенеза, формирования

у него определённых жизненных представлений родителями и психотерапевту необходимо своевременно выявлять и совместно предотвращать негативные изменения в психике. Целесообразно изучить социальные институты, которые посещает ребёнок, психологический климат коллектива и сверстников учитывая, что в новой среде уровень тревожности равен высоким показателям. Приобретённые психические нарушения в аспекте прогноза адаптивных возможностей позволяют выявить риск формирования депрессивной личности, с аутистическими компонентами. [3]

Необходимо понимать, что реабилитационная работа в послеоперационный период должна протекать при помощи взаимосвязанного комплекса специалистов, в котором одно из главных мест занимает учитель-логопед. Специфическая особенность коррекционно-педагогической помощи учителя-логопеда заключается в многоаспектности работы не только по исправлению звукопроизношения, но и по формированию фонематического слуха и представлений, развитию лексико-грамматической стороны речи, связной речи, работы над дыханием и устранению назализованности звуков. Важно учитывать отношение детей к своему речевому дефекту и вторичные психологические трудности, связанные с нежеланием общаться со взрослыми и сверстниками, пассивное отношение к логопедическим занятиям и выполнению рекомендаций. В своей работе учитель-логопед должен тесно сотрудничать с психологом, специальным педагогом, формируя положительные отношения к коррекционным занятиям, поддерживая и настраивая на положительный результат при соблюдении всех требований. Общее развитие речевой культуры и формирование когнитивных представлений у лиц с челюстно-лицевыми патологиями позволяют расширить кругозор и благоприятно адаптироваться.

Литература:

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников. М., 2002.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация (пограничные нервно-психические расстройства) М., 1976.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1999.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. // Сборник методических рекомендаций. Сост.: В. П. Балобанова, Л. Г. Богданова, Л. В. Венедиктова, Т. Т. Воробей, Р. И. Лалаева и др. СПб., 2001.
5. Соломатина Г. Н. Устранение открытой ринолалии у детей: методы обследования и коррекции / Г. Н. Соломатина, В. М. Водолацкий. — М.: Сфера, 2005.

Учебная компьютерная модель системы двух связанных математических маятников

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Удмуртская Республика)

В статье приводятся примеры дидактических моделей. Особое внимание уделяется мультимедийным дидактическим моделям обучения, для реализации которых в обучении используется компьютерная техника. На базе компьютера могут создаваться особые дидактические материалы — учебные компьютерные модели. Такие модели предполагают использование при обучении наглядных образов изучаемых объектов. Рассматривается компьютерное приложение, реализующее такую модель. В нем в качестве визуализированного абстрактного объекта выступает система, состоящая из двух упруго связанных математических маятников.

Ключевые слова: математический маятник, компьютерное моделирование, 3D-моделирование, модель, упругая связь, обучение физике

В общей классификации моделей, используемых в обучении, можно выделить модели обучения, строящиеся для получения знания в контексте предмета [1], и дидактические модели. Дидактические модели, в свою очередь, относят к разряду теоретических, обобщающих и формирующих объективное знание.

Обучение проектируется с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, поэтому в дидактических моделях их авторы часто делают акцент на отношения типа «обучающий — обучающийся», что дает основание считать их моделями индивидуального обучения [4]. К важным компонентам обучения относят методическую систему, предполагая, что правильный выбор методологических и методических основ обучения позволит выстроить если не эффективную, то оптимальную модель обучения. В этом случае последовательно решая ряд педагогических задач, можно прийти к планируемому результату [5, с. 8]. Именно поэтому часто обучение выстраивается на основе модели методической системы.

В обучении существенным является способ деятельности (система действий, ведущих к достижению цели), который также находит отражение в моделях обучения. Например, известна экспериментально-деятельностная модель обучения физике и другим естественнонаучным дисциплинам. Согласно этой модели, обучение осуществляется посредством экспериментальной деятельности, которая способствует формированию и усвоению знаний, формированию естественнонаучного мировоззрения, освоению научных методов познания, развитию обучающихся, освоению ими социального опыта общения [2]. Также известна мультимедийная дидактическая модель обучения, в которой особое место отводится техническому средству обучения — компьютеру, на базе которого функционирует моделирующая программа [3].

Процесс обучения неразрывно связан с передачей, обработкой и хранением информации, поэтому неотъемлемой частью модели обучения должна быть модель представления учебной информации. Существует вербально-графическую модель обучения, обеспечивающая подготовку обучающихся к осмысленному усво-

ению учебной информации. Важная роль в этой модели отводится представлению учебного материала с применением вербальных и графических средств моделирования. В этом случае проводится комплексное системно-деятельностное моделирование процесса обучения, которое происходит одновременно по трем направлениям: моделирование содержания обучения (ориентировка, информирование); моделирование мыслительного процесса (управление, контроль); моделирование коллективных форм обучения (общение, сотрудничество). Первичным является моделирование содержания, которое лежит в основе двух других видов моделирования.

Чаще всего обучающий использует моделирование при передаче учебного содержания. При этом он выполняет ряд действий моделирования: формирование понятий и представлений посредством обобщений; их формализацию; построение наглядных моделей изучаемых объектов; формирование информационно-логической модели учебного материала; построение моделей знаний; построение моделей в учебной деятельности и др. В этом случае модели могут использоваться для иллюстрации и выступать как средство усвоения учебного материала, или использоваться в исследовательской учебной деятельности.

Рассмотрим, что представляют собой используемые нами учебные компьютерные модели, на примере модели системы, состоящей из двух связанных математических маятников. Как правило, базой для такого моделирования выступает некоторая абстракция (в данном случае образ-модель — это система, состоящая из двух идеальных маятников с идеальной связью). Модель является интерактивной, управление ею происходит с помощью графического интерфейса программы, осуществляющей визуализацию образа-модели.

Итак, наша теоретическая модель представляет собой два математических маятника, связанных абсолютно упругой связью так, как это показано на рис. 1.

Приложение имеет пять окон (рис. 2): 1) окно для визуализации образной модели — колебательной системы, состоящей из двух математических маятников, связанных упругой связью друг с другом; 2) окно для вывода мгно-

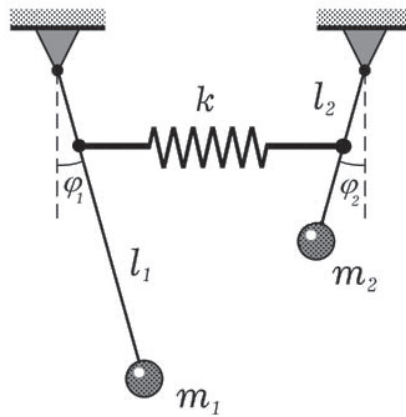


Рис. 1. Система, состоящая из двух упруго связанных математических маятников

венных значений характеристик колебательной системы; 3) два окна для синхронного с движением колеблющихся тел вывода графиков зависимостей угловых координат тел, угловых скоростей и угловых ускорений маятников, а также фазовых диаграмм (зависимостей угловых координат тел от их угловых скоростей); 4) окно с элементами управления моделью. С помощью элементов, размещенных в последнем окне, можно изменять начальные параметры колебательной системы, останавливать виртуальный эксперимент в нужный момент, получая «мгновенный снимок» колебательной системы.

Программа может быть использована преподавателем при демонстрациях, сопровождаемых объяснениями но-

вого учебного материала, а также учащимися в самостоятельных учебных исследованиях.

Эффективное применение информационных технологий в процессе обучения связано с изменением содержания образования, что выражается в появлении целостных интегральных областей знаний. Это позволяет преодолевать узкотематическое проектирование школьных дисциплин путем внедрения в обучение опыта различных форм и видов деятельности. Например, необходимость компьютерного моделирования явлений и процессов возникает сейчас не только при обучении физике и математике, но и других (не только естественнонаучных) учебных дисциплин.

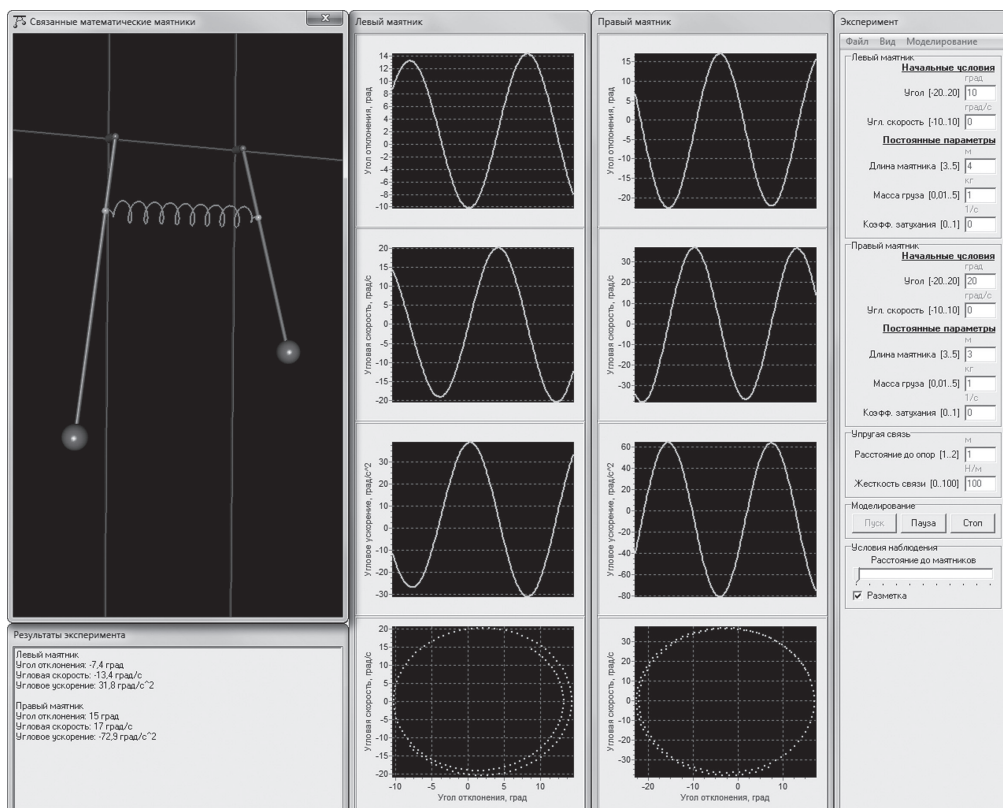


Рис. 2. Приложение, моделирующее движение двух связанных круговых математических маятников

Литература:

1. Гребенев И. В. Теория обучения и моделирование учебного процесса / И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2007. — № 1. — С. 28–32.
2. Данилов О. Е. Использование компьютерных моделей маятников при изучении механических колебаний / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2015. — № 7. — С. 40–47.
3. Данилов О. Е. Решение задач механики с помощью компьютерных моделей / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2015. — № 3. — С. 40–48.
4. Солодова Е. А. Математическое моделирование педагогических систем / Е. А. Солодова, Ю. П. Антонов // МКО. — 2005. — Ч. 1. — С. 113–119.
5. Шелепаева А. Х. Поурочные разработки по информатике. Универсальное пособие: 8–9 классы / А. Х. Шелепаева. — М.: ВАКО, 2005. — 288 с.

Развитие коммуникативных способностей через игровую деятельность

Дьяченко Яна Николаевна, воспитатель;

Свидзинская Оксана Васильевна, воспитатель

МБОУ г. Тольятти «Лицей № 51» Структурное подразделение Детский сад «Реченька»

Наиболее интенсивно коммуникативное развитие ребёнка проходит в дошкольный период, ведь первый опыт общения во многом определяет характер отношения к себе и другим, к миру в целом. Главным фактором развития ребёнка в раннем дошкольном детстве является семья. В условиях детских домов, приютов, центров для детей, находящихся без попечения родителей, дети лишены этого фактора, что приводит к значительным искажениям во всех сферах их развития, в том числе коммуникативной: у них наблюдаются агрессивные проявления, грубость, зависть, обиды, неумение строить дружеские отношения и др.

Учитывая, что игра в дошкольном возрасте является ведущим видом деятельности, она и явилась одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных навыков дошкольников. Именно в игре дети учатся общаться и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми:

- активно вступать в диалог,
- задавать вопросы,
- слушать и понимать речь,
- строить общение с учетом ситуации,
- легко входить в контакт,
- ясно и последовательно выражать свои мысли,
- пользоваться формами речевого этикета,
- регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами.

В ходе анализа научно-методической литературы и имеющегося практического опыта по данной проблеме мною были выбраны современные инновационные технологии, такие как: Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Стёпина Н. М. «В мире детских эмоций»; Зедгенидзе В. Я. «Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников»; Ключева Н. В., Касаткина Ю. В. «Учим детей об-

щению»; Панфилова М. А. «Игротерапия общения»; Рылеева Е. В., «Вместе веселее!»; Саранская О. Н. «Психологический тренинг для дошкольников» «Давайте дружить!»; Семенова С. И. «Уроки добра»; Шипицина Л. М. «Азбука общения»; Яковлев В. И., и многие другие. На основе изученных технологий мною были созданы карточки игр, которые я успешно использую в своей работе:

- картотека эмоциональных игр и упражнений;
- картотека сюжетно-ролевых игр;
- картотека игр и упражнений для развития коммуникативных способностей.

В данной статье мне хотелось бы представить некоторые аспекты опыта работы по теме «Развитие коммуникативных способностей дошкольников через игровую деятельность». Моя деятельность предполагает ежедневное включение игр на развитие коммуникативных умений в педагогический процесс в виде различных форм, таких как: игры-разминки, упражнения, игры-импровизации, пальчиковая гимнастика, инсценировки, игры-хороводы, в процессе которых дети учатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и правильно говорить. Особое место отводится произведениям малых фольклорных жанров: потешкам, прибауткам, песенкам, играм, так как они развивают эмоциональную сферу ребенка.

Соревновательные игры дают возможность общаться друг с другом, доверять товарищу, сопереживать, помогают выразить ребенку собственное «Я» через сравнение с другими, проявить свою индивидуальность, позволяют увидеть в сверстнике равноценную личность.

Включая в организацию дидактические игры и игры-драматизации, дети учатся принимать участие в групповом разговоре, приобретают навыки вежливого общения.

В самостоятельной деятельности обеспечиваю возможность саморазвития ребенка, который свободно вы-

бирает деятельность, отвечающую его способностям и интересам. Одновременно являюсь партнером, готовым подключиться к их активности при просьбах о поддержке и помощи, в реализации свободных замыслов, а также при необходимости. Кроме того, в такой совместной деятельности у меня появляется возможность лучше узнать детей, особенности их характера, темперамента, их мечты и желания. Создается микроклимат, в основе которого лежит уважение к личности маленького человека, забота о нем, доверительные отношения между взрослыми и детьми.

Нужно отметить, что основная задача игр в общении — формирование эмоционального контакта, доверия детей к окружающим. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому ребёнку. Поэтому занятия должны быть фронтальными, что ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием.

Весь комплекс игр помогает в решении коррекционных-развивающих задач по формированию коммуникативных способностей дошкольников:

- развивать связную речь детей в процессе создания сюжетного рассказа, сказки, используя различные приёмы.
- учить детей вести диалог, используя языковые средства звучащей речи и невербальные компоненты: жест, мимику, средства интонационной выразительности.
- развивать творческие способности детей, психические процессы: восприятие, память, мышление, воображение внимание.
- воспитывать коммуникативность, коллективизм, сотрудничество.

Таким образом, можно сделать вывод, что чем раньше педагоги детских домов, приютов, центров начнут работу с детьми по развитию их коммуникативных способностей, тем реальнее будет шанс догнать детям в личностном развитии своих сверстников из благополучных семей. Для этого необходимо сделать среду для воспитанников интересной и содержательной, наполненной радостью творчества, чтобы полученные навыки дети смогли применять в повседневной жизни, что будет способствовать дальнейшей успешной социализации.

Направления индивидуализации содержания образования в высшем учебном заведении

Ефимов Павел Павлович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет

Ефимова Ирина Олеговна, младший научный сотрудник;
Выдра Ольга Владимировна, младший научный сотрудник
Военная академия РВСН имени Петра Великого (г. Москва)

В статье рассматриваются направления индивидуализации содержания образования в высшем учебном заведении. Приводится различие между принципом индивидуального подхода и принципом индивидуализации образования. Показаны пути реализации индивидуализации образования.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальный подход, содержание образования, тьюторство

Идея индивидуализации содержания образования рассматривается в работах ряда учёных, причём особенно активно разрабатывается два направления: в коррекционной педагогике и в педагогике одарённости. В обоих случаях обучающиеся обладают ярко выраженными специфическими чертами обучаемости и психологического склада, и они, в первую очередь, должны обучаться по индивидуальным образовательным траекториям.

В педагогической практике преподаватели зачастую сталкиваются с проблемами: отсутствия заинтересованности отдельных обучающихся в изучении и освоении материала учебной дисциплины; неравномерного усвоения учебного материала обучающимися. Опыт педагогической деятельности, результаты научных исследований в педагогике и психологии [1, 2, 4] позволяют выделить ряд противоречий, характеризующих данные проблемы, а именно:

- неизменный, а порой и уменьшающийся бюджет учебного времени и постоянно растущий объём учебной информации, что вызывает перегрузку обучающихся и, как следствие, неполное и поверхностное усвоение учебного материала, неудовлетворённость, раздражение и, наконец, апатию к учению;
- требуемый уровень изложения учебного материала и неготовность или неспособность обучающегося воспринимать учебную информацию на предлагаемых уровнях усвоения и абстракции;
- единая для всех образовательная программа и отсутствие у обучающихся познавательного интереса к той или иной науке;
- единое для всех содержание и выделяемое время на изучение учебной дисциплины, и неодинаковая способность обучающихся учебной группы осваивать учебный материал.

Раскрывая более подробно последнее противоречие, следует отметить, что в высших учебных заведениях уже в течение нескольких лет учебная программа предлагает инвариантную и вариативную части содержания по каждой из дисциплин, как того требует современный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Это требование продиктовано жизнью, оно актуально. Действительно, современная педагогика стала субъективной, она стремится к индивидуализации, как в деятельности педагога (появление авторских образовательных программ), так и в учебной деятельности обучающегося (выбор своей программы обучения из предложенных авторских образовательных программ). Педагогическая парадигма сегодня выражает новые идеи социума в формуле «научить учиться», научить обучающихся самостоятельно ставить себе цели обучения и их самостоятельно достигать.

Для личности становится актуальным поиск своего пути в профессии, обретение авторского, субъективного стиля деятельности, права на индивидуальную образовательную траекторию. Но право на неё предполагает, что обучающемуся есть из чего выбирать, есть вариативная часть образовательной программы, из которой обучающийся может выбрать для себя те фрагменты, которые ему наиболее интересны, на которые он максимально мотивирован.

В целях формирования инновационного содержания образования предлагается использовать обоснованные индивидуальные образовательные траектории для обучающихся. Поэтому целесообразно определить два важных понятия: «индивидуальный подход» и «индивидуализация».

Под индивидуальным подходом понимается «такой метод обучения, при котором все обучающиеся должны усвоить единый стандарт, но при этом педагогу необходимо подбирать методы, формы и средства обучения, ориентируясь на индивидуальные особенности обучающихся

(различные типы восприятия информации, специфику обучения определённого психического типа и т.д.)» [3, с. 76].

Индивидуализация образования заключается в том, что «каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным. В отличие от принципа индивидуального подхода (эти принципы до сих пор ещё часто путают как в педагогической литературе, так и на практике), принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты каждого учащегося. Цель педагога при реализации данного принципа и заключается в помощи каждому обучающемуся в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы» [3, С. 76–77].

Наглядно различие между принципом индивидуального подхода и принципом индивидуализации образования можно проиллюстрировать следующим образом (рис. 1, 2).

Таким образом, для реализации индивидуализации образования необходимо наличие как базовой, так и вариативной части. Базовая часть определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Вариативная часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, и позволяет обучающемуся получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. В этой связи вариативная часть должна содержать дисциплины по выбору. Более того, вариативная составляющая должна быть и в каждой дисциплине. Реализация вариативной части позволит получить новое качество образования, удовлетворяющее потребностям, как работодателя, так и конкретного обучающегося, самостоятельно осуществляющего сознательный выбор индивидуальной образовательной траектории.

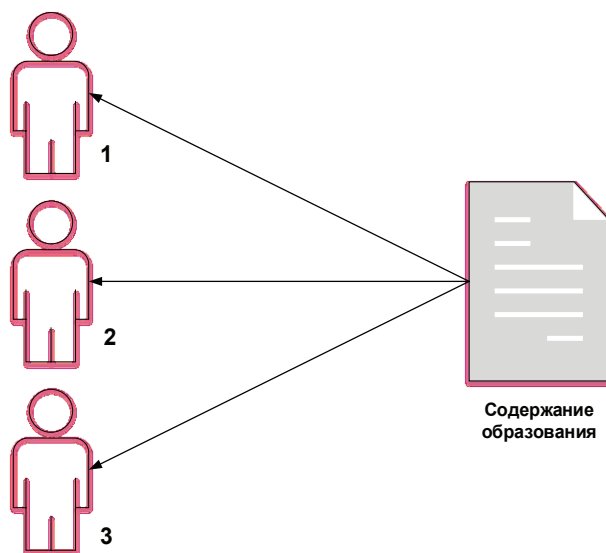


Рис. 1. Принцип индивидуального подхода

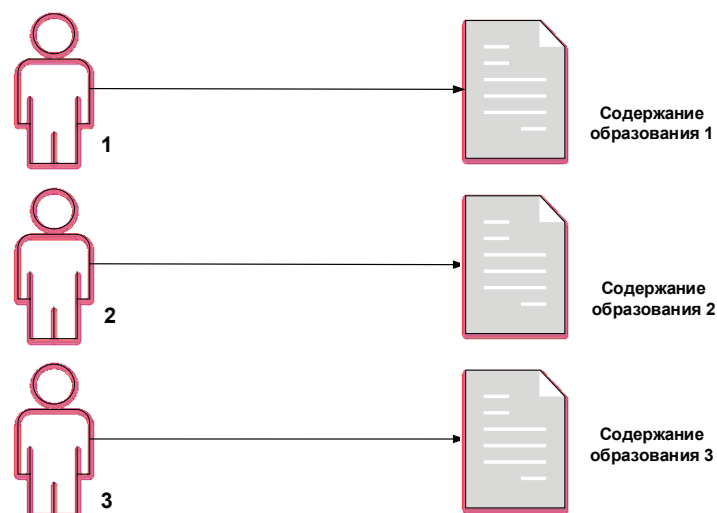


Рис. 2. Принцип индивидуализации образования

В ходе индивидуализации образовании одним из необходимых условий является реализация принципа избыточности. Данный принцип предполагает наличие в образовательной среде высшего учебного заведения заведомо избыточной информации, что создаёт предпосылки для реализации механизма тьюторства [5]. Это создаёт у обучающегося полное представление о возможных подходах к рассмотрению как образовательного процесса в целом, так и содержания изучаемых образовательных областей. Принцип избыточности предполагает формирование образовательной среды в достаточно широкой сфере, охватывающей не только собственно образовательные интересы, непосредственно связанные с процессом обучения, но и более широкие интересы, выходящие за пределы непосредственно учебной деятельности, например, научная деятельность и т.д. При этом необходимо обеспечить наличие нескольких путей, способствующих достижению одной и той же цели. Этим достигается реализация основных положений новой образовательной парадигмы:

- о предоставлении возможности выбора субъектами образовательной деятельности наиболее подходящих для них условий, средств и способов взаимодействия;

- о предоставлении свободы выбора обучающимся собственной образовательной траектории, что потребует проектирования возможностей образовательной среды как средств достижения поставленных целей (овладение необходимыми компетенциями).

Важно заметить, что для реализации индивидуальных образовательных траекторий должны быть качественным образом подготовлены, в первую очередь, педагоги. Это необходимое условие индивидуализации образования, позволяющее формировать индивидуальные образовательные траектории для обучающихся. Второе необходимое условие индивидуализации образования — наличие авторских образовательных программ, обеспечивающих возможность выбора индивидуального содержательного образовательного маршрута.

Таким образом, вариативность образования свидетельствует о способности системы образования предоставлять обучающимся различные варианты образовательных траекторий и за счёт выбора содержания образования самим обучающимся направлена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации образования. Следует отметить, что пути развития каждого обучающегося многовариантны и уникальны.

Литература:

1. Гребенюк И.И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России: монография / И.И. Гребенюк, В.А. Кожин, К.О. Чехов и др. // Под. ред. И.И. Гребенюк — М.: Издательство «Академия Естествознания», 2012. — 464 с.
2. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Тюмень. 2003. — 46 с.
3. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. и др. Профессия «Тьютор». / Т.М. Ковалева // М. — Тверь: «СФК — офис». 2012. — 246 с.
4. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рос. Гос. пед. унив. им. А.И. Герцена. 1999.
5. Солодова Е. А. Об актуальности тьюторства в современном образовании / Е.А. Солодова, П.П. Ефимов // Актуальные вопросы современной науки. — 2013. — № 30. — С. 190–198.

Этапы создания учебных мультимедийных средств

Жакбаров Одилжон Отамирзаевич, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой;
Косимов Элбек, ассистент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Жакбарова Дилноза Хабибуллаевна, преподаватель, заведующий кафедрой
Наманганский профессиональный колледж строительства и дизайна (Узбекистан)

Под технологией создания учебных мультимедийных средств будем понимать последовательность алгоритмических предписаний, результатом выполнения которых является разработка объектов, обладающих различными уровнями интерактивности и выполняющих функции средств обучения.

Многие авторы, занимающиеся исследованиями в области разработки технологии создания учебных мультимедийных средств, сходятся в целом к общему мнению о количестве и содержании этапов их создания: проектирование, разработка, реализация. Но раскрывая содержание данных этапов, авторы не учитывают в полной мере свойств интерактивности мультимедийных средств обучения. [1]

Этап 1. Построение концептуальной модели учебного мультимедийного средства.

Данный этап определяет, прежде всего, содержательную линию мультимедийных средств обучения и предполагает реализацию методики обучения содержанию предметной области с использованием соответствующего средства обучения. Целью этапа является построение модели будущего учебного мультимедийного средства. Основная деятельность педагога на данном этапе будет заключаться в следующем:

1. Сформулировать назначение учебного мультимедийного средства.

2. Выполнить обоснование актуальности разработки, для этого необходимо:

- а) Выделить цели применения продукта;
- б) Определить педагогические задачи, которые будут решаться с использованием разрабатываемого учебного мультимедийного средства;
- в) Проанализировать аналогичные учебные мультимедийные средства, если таковые существуют.

3. Выделить существенные с точки зрения целей моделирования свойства учебного мультимедийного средства, которые затем должны быть отражены в модели.

4. Определить виды учебного материала, с помощью которых будет представлено содержание мультимедийного средства обучения (объяснительный, контрольно-измерительный, справочный и т.д.).

5. Рассмотреть способы представления учебного материала (текстовые описания, иллюстрации, звуковое сопровождение, анимации).

6. Описать способы обеспечения взаимосвязи компонентов (гиперссылки, управляющие кнопки, всплывающие подсказки и другое).

7. Выбрать форму модели, например, схема, таблица, алгоритм и так далее.

8. Представить модель учебного мультимедийного средства в выбранной форме.

Разрабатываемая модель должна соответствовать следующим требованиям: может быть реализована на любой платформе, в среде любого программного средства, предназначенного для создания таких средств и в рамках любой предметной области (биология, география, русский язык и литература и т.д.).

Этап 2. Построение учебного мультимедийного средства. Отбор содержания типовых компонент учебного мультимедийного средства.

На втором этапе осуществляется отбор содержания типовых компонент содержательного и технологического модулей учебного мультимедийного средства. В процессе создания содержательного модуля педагогу необходимо разрабатывать или отбирать уже имеющиеся учебные объекты (текстовые, графические, звуковые, видео), обрабатывать их с помощью информационных технологий, компоновать и объединять в справочно-энциклопедический блок, блок электронного конспекта и контрольных тестовых материалов.

Справочно-энциклопедический блок может содержать биографические данные и данные об основных научных достижениях ученых в конкретной предметной области:

— информацию, отражающую результаты новых научных исследований и перспективы развития данной области

— основные понятия и определения по изучаемой теме, разделу, предмету и могут быть представлены в виде словаря, глоссария, указателя, тезауруса, справочника.

Блок электронного конспекта представляет собой конспект мультимедийных средств, структурированный по учебным темам и состоит из двух разделов:

1. Объяснительно-иллюстративного
2. Раздела проблемных задач.

Объяснительно-иллюстративный раздел организует репродуктивный уровень учебно-познавательной деятельности. Данный блок может быть представлен в виде совокупности структурированных лекций.

Раздел проблемных задач организует продуктивный уровень учебно-познавательной деятельности. Он включает в себя совокупность проблемных задач, структурированных по темам лекций. Проблемная задача — это форма организации учебного материала, которая требует особых условий своего исполнения: времени, дополнительной

информации, умений и др. Примерами проблемной задачи могут быть задания на установление причинно-следственных связей, определение преемственности между фактами, определение степени прогрессивности явления, ситуационные задачи и т.д. [2]

Блок контрольных и тестовых материалов может быть представлен в виде контрольных работ, итоговых вопросов, индивидуальных заданий, тестов различных форм и относиться к одному из видов педагогического контроля:

- Входному
- Текущему
- Итоговому.

Программные тренажёры — программы для выработки умений и навыков определенной деятельности, а также развития связанных с ней способностей [3]. Данный компонент содержательного блока учебного мультимедийного средства вынесен за рамки обучения в ВУЗе, так как требует дополнительных глубоких знаний в области программирования и разработки программных средств.

В процессе создания учебных мультимедийных средств вышеперечисленные компоненты могут быть реализованы на более высоком уровне, в отличие от обычных учебных материалов, за счет использования звукового сопровождения, визуализации, анимации, метода моделирования проблемных задач, обратной связи между учебным материалом и учащимся.

В рамках создания технологического модуля мультимедийного средства учитель продумывает графический интерфейс и дизайн будущего учебного мультимедийного средства.

Графический интерфейс пользователя (Graphical User Interface) — тип интерфейса, организованный следующим образом: сведения о программах, файлах, режимах работы (опциях) и т.п. отображаются на экране монитора в виде графических символов (пиктограмм) и всплывающих меню [4]. Графический пользовательский интерфейс мультимедийных учебных средств должен включать: курсор; рабочее поле; ползунок прокрутки; главное меню; панель инструментов с иконками, кнопками, вкладками для быстрого выполнения операций; визуальное представление системы файлов, документов; ссылки на поиск по тексту и помощь (справка); возврат предыдущего состояния (история операций); схемы диалога; управляющие элементы; выход из приложения. При этом необходимо учитывать основные свойства интерфейса: унифицированность, дружелюбность, структурирован-

ность диалога, способность обнаруживать и обрабатывать ошибки пользователей.

Разработка дизайна учебного мультимедийного средства включает решение следующих основных задач:

- определение состава и атрибутов окон;
- разработка схем представления информации;
- определение средств, обеспечивающих навигацию по учебному материалу;
- выбор цветовой гаммы.

Отбор содержания мультимедийного средства позволяет перейти к следующему этапу.

Этап 3. Реализация учебного мультимедийного средства.

Этап реализации предполагает: наполнение содержанием предметной области элементов модели мультимедийного средства учебного назначения, установление навигационных связей между элементами и опытную эксплуатацию мультимедийного средства в учебном процессе. Результатом данного этапа является законченное в функциональном и содержательном планах учебное мультимедийное средство. Работа на этапе ведется с использованием различного программного и аппаратного обеспечения. В данном случае для педагога важно умение оперативно реагировать на изменения происходящие в компьютерной индустрии, то есть самостоятельно осваивать вновь появляющиеся программные и аппаратные средства для создания учебных мультимедийных средств. В качестве программного обеспечения рекомендуется использовать авторские системы. Применение авторской системы — это, фактически, ускоренная форма программирования, где нет необходимости вникать в тонкости языка или в детали работы API (Application Programming Interface — интерфейс прикладных программ). Для разработки мультимедийного средства в авторской системе требуется значительно меньше времени, чем при использовании средств чистого программирования. Тем более что на создание компонентов мультимедиа (графика, текст, видео, звук) выбор авторской системы не влияет. Уменьшение времени при подготовке конечного продукта достигается за счет применения готовых шаблонов мультимедийного средства обучения.

Рассмотренная технология представляет собой обобщенный алгоритм разработки учебного мультимедийного средства. Предложенный алгоритм не зависит ни от предметной области, ни от выбранной авторской системы, с помощью которой будет создаваться учебное мультимедийное средство.

Литература:

1. Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. М.: Дрофа, 2007. — 224 с.: ил.
2. Кречман Д. Л., Пушков А. И. Мультимедиа своими руками. СПб.: БХВ, 1999. — 528 с.
3. Башмаков А. И., Башмаков И. А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. — 616 с.
4. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 416 с.

Текст-биография на уроке русского языка как иностранного

Зайцева Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

В статье представлена модель урока РКИ на основе текстов биографического характера. Рассмотрена последовательность работы с текстами такого типа. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, а также всем, изучающим русский язык.

Ключевые слова: текст, текст-биография, урок русского языка как иностранного, подготовительный факультет

На подготовительном факультете в иноязычной аудитории особое значение придаётся тексту биографического характера. Данный тип текста носит повествовательный характер, сообщает информацию о конкретном человеке. Большое значение тексты такого рода имеют в силу того, что первое, чему должны научиться студенты, — это составление монологических высказываний-представлений. Так называемый рассказ о себе всегда стоит на первом месте в списке тем общего владения, которые должен освоить учащийся подготовительного факультета. Однако, прежде чем строить собственные монологические высказывания, студентам необходимо видеть образцы таких текстов.

Вашему вниманию предлагается методическая разработка урока, посвящённого работе с тремя текстами, рассказывающими о трёх российских императорах. Тексты объединены по тематическому принципу и взяты из учебника «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов» (авт. Московкин Л. В., Сильвина Л. В.) [2]. Использование таких текстов на уроке РКИ методически целесообразно, так как они наполнены страноведческой информацией, а следовательно, будут легче запоминаться студентами. «Чем больше текст содержит страноведческих сведений, чем существеннее он для нашей культуры, тем выше его содержательная ценность» [1, с. 116].

Представленная методическая разработка поможет организовать урок внеаудиторного чтения, а также может быть использована в рамках занятий по изучению научного стиля речи на исторических материалах (например, в тех группах, где студенты готовятся сдавать вступительный экзамен по истории России). Тексты могут быть использованы как в комплексе, так и отдельно. Часть заданий может быть отдана на самостоятельную работу или предложена в качестве домашнего задания.

В качестве предтекстовой работы студентам предлагается ответить на вопросы общего характера, которые помогут понять, что учащиеся знают о этих исторических деятелях:

I. Знаете ли вы кого-то из русских императоров (императриц) или царей? Что вы можете о нём (или о ней) рассказать?

II. Вы знаете, кто такие Пётр Первый, Екатерина Великая, Александр Второй? Что вы можете о них рассказать?

Также на данном этапе возможно провести работу с портретами российских императоров. Показать учащимся наиболее известные изображения и попросить их описать внешность Петра, Екатерины и Александра. Также можно дать задание высказать свои предположения насчёт характеров исторических деятелей, а после всей работы с текстами вернуться к портретам и узнать, совпали ли предположения студентов с тем, что они узнали об этих людях.

Далее начинается непосредственно работа с первым текстом. Чтение каждого текста должно сопровождаться необходимым лингвострановедческим комментарием преподавателя. Также студенты могут заранее прочитать тексты дома, выписав все незнакомые слова.

III. Прочитайте тексты. Выполните задания после текстов. Читая тексты, обращайте внимание на выделенные курсивом слова. При необходимости обращайтесь к словарю.

ПЁТР ПЕРВЫЙ

Пётр Алексеевич Романов (1672–1725) был необычным человеком. Он удивлял своих современников умом и *эрудицией*. В детстве он получил *скромное* образование: научился читать и писать, изучил несколько церковных книг и книг по истории. Учёба Петра началась, когда ему было пять лет, а закончилась, когда было десять, но царь продолжал учиться всю свою жизнь. Ещё в молодости Пётр решил создать в России сильную армию и флот. Он начал интересоваться военным делом. Молодой царь хотел знать, как строят военные крепости, как проводят военные сражения. Все эти знания передал ему голландский офицер Франц Тиммерман, служивший в то время в России. Но сначала они занимались математикой: Пётр учился складывать, вычитать, умножать и делить числа.

В 1697 году Россия направила в Европу большое *посольство*. В его составе были не только дипломаты, но и молодые люди, ехавшие для изучения наук. Среди них был дворянин Пётр Михайлов, который на самом деле оказался царём Пётром. Он не хотел, чтобы европейцы знали, кто он, поэтому ехал как простой дворянин.

В Голландии и Англии Пётр учился строить корабли. Он работал на *верфях* плотником. Голландцам нравилась его работа, и уже скоро они называли его мастером. Но *любопытный* русский царь изучал в Европе не

только кораблестроение. Он интересовался всем, бывал на фабриках и заводах, в университетах и академиях, в музеях и больницах, в кабинетах учёных и врачей. Пётр часто говорил, что он учится, чтобы показать пример и научить других людей работать.

Больше года царь жил за границей. Он привёз из Европы книги, инструменты, станки — всё то, что ему было интересно и нужно. Он пригласил на работу лучших иностранных специалистов. Только из Голландии в Россию приехало 900 человек.

После возвращения в Россию царь продолжал учиться. Он изучил четырнадцать рабочих профессий. О Петре говорили, что он лучший корабельный мастер в России. Царь работал каждый день и развил в себе большую физическую силу: он легко мог свернуть в трубку серебряную тарелку.

Большие знания помогли Петру изменить Россию. По его приказу в стране строили заводы и фабрики, дороги и каналы, новые города и торговые порты. Пётр создал профессиональные армию и флот и во время Северной войны со шведами (1700—1721) освободил от врагов северные русские земли. В петровское время стала издаваться первая русская газета, был создан первый русский музей, была основана Академия наук. В крупных городах открывали школы и военные училища. Пётр посылал для продолжения обучения за границу лучших учеников и студентов, а когда они возвращались, сам принимал у них экзамены.

Русский царь был скромным человеком. Он носил недорогую удобную одежду, не мешавшую ему работать. Обычно он жил в невысоких маленьких дворцах. Когда начинали строить Санкт-Петербург, он жил в маленьком доме из трёх комнат, который сохранился до настоящего времени. Сейчас там находится музей. Петр начинал Северную войну капитаном, и только через девять лет он стал генералом русской армии и адмиралом русского флота.

Смерть царя, как и его жизнь, была необычной. Осенью 1724 года Петр плыл на корабле в город Сестрорецк и увидел, что *потерпело аварию* небольшое судно. Матросы и солдаты, которые были на нём, тонули и просили о помощи. Царь бросился спасать их, простудился и в начале 1725 года умер.

После прочтения и анализа текста, а также проведения соответствующей лексико-грамматической работы предлагается выполнить следующие послетекстовые задания. Первая часть заданий направлена на проверку понимания содержания текста, а вторая часть — на активизацию речевых навыков, на развитие умений в построении монологических высказываний.

1. Ответьте на вопросы:

- 1) Когда родился Петр Первый?
- 2) Какое образование было у Петра Первого?
- 3) Где царь научился строить корабли?
- 4) Сколько времени Петр Первый прожил за границей?
- 5) Как изменилась Россия во время правления Петра Первого?

6) Почему смерть Петра Первого можно назвать необычной?

2. Составьте несколько вопросов по тексту (3–5). Запишите их. Задайте их товарищам по группе.

3. Скажите, какой характер был у Петра Первого. Аргументируйте своё мнение примерами из прочитанного текста.

4. Прочитайте строки из стихотворения А. С. Пушкина «Стансы», посмотрите в словаре незнакомые слова.

*То академик, то герой,
То мореплаватель, то плотник,
Он всеобъемлющей душой
На троне вечный был работник.*

Как вы думаете, о ком говорится в этих строках? Как вы это поняли?

ЕКАТЕРИНА ВЕЛИКАЯ

Русская императрица Елизавета Петровна, дочь Петра, правила в России с 1741 по 1761 год. У неё не было детей, она назначила наследником престола своего племянника Карла Петра Голштинского (Петра Третьего), который до 14 лет находился при дворе прусского короля Фридриха Второго. Елизавета Петровна долго искала для него жену и наконец выбрала принцессу Софью Фредерику Августу из немецкого княжества Анхальт-Цербст. Софья Фредерика Августа приехала в Санкт-Петербург, приняла православие, получила новое имя Екатерина Алексеевна и стала женой будущего русского царя Петра Третьего. Ей было тогда шестнадцать лет.

С первых лет жизни в России Екатерина поставила перед собой две задачи: во-первых, выучить русский язык и усвоить русские обычаи, во-вторых, научиться нравиться. Многие её враги скоро стали её друзьями.

Жизнь Екатерины при царском дворе была нелёгкой. Елизавета Петровна, *ревнивая* и *завистливая*, приказала следить за каждым её шагом. Если Екатерина проявляла *симпатию* к какой-нибудь *фрейлине*, этой фрейлине не разрешали больше видаться с Екатериной; если ей нравился какой-нибудь *слуга*, его выгоняли.

Семейная жизнь Екатерины Алексеевны тоже не была счастливой. В 1754 году у неё родился сын Павел, но ребёнка забрали у матери в комнаты императрицы Елизаветы Петровны. Пётр Третий редко виделся со своей женой. Всё своё время он проводил с другой женщиной — Екатериной Воронцовой. Таким образом, Екатерина Алексеевна была лишена и материнской радости, и супружеской любви.

В это время Екатерина стала много читать. Она читала по-русски, по-немецки и по-французски. Особенный интерес у неё вызвали работы историков, философов, французских *энциклопедистов*. «Никогда без книги и никогда без горя, но всегда без развлечений», — писала Екатерина о том времени.

В декабре 1761 года императрица Елизавета Петровна умерла. Царём стал Пётр Третий. Хотя его долго

готовили к роли на российского императора, он не интересовался жизнью России, презирал всё русское и восхищался только прусским королём Фридрихом Вторым в то время, когда Россия вела с Пруссией войну. В день смерти Елизаветы Пётр Третий прекратил войну с Пруссией и начал войну с Австрией, которая раньше была союзницей России.

Антирусская деятельность Петра Третьего вызывала открытое недовольство русских дворян. В 1762 году они организовали заговор против царя, во главе которого встала Екатерина. Пётр Третий был арестован, а через некоторое время убит. Екатерина стала русской императрицей.

34 года Екатерина руководила огромной страной. Хотя по происхождению она была немкой, прежде всего она соблюдала интересы России. При Екатерине успешной была внешняя политика России, которую проводили дипломат Александр Безбородко, полководцы Пётр Румянцев, Александр Суворов, Григорий Потёмкин, адмирал Фёдор Ушаков. Россия провела несколько удачных войн с Турцией и Польшей, освободила Украину и Белоруссию, завоевала Крым.

Екатерина считала, что большую пользу России могут принести только образованные люди, поэтому она открывала школы, училища и воспитательные дома. При Екатерине в Санкт-Петербурге открылся Смольный институт благородных девиц, в котором воспитывались и учились девушки из благородных семей.

Каждый день Екатерина занималась писательским трудом: писала сказки для детей, педагогические инструкции, комедии и пьесы, статьи в журналы, автобиографические заметки. С помощью лучших историков она составила для своих внуков учебник по русской истории. Её пьесы ставились в Эрмитажном театре. Полное собрание сочинений Екатерины Великой составляет 12 томов.

При Екатерине Великой Россия стала мощной мировой державой. Русские люди стали гордиться своей страной. «Царствование Екатерины, — писал А.С. Пушкин, — имело новое и сильное влияние на политическое и нравственное состояние России».

1. Ответьте на вопросы:

1) Как и почему немецкая принцесса Софья Фредерика стала русской императрицей Екатериной Алексеевной?

2) Какой личностью была Екатерина Великая? Что вы можете сказать о её характере?

3) Какой была политика России при Екатерине Великой?

2. Подумайте!

1) Почему Екатерина, когда приехала в Россию поставила перед собой именно такие задачи: выучить русский язык, усвоить русские обычаи и научиться всем нравиться?

2) Что означают слова Екатерины: «Никогда без книги и никогда без горя, но всегда без развлечений»?

3) Почему Пётр Третий не смог стать хорошим императором?

3. Вы согласны со словами А.С. Пушкина: «Царствование Екатерины имело новое и сильное влияние на политическое и нравственное состояние России». Почему?

АЛЕКСАНДР ВТОРОЙ

Одним из самых известных государственных деятелей России XIX века был император Александр Второй. Он отменил крепостное право, осуществил важные реформы и освободил южнославянские народы от власти турок.

Александр Второй стал императором в 1855 году после смерти своего отца Николая Первого. В это время политическая обстановка в России была очень сложной. Каждый год происходило более восьмидесяти выступлений крестьян против помещиков. Александр понимал, что в России может произойти революция. Он говорил: «Лучше отменить крепостное право сверху, чем дожидаться того времени, как оно само начнёт отменяться снизу». 19 февраля 1861 года он отменил крепостное право. Теперь помещики уже не могли продавать крестьян, менять их на собак, проигрывать в карты. Крестьяне получили право жениться без разрешения помещиков, поступать на службу, заниматься торговлей, работать в промышленности. Но крестьяне получили земли меньше, чем у них было до реформы. И даже за эту землю они должны были 49 лет платить деньги, которых у них не было. Поэтому крестьяне были не довольны реформой. Многие из них оставляли свои деревни и уходили работать в города.

Александр Второй осуществил в России военную реформу. Он ввёл обязательную военную службу для всех граждан России. Более ста лет дворяне были освобождены от обязательной военной службы. Теперь они тоже должны были служить в армии.

При Александре Втором в России были созданы новые институты и университеты, гимназии и училища, особенно много появилось сельских школ. Развивалась промышленность, строились железные дороги. В промышленности и строительстве работали инженеры, которые закончили российские технические институты.

При Александре Втором закончилась война на Северном Кавказе, которая продолжалась более полувека. Таким образом были укреплены границы страны. На Дальнем Востоке был основан город-порт Владивосток.

В 70-е годы XIX века южные славяне (болгары и сербы) подняли восстание против турок, которые захватили их земли. В России борьба южных славян вызвала большое сочувствие. Русские люди собирали деньги для поддержки восставших. Тысячи добровольцев отправились сражаться против турок. Александр Второй решил помочь болгарам и сербам в их борьбе. В 1877 году Россия объявила войну Турции. Эта война была очень тяжёлой для России, но в результате победы русской армии Сербия, Болгария и Румыния получили независимость.

Александр Второй сделал много для России. Он мог сделать ещё больше, но в 1881 году он погиб от рук террористов. Революционная организация «Народная воля» давно приняла решение убить императора. Члены этой организации считали, что его убийство приведёт Россию к революции. 1 марта 1881 года в Санкт-Петербурге в Александра Второго террористы бросили бомбу. Они тяжело ранили его и через несколько часов он умер. На месте, где был ранен император, построили храм Воскресения Христова, который чаще называют Спас на Крови.

1. Ответьте на вопросы.

2) Какой была политика России при Александре Втором?

3) Охарактеризуйте Александра Второго как личность.

2. Как вы думаете, почему террористы решили убить императора?

3. Как вы понимаете слова императора: «Лучше отменить крепостное право сверху, чем дожидаться того времени, как оно само начнёт отменяться снизу». **Вы согласны с ним?**

Литература:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 246 с.
2. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. РУССКИЙ ЯЗЫК. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. — СПб.: СМЮ Пресс, 2010. — 528с.

IV. Кто, на ваш взгляд, из российских императоров является хорошим политиком, а кто нет? Докажите свою точку зрения.

V. Согласитесь или опровергните:

— *Пётр Первый — лучший правитель для России.*

— *Екатерина Вторая — великая императрица.*

— *Александр Второй — добрый человек, но не лучший правитель для России.*

— *Идеальный правитель одинаков для всех стран.*

VI. ПОДУМАЙТЕ!

— *Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать идеальный правитель?*

— *Кто из современных правителей, на ваш взгляд, является хорошим политическим деятелем? Аргументируйте свою точку зрения.*

VI. Вы прочитали краткую информацию об известных российских императорах. О ком из них вы захотели узнать больше? Что именно вы хотите узнать?

VII. Подготовьте сообщение (презентацию) об одном из политиков.

Ритмопластика в истории и практике педагогики искусства

Иванова Надежда Сергеевна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Современный этап развития российского общества характеризуется потребностью в воспитании всесторонне развитой, креативной личности, способной к активному взаимодействию с социальным окружением, к созиданию и самосовершенствованию. Среди родителей и педагогов всё больше возрастает интерес к инновационным системам развития детей, среди которых особое внимание привлекают методики, направленные на пробуждение творческих способностей ребенка, воспитание у него потребности в самовыражении, формирующие его двигательную сферу и психомоторику. Особым потенциалом в реализации названных задач обладает ритмопластика, способствующая овладению своим телом как инструментом свободного выражения эмоциональных состояний личности.

Теории развития двигательной пластики человека средствами музыкального ритма появились более чем столетие назад и получили активное развитие в самых различных областях художественного и физического воспитания. В связи с этим возникает необходимость в выявлении истоков ритмопластики, изучении путей ее фор-

мирования и в обобщении истории развития этого столь актуального в наше время направления.

На сегодняшний день в гуманитарных науках, в теории физического воспитания и в их различных отраслях отсутствует однозначная трактовка понятия «ритмопластика». Это обусловлено многообразием сфер человеческой деятельности, в которых реализуется ритмопластика. Среди них хореография, гимнастика, театральное и эстрадное искусство, арт-терапия, художественное исполнительство, многие направления дошкольного воспитания, включая коррекционную педагогику, методика музыкального воспитания. Широкий спектр распространения ритмопластики определяет и разноплановость теоретических подходов к ее изучению, их интегрированность в различные сферы гуманитарного знания: психологию, педагогику, искусствоведение, социальную философию и философию культуры, психотерапию и др.

Этимология слова «ритмопластика» восходит к понятиям пластики и ритма, имеющим древнегреческие корни. Традиционно пластикой обозначались искусство

лепки, валяния и скульптуры, связанное со способностью воспроизводить изящные формы из мягких веществ. Со временем выразительный смысл терминов «пластика» и «пластичность» стал использоваться не только в художественно-изобразительной деятельности, но и во временных видах искусства — театральном и хореографическом, воспроизводя двигательные ассоциации гибкости и согласованности движений. В современных сценографии и театроведении пластичность применяется в качестве характеристики актерского мастерства, степени владения актером или танцором своим телом для эмоционального выражения.

Античные истоки ритмопластики проявились в начальный период становления этого направления в хореографии и связаны с именем знаменитой танцовщицы-экспериментатора А. Дункан, которая на основе древнегреческой пластики разработала танцевальную систему, получившую название «свободного танца» («танца будущего», «пластического танца»). Искусство А. Дункан заключало идею трансформации временного ритма, воспринимаемого слухом, в точно соответствующий ему ритм пластически свободных телодвижений [6]. Возникнув в эпоху модерна, ритмопластический танец представлял собой некую моторную рефлексии, реакцию на изменения звуко-ритмических импульсов. Он характеризовался отходом от традиций хореографического искусства и отсутствием эмоциональной окраски движений, свободной пластикой, близкой к гимнастическим упражнениям [Там же].

Новаторские феномены начала XX в. (помимо пластического танца А. Дункан к ним можно отнести систему «эстетической гимнастики» педагога-музыканта второй половины XIX в. Ф. Дельсарта) нашли отклик в концепции музыкально-ритмического воспитания, созданной выдающимся деятелем музыкальной педагогики, швейцарцем Э. Жак-Далькрозом. Как и А. Дункан, Жак-Далькроз искал основания для своей теории в античной оркестике: дав первоначальное название его системы «эвритмика» или «эвритмия» («eurhythmics») — происходит от греческих слов, обозначающих движение или течение. Девизом педагогической концепции музыканта стали слова «Открой искусство в себе, в своем теле». Он утверждал, что благодаря пластическим движениям, музыку можно не только воспринимать на слух, но и видеть. Способ постижения музыки через пластическое движение представлялся Жак-Далькрозу основой музыкального образования: «всякий ритм есть движение, без ритма пластического не может быть воспринят ритм музыкальный» [3, с. 41].

Перед ритмикой Жак-Далькроз ставил задачу развития музыкальных способностей личности, пластики и выразительности движений. Предложив в качестве базового принцип продуцирования вместо репродуцирования, педагог высказывал убеждение в том, что начинать занятия ритмопластикой следует с детьми младшего возраста, поскольку ребенок воспринимает единство музыки и движения как нечто естественное [3].

Как отмечают Т. Б. Нечаева и Н. Г. Куприна, «именно в педагогической системе Жак-Далькроза сформировалось понимание ритмопластики как способности выражать эмоционально-образное содержание музыки через двигательное моделирование музыкального ритма и музыкальной формы в целом» [4, с. 10].

Дальнейшее распространение теории Жак-Далькроза осуществилось в зарубежных системах музыкального воспитания — эвритмии Р. Штайнера, элементарном музицировании К. Орфа, относительной сольмизации З. Кодаи.

Идеи музыкальной ритмики получили большое развитие в России в первой трети XX в. Достаточно показателен тот факт, что отечественные пионерницы А. Дункан и Э. Жак-Далькроза именовались в это время «дунканистами» и «ритмистами» [8]. Среди последователей систем Ф. Дельсарта и А. Дункан известны имена Э. И. Книппер-Рабенек, Л. Н. Алмазовой, В. В. Боголюбовой (Майя), В. Ф. Волжаренской, Ф. Беаты, И. С. Чернецкой, А. А. Румнева, В. П. Давыдовой и др. Под воздействием новаторских идей 1910–1920-е гг. в Москве, Петербурге и других городах ими были открыты всевозможные курсы, классы, мастерские и школы, пропагандировавшие пластический («свободный») танец [8, с. 6].

Передоказателями идей Э. Жак-Далькроза и создателями отечественной системы музыкально-ритмического воспитания стали «русские ритмисты» Н. Г. Александрова (Гейман), С. М. Волконский, В. А. Гринер (Альвинг), которые непосредственно обучались методике Далькроза в его Институте музыки и ритма в Хеллерау. Ими были созданы ряд учебных заведений, ставивших задачу распространения музыкальной ритмики в России. Так, частные «Курсы ритмической гимнастики» были открыты в 1909 г. Н. Г. Александровой в Москве, в 1912 г. — С. М. Волконским в Петербурге, а в 1919 г. — учреждены государственные Институты ритма в Петрограде и в Москве.

В. А. Гринер в своих воспоминаниях указывает на то, что Э. Жак-Далькроз возлагал особые надежды на заведения, открытые в России [2, с. 126]. Выдающийся мастер лично приезжал в нашу страну в 1912 г., демонстрировал свою систему, давал показательные уроки, в том числе посещал Московскую школу Н. Г. Александровой и Петербургские курсы С. М. Волконского [Там же]. Благодаря деятельности российских музыкантов, ритмика нашла распространение во многих городах страны, была включена в учебные планы средних и высших образовательных учреждений. Среди известных пропагандистов ритмики также следует назвать Ш. Пфеппер, Т. Аппиа, С. С. Высоцкого, Н. В. Романову, М. А. Румер, Т. В. Адамович. Несколько позднее — Н. П. Збруеву, В. В. Ляуданскую, З. К. Шушкину, Т. С. Бабджан, Н. М. Метлова, В. Е. Яновскую, Е. В. Конорову, Е. С. Шишмареву, С. Д. Рудневу и др.

В контексте темы данной работы для нас важны факты, приводимые в воспоминаниях В. А. Гринер [2]. Исследователь отмечает тенденцию к интеграции ритмики и пластики в процессе распространения системы Далькроза в России. Так, В. А. Гринер указывает на вклю-

чение в программу занятий Петроградского Института ритма курса пластики с целью «достижения большей сценичности» будущими педагогами-ритмистами. В 1922 г. участники студии «Единое искусство» в Петрограде демонстрировали метод, который заключался «в соединении Далькроза (ритм) и Дельсарта (психологически выразительный жест)». В Петроградской «Школе экранного искусства» был введен предмет «Далькроз и Дельсарте?» [2, с. 130].

Таким образом, можно утверждать, что формирование методики ритмопластики в России началось именно в период 1920-х гг. благодаря интеграции и взаимному обогащению пластики и музыкальной ритмики. В. А. Гринер писала: «Ритмика неразрывно связана с пластикой с самого своего появления. <...> Пластика — неизбежное следствие изучения ритма, однако ни в коем случае не цель» [2, с. 135]. Вместе с тем, в цитируемой работе авторитетный педагог-ритмист проводит подробный сравнительный анализ систем А. Дункан и Э. Жак-Далькроза, подчеркивая их разный смысловую направленность и методики освоения [Там же, с. 140–141].

В 1924 г. была создана «Московская ассоциация ритмистов» (МАР) под руководством Н. Г. Александровой, задачами деятельности которой являлась пропаганда ритмического воспитания, разработка методов, отвечающих требованиям современной педагогической мысли и др. Многие из участников МАР являлись выпускниками Института ритма. В 1930-е гг., в силу идеологических причин, заведения, развивавшие новаторские синтетические системы (в том числе, Дельсарте, Дункан и Далькроза), начинают объединяться или закрываться. В их числе была ликвидирована Ассоциация ритмистов. Тем не менее, как пишет В. А. Гринер, «обусловленный известными причинами определенный упадок ритмики в теорию позволил сосредоточиться на специальных задачах, провести пересмотр метода с целью наибольшего соответствия каждому виду искусства» [2, с. 148].

Отечественные педагоги-экспериментаторы не стремились просто копировать методику Жак-Далькроза. Подчеркивая это, известный специалист в области музыкального движения С. Д. Руднева писала, что «русские ритмисты отказались от голого тактирования, двигались не под ритмы, а под разнообразную музыку, искали путей к музыкально-двигательной выразительности» [1, с. 234].

Двигательно-телесная составляющая во многом определила акценты в отечественной интерпретации ритмопластики в советский период. Так, в «Толковом словаре

русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1948 г.) «ритмопластика» обозначалась как «система физических упражнений, имеющих целью всестороннее гармоническое развитие тела» [9]. В связи с подобным толкованием ритмопластика преподавалась в отдельных областях профессионального образования (хореографического, театрального, спортивного и др.).

Вместе с тем, идеи ритмопластического развития детей явились импульсом для разработки нового подхода в музыкальном воспитании, основанного на освоении музыкальных закономерностей через движение. Отечественные педагоги дополнили систему ритмики Э. Жака Далькроза и его последователей авторскими методиками освоения закономерностей музыкальной формы через «пластическое интонирование» (Т. Е. Вендрова), музыкально-ритмического воспитания дошкольников (А. И. Буренина, Т. В. Бырченко, Н. А. Ветлугина, Е. В. Конорова, И. В. Лифиц, Г. С. Ригина, Г. С. Сранио), художественного движения (Н. Г. Тагильцева, Э. А. Межецкая), ритмического самовыражения (А. Ч. Сфальян), творческого музицирования (Т. Э. Монникова), музыкальной театрализации (К. В. Тарасова), ритмопластики как здоровьесберегающей технологии (Н. Г. Александрович, Н. Г. Саркисова, В. Т. Бурцева, Г. В. Пахомова, А. М. Петрова и др.).

В современной педагогической практике употребляются разнообразные термины, связанные ритмопластикой: ритмическая пластика, пластико-ритмическая гимнастика, ритмопластическая игра, двигательная пластика, телесно-эстетическая культура, телесно-двигательная пластичность, арт-пластика, пластикодрама, логоритмика и др. В последние годы в педагогической среде формируется представление о значении ритмопластического развития не только в музыкальном, но в целом в художественном воспитании детей.

Итак, изучение истории становления ритмопластики как направления музыкально-ритмической деятельности позволяет сделать вывод о том, что процесс ее формирования необходимо рассматривать в контексте эволюции систем творческого развития личности, происходившей в XX столетии. Понятие «ритмопластики» на сегодняшний день не имеет однозначного определения, поскольку употребляется в различных отраслях гуманитарного знания, а как методика реализуется во многих сферах образования и воспитания. Ритмопластика является одной из перспективных областей современной педагогики искусства, эффективно способствующей осуществлению разностороннего развития личности.

Литература:

1. Воспоминания счастливого человека: Стефанида Дмитриевна Руднева и студия музыкального движения «Гептахор» в документах Центрального московского архива-музея личных собраний / сост., подгот. текста и коммент. А. А. Каца. — М.: Изд-во Главархива Москвы; ГИС, 2007. — 854 с.
2. Гринер В., Трофимова М. Ритмика Далькроза и свободный танец в России 20-х гг. / Мнемозина: Документы и факты из истории русского театра XX века / сост. и общ. ред. В. В. Иванова. — Вып. 1. — М.: ГИТИС, 1996. — С. 124–149.

3. Жак-Далькроз Э. Ритм. — М.: Классика — XXI, 2001. — 248 с.
4. Куприна Н. Г., Нечаева Т. Б. Танцем вместе с мамой: развитие ритмопластики у дошкольников: монография. — Екатеринбург: УрГПУ, 2015. — 186 с.
5. Нечаева Т. Б. Ритмопластическое развитие детей и родителей в условиях школы искусств // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 14. — С. 262–267.
6. Ритмопластический танец // Балет: энциклопедия. Режим доступа: <http://www.ballet-enc.ru/html/r/ritmoplasticheskiy-tanec.html> (дата обращения 21.02.2017).
7. Россихина В. П. Н. Г. Александрова и ритмика Далькроза в нашей стране // Из прошлого советской музыкальной культуры. — Вып. 3. — М.: Музыка, 1982. — С. 238–270.
8. Сироткина И. В. Свободное движение и пластический танец в России. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Новое литературное обозрение, 2012. — 328 с.
9. Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова. Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru> (дата обращения 20.02.2017).
10. Штайнер Р. Эвритмия как видимое пение. — Киев.: Наир, 2012. — 336 с.

Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы как способ формирования активной мотивации обучения

Исяндавлетова Эльмира Валерьевна, учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ № 6» г. Нефтеюганска

Многие современные ученые признают метод проектов «частным случаем интегральной технологии обучения», «основой современных телекоммуникационных методов обучения», «средством развития творческих способностей, всестороннего упражнения ума и развития мышления, самостоятельности и подготовки обучающихся к самостоятельной трудовой жизни» [4, с. 76; 1, с. 376; 2, с. 107]. В настоящее время «технология проектного обучения, наряду с другими образовательными технологиями стала средством вовлечения учащихся в активную познавательную, коммуникативную, практическую и другие виды деятельности по решению различных проблем». [5, с. 37].

В статье мы расскажем о применении метода проектов на уроках русского языка и литературы как о системе обучения, при которой ученики приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий — проектов. Мы используем метод проектов («обучение посредством делания»), определяя следующие задачи проектной деятельности:

- формирование у учеников системы интеллектуальных знаний, умений и навыков, которые способствуют развитию творческих способностей, инициативы и самостоятельности;

- повышение самооценки обучающегося путем достижения поставленной цели и полученных результатов.

Главным результатом проектной деятельности мы признаем возможность формирования активной внутренней мотивации обучения через интерес к учебному труду и познавательной активности. Нам представляется, что проектное обучение должно способствовать целенаправленной ориентации учеников на развитие уровня ком-

муникативной компетентности (неосознанная компетентность → репродуктивная компетентность → продуктивная компетентность → творческая компетентность). Поэтому проектное обучение наиболее полно способствует формированию у обучающихся всех, предусмотренных стандартом компетенций, с учетом индивидуальных возможностей обучающихся: лингвистической (языковедческой), коммуникативной и культурологической компетенций.

Мы используем несколько видов проектной деятельности на уроках русского языка и литературы, которые можно классифицировать по нескольким основаниям, например:

- по доминирующей деятельности обучающихся — *информационный, ролевой, практико-ориентированный, творческий и исследовательский проекты;*

- по продолжительности — *мини-проекты, краткосрочные, годовичные;*

- по количеству участников — *индивидуальные и групповые;*

- по форме продукта — *газета, буклет, журнал, словарь, сборник сочинений, спектакль, альманах, мультимедийный продукт* и т.д. Остановимся на нескольких видах проектов.

Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью её анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. При проведении литературных поэтических вечеров, литературных композиций, мы реализуем возможности *ролевых* проектов.

Практико-ориентированный проект по русскому языку и литературе направлен на социальные интересы участников проекта. Например, в рамках мно-

голетнего коллективного проекта «Для чего мы учим русский язык?» осуществлялись научно-исследовательские работы «Происхождение моей фамилии», «Российские семейные имена и прозвища: история и современность» и др.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов. Проектная деятельность по русскому языку и литературе включает в себя актуальность избранной темы, обозначает задачи проекта, обязательное выдвижение гипотезы с последующей её проверкой, обсуждение полученных результатов. Творческие проекты реализуются в публикациях учеников на страницах периодической печати, в создании книги стихов, в конкурсных сочинениях. В процессе исследовательской работы ученики целенаправленно подбирают, находят текстовый материал и его оформляют.

Проекты по русскому языку и литературе распределяются и по продолжительности. *Мини-проекты* можно создать за один урок. Например, «Слово о писателях», «Мои любимые писатели», «Сказка о частях речи», «История русской пунктуации». Над такими проектами работа ведется в группах, в составе не более 3–4 человек. Так как в начальной стадии обучения проектной деятельности обучающиеся проходят курс самостоятельного создания презентации, поэтому им несложно представить иллюстративный и информационный материал с помощью компьютерных технологий.

Подготовка и представление *краткосрочных проектов* по русскому языку и литературе занимают от двух до четырех дней. В рамках программы по проектной деятельности можно организовать на уроках и факультативных занятиях по русскому языку и литературе сопоставление и обсуждение вариантов текстов авторской правки или текстов различных жанров. Обучающиеся на уроке могут не только познакомиться с портретами, фотографиями и иллюстрациями реалий художественного мира автора, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки и даже побывать на экскурсии в музее (отметим наиболее удачные презентации «Поэты пушкинской эпохи», «Пушкин и музыка»). *Недельные проекты* выполняются чаще всего в группах. Возможно сочетание классных форм работы (творческие мастерские, лекции) с внеклассными формами (экскурсии). *Годичные проекты* по русскому языку могут выполняться как в группах, так и индивидуально. Весь годичный проект — от определения проблемы и темы до презентации — выполняется во внеурочное время.

На уроках русского языка проектная деятельность может быть связана:

1. с толкованием заимствованных слов и определением сферы их употребления. Проверяются речевая и языковая рефлексия, умение сопоставлять языковые явления нескольких языков;
2. с подбором подходящего по смыслу и стилю слова в отрывок из художественного текста. Проверяются ре-

чевая рефлексия, «языковой вкус» — умение выбрать из синонимического ряда слово, наиболее точно отвечающее условиям коммуникации (в данном случае — жанру, стилю, эстетическим задачам художественного текста).

3. с формулировкой актуальной проблемы изучения русского языка, которая интересует вас (она может касаться любого языкового уровня: от фонетики до текста, любых областей использования языка, выходить за рамки учебной программы). Проверяются знание языка и знания о языке, владение коммуникативными навыками: умение извлекать, перерабатывать и использовать информацию из разных источников, создавать текст, выбирать адекватно стиль и жанр для раскрытия мысли, осуществляется языковая рефлексия.

Применение проектной технологии позволяет:

- выходить за рамки общепринятых программ во многих образовательных областях;
- учитывать специфику интересов обучаемых, соответствовать их стилю усвоения знаний;
- интегрировать знания, полученные в разных образовательных областях;
- выработать умение выделять главное;
- применять академические знания в прикладной сфере;
- глубоко вникать в сущность изучаемой темы;
- осознанию значимости своего труда, повышению собственной самооценки;
- сформулировать социальный опыт ученика, решать социальные и профессиональные проблемы.
- расширить социальные контакты. Например, обучающийся опубликовал свое первое стихотворение в газете, познакомился с самостоятельными поэтами, появился интересный круг общения.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной исследовательской деятельности своих учеников: независимого консультанта и «негласного» руководителя планируемой деятельности. Сотворчество не должно превращаться в прямое руководство, необходимо умело направлять деятельность учащегося в нужное русло, консультировать, предлагать варианты для выбора. Метода проектов не отменяет традиционных методов обучения, «мы по-прежнему работаем с книгой на бумажном или электронном носителе, пользуемся мелом и тряпкой, чтобы решать, исправлять, зачеркивать, стирать с доски, и одновременно используем электронные возможности. Мы слышим на уроке живое слово преподавателя и аудио со спецэффектами. Традиционная лекция-беседа, лекция-диалог, лекция-визуализация, проблемная или информативная лекция — все они сегодня опираются на сеть гиперссылок, отсылок к фактам, аргументам, иллюстрациям, выпискам из энциклопедий и справочников [3, с. 29].

Необходимо пояснить, что мы рассматриваем проектное занятие как конкретное планомерное общее дело, как результат и процесс совместной творческой деятель-

ности «от всего сердца», протекающей в социальном окружении. Причем получение определенного «осозанного, слышимого, видимого продукта», может быть ценным даже для разовой публичной презентации, то есть для «материального воплощения», подтверждающего проектную деятельность. Здесь гораздо важнее сам

процесс работы над проектом, нежели получаемый материальный продукт, более значимы средства и характер взаимодействия участников проекта, процесс усвоения и осмысливания нового знания, а также развитие инициативности и самостоятельности, столь необходимые обучающимся в будущей общественно полезной деятельности.

Литература:

1. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. — СПб.: Каро, 2008. — 367 с.
2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. — 4-е изд. — М.: Аркти, 2009. — 107 с.
3. Прядильникова О.В. Веб-квест: способы активизации познавательной деятельности обучающихся // Среднее профессиональное образование № 4, с. 29.
4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практич. пособие для работников общеобразоват. учрежд. — М.: Аркти, 2010. — 76 с.
5. Шарипов Ф.В. Образовательные технологии: проектирование и функционирование. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2011.

Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста

Конченко Светлана Викторовна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 167

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается. От потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями.

В современном мире педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении со сверстниками. Это, как правило, выражается в неумении находить подход к партнеру по общению, поддерживать и развивать установленный контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному ребенку, отмечаются сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека. Всё это приводит к различного рода конфликтам и непониманию собеседников друг друга. Умение общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения и взаимодействовать, сотрудничать и сосуществовать с людьми в целом, это необходимые составляющие полноценно развитой и самореализованной личности, это залог успешного психического здоровья человека.

Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Большой вклад в решение проблемы общения внесли такие ученые как В.В. Бодалев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г. Крайг, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, А.А. Максимова и др.

В.В. Бодалев считает, что общение представляет собой «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга».

В педагогике функции общения рассматриваются, прежде всего, как средства установления взаимопонимания между людьми, налаживания их взаимоотношений. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого.

Коммуникативными умениями называют осознанные коммуникативные действия дошкольников, их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

В этом определении обращают на себя внимание два момента:

1) коммуникативные умения — это именно осознанные коммуникативные действия дошкольников, которые базируются на системе знаний и усвоенных элементарных умений и навыков.

2) коммуникативные умения — это еще и способность дошкольников управлять своим поведением, использовать наиболее рациональные приемы и способы действий в решении коммуникативных задач.

Коммуникативные умения по своей структуре являются сложными, высокого уровня; они включают в себя простейшие (элементарные) умения. По своему содержанию коммуникативные умения объединяют в себе информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные группы.

Группа информационно-коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения (выражать просьбу, приветствие, поздравление, приглашение, вежливое обращение); ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать говорить со знакомым и незнакомым человеком; соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, воспитателем, взрослым; понять ситуацию, в которую ставятся партнеры, намерения, мотивы общения); соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости; эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты мимику, символы; получать и снабжать информацией о себе и других вещах; пользоваться рисунками, таблицами, схемами, группировать содержащийся в них материал).

Группа регуляционно-коммуникативных умений состоит из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению; доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься (помогать нуждающимся в помощи, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы самим и слушать советы других, доверять получаемой информации, своему товарищу по общению, взрослым, воспитателю); применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач; оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

Группа аффективно-коммуникативных умений основывается на умениях делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М. И. Лисиной, Т. А. Репиной, А. Г. Рузской, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что «развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных

преобразований структуры коммуникативной деятельности».

М. И. Лисина выделила три группы мотивов общения у детей: познавательные, деловые и личностные. Главной составляющей первой группы мотивов является потребность во впечатлениях. Эта потребность с течением времени возрастает и возникает группа познавательных мотивов. Вторая группа мотивов возникает вследствие развития потребности в общении. Каждый ребенок непоседлив. Эти потребности образуют деловую группу мотивов. Третья группа мотивов возникает из потребностей детей в признании и поддержке. Эти потребности преобразуются в личностные мотивы.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей.

Поэтому на протяжении всего дошкольного возраста, пока ребенок растет и развивается, приобретает новые знания и умения, сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом его деятельности.

В сюжетно-ролевой игре выделяют следующие структурные компоненты: сюжет, содержание и роль.

Сюжетом игры является та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных взаимоотношений из жизнедеятельности окружающих.

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он берет на себя.

Роль — средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры. Для ребенка роль — это его игровая позиция, всякая роль содержит свои правила поведения, а подчинение этим правилам важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Установлено, что формирование личности происходит благодаря игре «Именно игра обеспечивает выделение и осмысление дошкольником социально принятых нравственных норм поведения, формирование основного движущего мотива личностного развития ребенка — быть как взрослый». В игре развивается новая форма мотивов: от аффективно окрашенных непосредственных желаний, до обобщенных намерений». Развитие коммуникативных умений происходит в неразрывной связи с общим психическим развитием: развитием познавательной сферы, саморегуляции, речи. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Разыгрывая фрагменты реальной взрослой жизни, ребенок открывает новые грани окружающей его действительности. В игре дети учатся общению друг с другом, умению подчинять свои интересы интересам других. Игра способствует развитию произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением, подчинения правилам складывается

именно в сюжетно-ролевой игре, а затем проявляется и в других видах деятельности (например, в учебной) [6, с. 40].

М. И. Лисина, изучавшая формирование общения отмечает, что общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период [14, с. 23].

Те действия, которые дети осуществляют в соответствии со взятыми на себя ролями, позволяют им ближе познакомиться с определенными мотивами поведения, поступками, чувствами других людей. Игра воспитывает детей не только своей сюжетной стороной, но и тем, что в процессе реальных взаимоотношений по поводу игры дети учатся учитывать интересы товарища, сочувствовать ему, уступать, сотрудничать. Все это является результатом коммуникативной деятельности и создает основу для развития коммуникативных умений дошкольников.

Литература:

1. Авдеева, Ю. В. Коммуникативное развитие детей 5–7 лет [Текст] / Ю. В. Авдеева, — М.: ТЦ Сфера, 2012. — 64 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] / А. Г. Арушанова, — М.: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение [Текст] / А. А. Бодалев, — М.: Просвещение, 1995.
4. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович, — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
5. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие [Текст] / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова, — М.: Айрис-пресс, 2009. — 128 с.
6. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский, — СПб.: Союз, 1997. — 418 с.
7. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии, — 1996. — № 6.
8. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, О. Е. Смирнова, — М.: Просвещение, 1992.
9. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений [Текст] / Л. А. Дубина, М.: Книголюб, 2006. — 64 с.
10. Ермолаева, М. В., Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст] / М. В. Ермолаева, — М.: Издательство НПО «Модэк», 2002.
11. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры малышей. [Текст] / Е. В. Зворыгина, — М.: Просвещение, 1988
12. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский, — М.: 1995.
13. Комарова, Н. Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н. Ф. Комарова, — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. — 160 с.
14. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина, — М.: 1986.
15. Максимова, А. А. Учим общаться детей 6–10 лет [Текст] / А. А. Максимова, — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 78 с.
16. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д. В. Менджерицкая, — М.: 1991. — 128 с.
17. Меренков, А. В. Формирование нравственных качеств как важнейший аспект подготовки к школе [Текст] / А. В. Меренков, Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова // Дошкольное воспитание, — 2001. — № 8. — С. 27–34.
18. Михайленко, Н. Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры [Текст] / Н. Я. Михайленко // Дошкольное воспитание, — 1989. — № 4.
19. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетно-ролевой игры в детском саду [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова, — М.: Психологический институт Российской академии образования, 1997. — 80 с.
20. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина, — М.: Эксмо-Пресс, 2000.
21. Недопасова, В. А. Растем играя [Текст] / В. А. Недопасова, — М.: Просвещение, 2002. — 93 с.
22. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин, — М.: Педагогика, 1989.
23. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л. Ф. Обухова, — М.: Тривола, 2002.
24. Панфилова, М. А. Игротерапия общения [Текст] / М. А. Панфилова, — М.: Издательство «Гном и Д», 2002.
25. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет [Текст] / под ред. О. В. Дыбиной, — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 64 с.
26. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А. Г. Рузской, — М., 1989.
27. Скоролупова, О. А. Играем?.. Играем!!! Педагогическое руководство играми детей старшего дошкольного возраста [Текст] / О. А. Скоролупова. — М.: Скрипторий 2003, 2006. — 111 с.
28. Смирнова, О. Е. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / О. Е. Смирнова. — М.: Академия, 2000.

Метод Case study в обучении английскому языку для специальных целей: алгоритм создания кейса

Корнеева Марина Александровна, аспирант
 Национальный исследовательский Томский государственный университет

Безусловно, кейс является ключевой категорией case study метода. «Кейс — ситуация, основанная на реальных событиях, требующая внимательного изучения и анализа со стороны обучающихся с целью выявления проблемы для коллективной разработки стратегий ее преодоления и последующего выбора и обоснования принятого решения» [1]. «CASE — не просто правдивое описание событий, а единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию» [2]. Как информационный комплекс кейс включает сопутствующие политические, социальные, экологические, культурологические и ряд других условий, так же подлежащих анализу. [3].

Комплексный характер кейса отличает его решение от решения задачи. О.Г. Смолянинова поясняет, что в обучении с использованием case study метода учащиеся имеют возможность поиска альтернативных способов решения кейса, тогда как задача предполагает, как правило, единственный путь решения одной задачи. Ввиду комплексной природы кейса, студенты, работая над ним, имеют возможность приобрести широкий спектр навыков, тогда как в рамках решения учебной задачи студентам представляется возможность исследования и апробации отдельных теорий, принципов и др. [2]. Отсутствие единого решения кейса является еще одним его основополагающим принципом. [2, 4, 5, 6, 10]. Выделяются еще некоторые существенные характеристики кейса:

- основу кейса составляет конкретная ситуация как реальная, так и составленная преподавателем с добавлением статистических данных, соответствующих результатов исследований и др.;
- важно отметить, что кейс не подразумевает наличие сформулированных вопросов, поскольку поиск и формулировка проблемы является одним из существенных этапов анализа кейса, при этом в некоторых случаях выявление проблемы, ее анализ, определение стратегии поведения можно считать решением в рамках метода Case study [5. с. 14].

Проводя анализ понятия «ситуация», Ю.П. Сурмин выделяет в нем несколько смысловых контекстов, в рамках которых ситуация: понимается как относительно устойчивое состояние протекающего процесса; содержит в себе некоторое противоречие, временное, требующее разрешения и создающее мощный потенциал для ее развития; отличается вариативностью и неоднозначностью дальнейшего развертывания; представляет важность для деятельности людей, затрагивает их интересы; предполагает вторжение в нее человека, более того порой требует незамедлительного решения [4. с. 52]. Подводя итог, Ю.П. Сурмин харак-

теризует ситуацию как «временное состояние, которое может разрешиться в нескольких направлениях» [4. с. 52]. Безусловно, отчетливо прослеживается динамический характер кейса.

Согласно трактовке Клайда Херрайда (Clyde Freeman Herried) хороший кейс отвечает следующим требованиям:

- должен быть связан с опытом аудитории;
- включать ситуации, с которыми учащиеся вероятно столкнутся в будущем;
- должен содержать не более чем пятилетнюю историю, иными словами актуальную задачу;
- должен содержать цитаты, придающие реализма;
- должен воплощать педагогические цели; большинство кейсов в основе содержат противоречивую информацию;
- предполагает принятие решения;
- включает обобщение;
- небольшой по объему [7].

Характеризуя кейс в обучении иностранному языку, исследователи подчеркивают, что он строится на аутентичных материалах [6, 8].

Итак, в результате анализа научной литературы, нам удалось обобщить и охарактеризовать концептуальные особенности кейса, которые мы можем разделить на собственно характеристики кейса и некоторые особенности работы над кейсом:

- в основе кейса лежат реальные события, актуальные в данный момент времени и для данной аудитории, так как тесно связаны с ее опытом;
- кейс представляет информационный комплекс, включающий актуальные экономические, политические и другие аспекты исследуемой ситуации, статистические данные, результаты соответствующих исследований, цитаты;
- кейс содержит противоречивую информацию и, как правило, не имеет единого решения;
- кейсы, предназначенные для обучения иностранному языку, основаны на аутентичных текстах;
- кейс требует анализа, выявления и формулировки проблемы, а также коллективной разработки стратегии принятия решения.

Важным вопросом является источник кейса. По мнению Ю.П. Сурмина существует три основных источника кейса: общественная жизнь, образование, наука, где образование определяет интеграцию обучающихся и воспитательных целей case study метода, а наука выступает источником аналитической деятельности и др. [4. с. 147]. Кейс допускает различное соотношение источников, однако, как показывает практика, чаще наблюдается преоб-

ладание одного из источников. В зависимости от преобладания того или иного источника, Ю. П. Сурмин разделяет кейсы на *практические, обучающие* и *научно-исследовательские*. Практический кейс детально отражает жизненную ситуацию, при этом в меньшей степени выполняет обучающую функцию. Обучающий, в отличие от практического, искусственно «собран» из существенных жизненных деталей. Исследовательский кейс характеризуется доминированием исследовательской функции, так как строится по принципам исследовательской модели и подходит для получения нового знания о ситуации [4. с. 147–149].

Существует так же множество иных классификаций кейсов. Затрагивая вопрос объема кейса, заметим, что в настоящий момент известны американская и европейская школы *case study* метода, где американские кейсы значительно больше по объему (20–25 страниц), что в 1.5–2 раза больше, чем кейсы европейской школы [1].

По назначению в учебном процессе выделяют следующие типы ситуаций:

- *ситуация-проблема* представляет сочетание факторов из реальной жизни, учащиеся ищут решение, либо заключают, что его нахождение невозможно;

- *ситуация-оценка* включает описание положения, выход из которого в некотором смысле уже найден, требующий критического анализа, слушатели находятся в позиции стороннего наблюдателя;

- анализ *ситуации-иллюстрации* нацелен на пояснение некоторой сложной процедуры или ситуации в рамках основной темы. При этом отмечается меньшая степень самостоятельности участников в рассуждениях;

- *ситуация-упражнение* предусматривает использование уже принятых ранее положений и предполагает очевидные и бесспорные решения поставленных проблем с целью развития определенных навыков (умений) учащихся [5. с. 13].

В своем диссертационном исследовании А. В. Малаева по субъекту кейса условно разделяет их на личностные (задействованы конкретные личности, политики и др), организационно-институциональные (организации, подразделения), многосубъектные (действует множество субъектов) [9]. По форме предъявления выделяют печатные, мультимедиа и видео кейсы [2].

В отношении создания кейса Ю. П. Сурмин выделяет два основных этапа в создании кейса: проектирование как этап продумывания кейса и конструирование как этап написания кейса, реализация предыдущего этапа [4]. Внутри этих двух этапов алгоритмы создания кейсов варьируются. Ю. П. Сурмин предлагает следующие этапы создания кейса:

1. Формирование дидактических целей кейса.
2. Определение основных тезисов кейса.
3. Поиск институциональной системы, соотносящейся с тезисами кейса.
4. Сбор информации в контексте выбранной институциональной системы в соответствии с тезисами.

5. «Построение или выбор модели ситуации, которая отражает деятельность института».

6. Определение жанровой принадлежности кейса.

7. Написание текста кейса.

8. «Диагностика правильности и эффективности кейса».

9. Подготовка окончательного варианта кейса.

10. Внедрение кейса в учебный процесс [4 с. 166].

Объектом анализа для предложенного алгоритма может выступать предприятие, фирма, учреждение. Рассмотрим еще один алгоритм создания кейсов, реализуемых в рамках курса «Теории обучения иностранным языкам» [9]. В предложенном алгоритме рассмотрим этапы:

1. Определение тематического раздела, для которого осуществляется создание кейса.

2. Определение типа методической ситуации (ситуации учителя).

3. «формулировка учебных задач применения кейс-метода в обучении»

4. «формирование дидактических целей кейса.

5. «Определение содержания информации, необходимой для описания ситуации.

6. Определение источников информации и степени их воздействия.

7. Выбор методов сбора информации и сбор.

8. Выбор жанра кейса.

9. Определение проблемы, создание ее модели.

10. Поиск аналога в ситуации из реальной жизни.

11. Написание текста кейса.

12. Проверка правильности кейса.

13. Апробация кейса.

14. Подготовка окончательного варианта.

15. Внедрение кейса в практику обучения.

Рассмотренные этапы разработанных алгоритмов имеют сходства и отличия, причем заметим, что наблюдаются не только отличия, детерминированные отличием объектов анализа, но и различия в последовательности осуществления этапов создания кейса. Предлагается следующий алгоритм создания кейса в рамках применения *case study* метода для обучения английскому языку для специальных целей.

Первым этапом в создании кейса выступает определение тематического раздела курса, в рамках которого будет осуществляться его анализ. Выбор начального этапа объясняется спецификой применения метода *Case study* в иноязычном обучении: учащиеся, анализируя ситуацию, имеют возможность применить и тем самым закрепить изученный в рамках тематического раздела лексико-грамматический материал. Для этого требуется соответствие кейса тематическому разделу курса. Следующий этап — формирование основных тезисов в соответствии с содержанием тематического раздела — нацелен на достижение соответствия кейса тематическому разделу курса, является их связующим звеном. Тематика кейса определяет источники кейса. Этот этап значителен

по ряду причин: в первую очередь, в рамках применения метода Case study осуществляется анализ реальной практической ситуации, в связи с чем выбор источника должен соответствовать источнику информации, используемому специалистами в этой области знания, во-вторых, обучение английскому языку специальности подразумевает использование аутентичных текстов, что так же определяет спектр источников данных текстов.

На следующих двух этапах осуществляется сбор и анализ информации из выбранных источников, по итогам которого выявляется спектр актуальных проблем в данной области, составляющих основу кейса. Далее осуществляется категоризация кейса, а именно определение его типа и дидактических целей его реализации. Данные этапы осуществляются в соответствии с предметным со-

держанием кейса, а также планируемыми результатами обучения, для достижения которых применяется case study метод. По итогам завершения предыдущих этапов осуществляется написание текста кейса.

Прогностический анализ эффективности кейса, а также оценка эффективности кейса по итогам аудиторной работы подразумевают анализ успешности достижения заявленных дидактических целей применения кейса. Степень соответствия результатов этих анализов определяет качество прогностического анализа, что положительно сказывается на эффективности разработки последующих кейсов. Завершающими этапами алгоритма создания кейса являются подготовка окончательного варианта кейса, а также его внедрение в процесс обучения. Схематически алгоритм изображен на рисунке 1.

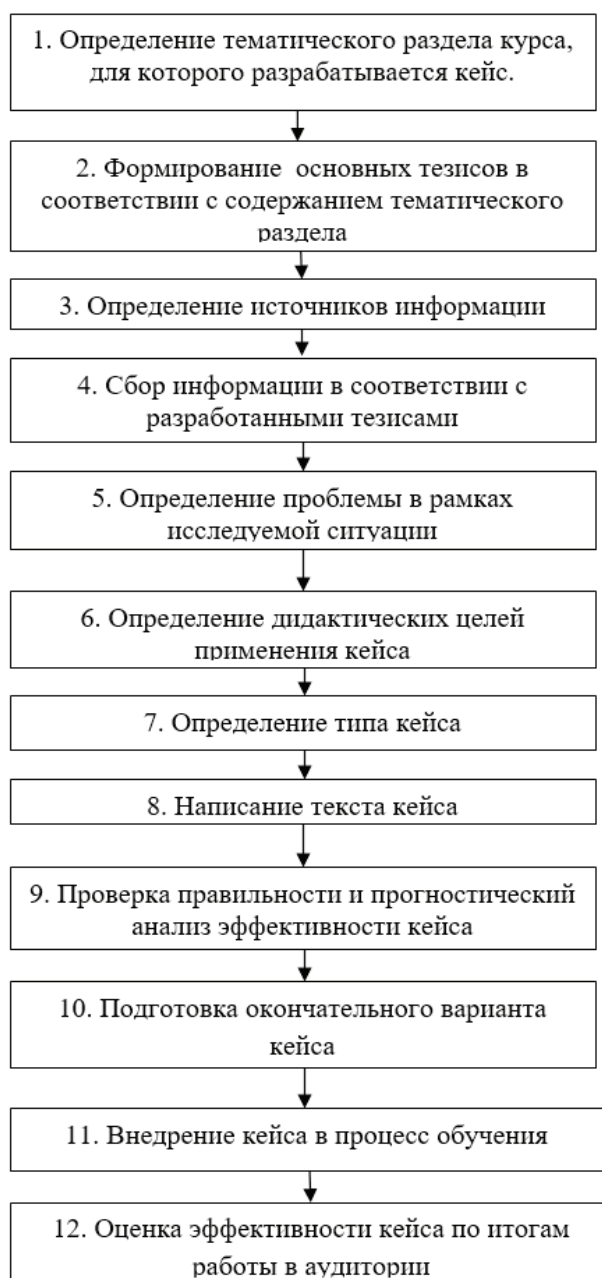


Рис. 1. Алгоритм создания кейса

Литература:

1. Аверьянова С. В. Роль «кейс-стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. № 8 (август). С. 55–60.
2. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/apressyan6.html#8> (дата обращения 15.02.2017).
3. Полат, Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М: Академия, 2007. 364 с.
4. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.
5. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. — метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. — 59 с.
6. Fischer, Johann. Casey, Etain. LCaS — Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing. 2008.
7. Herried C. F. What makes a good case? // Journal of College Science Teaching. Vol. 27, No. 3, Dec 1997/Jan 1998. pp. 163–165.
8. Grosse, Christine Uber. The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. Vol. 7. 1988. pp. 131–136.
9. Малаева, А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Великий Новгород, 2012.
10. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М: Омега-Л [и др.], 2010. — 475 с.

Теоретические основы метода Case study в обучении английскому языку для специальных целей

Корнеева Марина Александровна, аспирант
Национальный исследовательский Томский государственный университет

Ввиду динамичного протекания глобализационных процессов отчетливо прослеживается интенсификация международного, межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере. Обширное поле возможностей для участия в международном сотрудничестве в свою очередь положительно влияет на имидж обучения иностранному языку в образовательной парадигме. Языковая подготовка как компонент блока гуманитарных дисциплин, способствует «социализации и профессионализации личности специалиста в вузе», формированию поликультурной личности [1]. Обучение английскому языку для специальных целей (ESP) в настоящее время становится особенно актуальным ввиду необходимости «в практическом овладении языком» [2. с. 14].

При отборе содержания обучения английскому языку для специальных целей, следует руководствоваться общим принципом профессионально ориентированного обучения, заключающемся в создании у обучающихся «потребности в решении практических и профессиональных задач путем максимального приближения образовательного процесса к деятельности, связанной с будущей профессией» [3]. Продолжая эту мысль, исследователи поясняют, что при обучении необходимо создание следующих

соответствующих профессиональной деятельности условий: «для взаимодействия участников учебной группы, проявления личностной позиции по отношению к рассматриваемой проблеме, обсуждения и оценки вопросов профессионального характера» [3]. Сквозь призму иноязычного обучения студентов естественнонаучного профиля, исследователи Л. Ю. Минакова и О. А. Обдалова определяют ключевые умения современного специалиста, формируемые в рамках иноязычной подготовки [3]:

- умение работать с информацией: оценивать, извлекать необходимую информацию;
- умение аргументировано излагать и представлять результаты научной деятельности, выстраивая высказывания логично и последовательно;
- умение вступать в контакты, поддерживать, прерывать их;
- знание способов и приемов ведения дискуссий, обсуждения тем, связанных с профессиональной деятельностью;
- умение выслушивать собеседника, толерантно относиться к чужой точке зрения.

Данные умения выступают планируемыми результатами обучения. Для их достижения необходимо использование

методов, учитывающих специфику профессиональной деятельности специалиста, его потребность в решении профессиональных задач в рамках взаимодействия с коллегами из разных стран и культур. В этом отношении представляется целесообразным использование метода Case study, подразумевающего совместный поиск учащимися оптимальных путей решения актуальных профессиональных задач, презентации и обсуждения полученных результатов исследования и др. Предполагается, что применение метода Case study способствует формированию ключевых навыков современного специалиста, положительно влияет на его готовность к участию в международном сотрудничестве в профессиональной сфере. Теоретические основы case study метода требуют подробного освещения.

Одной из ключевых категорий метода Case study выступает кейс. Существует множество определений понятия «кейс», подчеркивающих его те или иные сущностные характеристики. В результате анализа литературы были выявлены следующие ключевые характеристики кейса [4, 5, 6, 7, 8]:

- кейс имеет динамическую природу, поскольку его основу составляют актуальные практические ситуации, имеющие не более чем пятилетнюю историю;

- кейс имеет междисциплинарный характер, поскольку представляет собой комплекс экономических, политических и ряда других аспектов ситуации, подлежащих анализу;

- кейс, как правило, имеет более одного решения, что говорит о его открытости;

- кейс имеет коммуникативную природу, поскольку его основу составляет дискуссия, коллективный поиск и принятие решения;

- основу кейса в контексте обучения иностранному языку специальности составляют аутентичные тексты.

Особого внимания заслуживает раскрытие содержания понятия анализ в контексте реализации case study метода. В более широком смысле под анализом понимается «прием умственной деятельности, связанный с мысленным (или реальным) расчленением предмета, явления, процесса на части; первая стадия научного исследования. Важная сторона мыслительной деятельности учащегося в процессе овладения языком» [9, с. 14]. Существующие множественные виды анализа Ю.П. Сурмин условно делит на две категории: причинный анализ, подразумевающий вычленение причин в рамках изучаемого объекта, и анализ документов, где в качестве предмета анализа выступает сам документ. Итак, анализ в методе Case study относится ко второму виду, при этом наблюдается формирование особого содержания аналитической деятельности, включающее использование многих аналитических методов для осмысления ситуации. Основные содержательные категории анализа в рамках метода Case study включают: *проблемный анализ* (выделение проблем), *системный анализ* (изучение объекта с точки зрения системного подхода), *праксеологический анализ* (изучение деятельностных процессов с позиции их оптимизации), *прогностический анализ* (формирование

предсказаний в отношении потенциального развития ситуации) [6, с. 53]. Безусловно, метод Case study рассматривается как специфическая разновидность исследовательской технологии.

Отечественный исследователь А.Н. Шукин так описывает работу в рамках метода Case study: «обучающимся выдается набор учебных материалов, заключенных в папку (кейс) и предлагается в результате знакомства с материалами осмыслить содержание заключенной в них проблемы, как правило, не имеющей однозначного решения, и предложить свое решение с использованием имеющихся профессиональных знаний и умений [10]. В рамках обучения английскому языку для сферы бизнеса, метод Case study включает аутентичные материалы, представляющие студентам актуальную бизнес проблему для анализа и решения, в отличие от более традиционных материалов, состоящих из диалогов или подборки текстов для чтения на бизнес тематику [11]. В контексте данного исследования предлагается собственная трактовка содержания метода Case study в обучении иностранному языку специальности: в рамках данного метода учащиеся знакомятся с кейсом, требующим анализа, поиска и формулировки проблемы, совместного поиска оптимального решения в дискуссии, где кейс включает практическую ситуацию из предметной области с комплексом сопутствующих условий на основе аутентичного материала.

Особое значение в контексте перехода от знаниевой парадигмы обучения приобретают навыки, формируемые при обучении английскому языку с использованием Case study-метода. Профессор О.Г. Смолянинова отмечает следующие навыки, развиваемые с помощью метода Case study [5]:

- Аналитические навыки: умение представлять, анализировать, определять существенную информацию и др;

- Практические навыки: «формирование на практике навыков использования экономической теории, методов и принципов»;

- Творческие навыки, представляющие особое значение для выработки альтернативных решений (решений, которые сложно получить логическим путем);

- Коммуникативные навыки: «умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет»;

- Социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т.д.

- Самоанализ. «Несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного. Возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения».

Акцент в формировании навыков варьирует в зависимости от области применения. В рамках данного исследования нас интересует профильно-ориентированное иноязычное обучение, поэтому хотелось бы особо отме-

тить формируемые навыки в данной конкретной области знания. А. Н. Шукин подчеркивает совершенствование речевых навыков и умений посредством участия учащихся в обсуждении проблемной ситуации. В работе с case study методом учащимся необходимы следующие умения [10]:

- восприятия и оценки вербальной и невербальной информации;
- проведения диагностики и анализа проблемы;
- формулирования и выстраивания высказывания согласно языковым нормам;
- участие в дискуссии, принятия коллективного решения.

Исследователь Фишер утверждает, что применение метода способствует развитию навыков чтения, говорения, слушания и письма на иностранном языке [7]. Поэтому case study понимается как холистический метод, так как языковые навыки не развиваются обособленно. Разговорные навыки развиваются посредством дискуссии, презентации своих мнений и научных изысканий. Поскольку учащиеся работают с текстом, они становятся более уверенными в чтении профессиональных текстов на иностранном языке в поиске информации на заданную тему. Говоря о развитии письменных навыков, учащиеся зачастую представляют результаты работы в письменной форме, например, в качестве эссе, содержащего отчет о проделанной работе. Что касается аудальных навыков, то здесь речь идет в первую очередь о слушании участниками презентации, приводимых аргументов в рамках дискуссии, а также об интеграции аутентичных аудио- и видеоматери-

алов, что так же предоставляет широкие возможности для слушания. Также исследователь говорит о формировании металингвистических навыков: работы в команде, выступления с презентацией, ведение дискуссии, переговоров.

Итак, еще во второй половине XX века case study метод нашел свое применение в области обучения иностранному языку для специальных целей (English for Specific Purposes — ESP) ввиду одного из фундаментальных преимуществ метода в обучении языку специальности — его способности сблизить, установить взаимосвязь между английским языком и предметным содержанием дисциплины [11]. Однако на текущем этапе развития педагогической науки case study метод приобретает значительную актуальность ввиду того, что способствует формированию ключевых навыков современного специалиста. При этом исследование теоретических основ case study метода показывает, что интеграция метода в курс обучения английскому языку для специальных целей не только способствует развитию лингвистических навыков — чтения, говорения, слушания, письма — но и металингвистических умений, в числе которых умение анализировать, группировать, осуществлять поиск информации, определять ключевую информацию, выступать с презентацией, докладом, посвященным результатам проведенной работы/исследования, умение вести дискуссию, подразумевающее выражение, аргументацию собственного мнения, умение выслушать собеседника и др. Безусловно, Case study-метод обладает высоким потенциалом использования в профессиональном иноязычном обучении.

Литература:

1. Краснощекова Г. А. Тенденции реформирования методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки, 2010, № 10 (111), С. 76–81.
2. Медведева Л. Г. Формирование иноязычного профессионально ориентированного тезауруса у студентов юридической специальности. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. 130 с.
3. Миникова Л. Ю., Обдалова О. А. Компетентностный подход в реализации профессионально ориентированных проектов при обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 365. С. 143–148.
4. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.—метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. — 59 с.
5. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://iphras.ru/uplfile/ethics/RC/ed/school2/materials/apressyan6.html#8> (дата обращения 15.02.2017).
6. Сурмин Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с. Аверьянова С. В. Роль «кейс стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов-международников на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. № 8 (август). С. 55–60.
7. Fischer, Johann. Casey, Etain. LCaS — Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level. Council of Europe Publishing. 2008.
8. Herried C. F. What makes a good case? // Journal of College Science Teaching. Vol. 27, No. 3, Dec 1997/Jan 1998. pp. 163–165.
9. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
10. Шукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М: Омега-Л [и др.], 2010. — 475 с.
11. Grosse, Christine Uber. The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. Vol. 7. 1988. pp. 131–136.

Формы физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ

Логвинова Олеся Юрьевна, инструктор по физической культуре
МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 31 «Журавлик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Одна из основных задач в дошкольном учреждении — охрана и укрепление здоровья детей, всестороннее физическое развитие и закаливание организма. В нашем детском саду создана система физкультурно-оздоровительной работы, которая способствует формированию здорового, крепкого, закалённого, жизнерадостного, отзывчивого, инициативного ребёнка, хорошо владеющего своими движениями, любящего спортивные и физические упражнения, способного к обучению в школе и к активной последующей творческой деятельности. Для этого созданы все условия, которые отвечают медицинским и учебно-воспитательным требованиям по сохранению и укреплению здоровья детей. Педагоги детского сада используют различные формы физкультурно-оздоровительной работы с детьми с учётом уровня их развития и состояния здоровья. Физическое воспитание в дошкольном учреждении осуществляется не только на образовательной деятельности по физической культуре, но и в повседневной жизни. Ежедневно в течение дня проводится несколько форм физкультурно-оздоровительной работы. [4,32]

Утренняя гимнастика

Утренняя гимнастика — это постепенное введение организма в благоприятную двигательную активность. В детском саду гимнастика является одним из режимных моментов. И средством для поднятия эмоционального тонуса детей. Чтобы повысить интерес детей к утренней гимнастике и разнообразить двигательную активность, изменяем ее форму и место проведения.

Наряду с традиционной утренней гимнастикой в практику дошкольных учреждений могут быть введены разные ее типы и варианты как в содержательном плане, так и в методике проведения. Предлагаем разные варианты. Утренняя гимнастика игрового характера включает 2–3 подвижные игры или 5–7 игровых упражнений имитационного характера «Утро в лесу», «Колобок», а также разной степени интенсивности, которые выполняются как комплекс упражнений общеразвивающего воздействия. Упражнения на полосе препятствий — детям можно предложить упражнения с постепенным увеличением нагрузки: усложнение двигательных заданий с включением разных основных видов движений увеличение числа повторений, усиление темпа движений, смена чередования физкультурных пособий: «Кто первый», «Через болото». Утренняя гимнастика может проводиться в форме оздоровительной пробежки. Этот тип утренней гимнастики обязательно проводится на воздухе — в течение 5–7 мин. непрерывный бег в среднем темпе с постепенным увели-

чением расстояния и времени. В конце гимнастики предлагаются дыхательные упражнения. Комплекс музыкально-ритмических упражнений (состоящий из разминки, 5–6 основных развивающих упражнений в танцевальных движениях.)

В содержание утренней гимнастики включаются различные построения и перестроения, различные виды ходьбы, бега, прыжков с постепенным увеличением двигательной активности детей. Предлагаются упражнения на равновесие и развитие координации, подвижные игры и основные развивающие упражнения.

Комплекс утренней гимнастики следует повторять в течение двух недель.

В старшем дошкольном возрасте дети должны самостоятельно воспроизводить весь комплекс целиком после 2–3 повторений. Во время организации необходимо музыкальное сопровождение. [8,58]

Физкультминутка

Физкультминутка — кратковременные физические упражнения — проводится в средней, старшей и подготовительной группах в перерыве между занятиями, а также в процессе занятий, требующих интеллектуального напряжения (развитие речи, рисование, математика и др.) Общеизвестно, что физкультминутки применяются с целью поддержания умственной работоспособности на хорошем уровне. В тот момент, когда у детей снижается внимание и появляется двигательное беспокойство (как правило, на 12–15 мин.), наступает утомление, можно предложить несколько физкультурных упражнений стоя у своих столов или на свободном месте в группе «Колка дров», «Часы», «Нырание». Это упражнения общеразвивающие: наклоны туловища, движение рук вверх, в стороны, полуприседания и приседания, подпрыгивание, подскоки, ходьба. Физкультминутка может сопровождаться текстом, связанным или не связанным с движением занятия. При произнесении текста детьми необходимо следить, чтобы выдох выполнялся при произнесении слов одной строки, а до начала следующей строки делался глубокий и спокойный вдох. После физкультминутки дыхание у ребенка остается спокойным. Можно проводить физкультминутку с музыкальным сопровождением, во время которой дети могут выполнять танцевальные упражнения или импровизированные движения.

Двигательная разминка (динамическая пауза) проводится во время большого перерыва между занятиями, позволяет активно отдохнуть после умственной нагрузки и вынужденной позы. Она состоит из 3–4 упражнений, а также произвольных движений детей с использова-

нием разнообразных физкультурных пособий. В конце разминки рационально провести упражнение на расслабление 1–2 мин. Продолжительность разминки не более 10 мин. [2,112]

Подвижные игры, физические упражнения на прогулке. Подвижные игры — сложная двигательная, эмоционально окрашенная деятельность. Подвижные игры служат методом совершенствования уже освоенных детьми двигательных навыков и воспитание физических качеств. Подвижные игры подразделяются по содержанию на подвижные игры с правилами и спортивные игры.

Гимнастика пробуждения. После дневного сна важно поднять настроение и мышечный тонус у каждого ребенка, а также позаботиться о профилактике нарушений осанки и стопы. Этому может способствовать комплекс гимнастики после дневного сна, который носит вариативный характер, в зависимости от этого будет меняться и её продолжительность (от 7–15 минут).

Комплекс упражнений проводится в постели. Дети постепенно просыпаются под звуки мелодичной музыки, лёжа в постели, в течение 3–4 минут, выполняют 4–5 общеразвивающих упражнений. Можно предложить упражнения из различных положений: лёжа на боку, на животе, сидя. После этого дети выполняют ходьбу, постепенно переходящую в бег — выбегают из спальни в хорошо проветренную группу с температурой 17–19 градусов, после чего переходят к массажным дорожкам. Дети занимаются в одних трусах и босиком. После проведения разных вариантов гимнастики переходят к водным закаливающим процедурам: обтирание влажной варежкой с последующим растиранием сухим полотенцем. В нашем дошкольном учреждении большое внимание уделяется проведению закаливающих процедур, которые особенно влияют на укрепление здоровья и снижение заболеваемости.

Закаливание — важнейшая часть физического воспитания детей дошкольного возраста. Лучшими средствами закаливания являются естественные силы природы: воздух, солнце и вода. Цель закаливания — выработать способность организма быстро приводить работу органов и систем в соответствие с меняющейся внешней средой. В результате закаливания ребенок становится менее восприимчивым к резким изменениям температуры и простудным и инфекционным заболеваниям. Закаленные дети обладают хорошим здоровьем и аппетитом, спокойны, уравновешенны, отличаются бодростью, жизнерадостностью, высокой работоспособностью. Таких результатов можно добиться лишь при правильном выполнении закаливающих процедур.

Положительных результатов от закаливающих процедур можно ожидать только при соблюдении таких принципов, как постепенность, последовательность, систематичность, комплексность, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также активное и положительное отношение детей к закаливающим процедурам.

Закаливание воздухом — наиболее доступное средство закаливания в любое время года. Систематическое пребы-

вание ребенка на воздухе способствует более быстрой адаптации организма к смене температурных условий. Положительное воздействие воздушных ванн повышается, если сочетается с физическими упражнениями. Помимо организованной деятельности по физической культуре в режиме дня детей старшего дошкольного возраста значительное место должна занимать самостоятельная двигательная деятельность. Однако и здесь действия детей во многом зависят от условий, создаваемых взрослыми. При правильном руководстве самостоятельной деятельностью можно в значительной мере влиять на разнообразие игр, движений, не подавляя при этом инициативы самого ребенка.

Самостоятельная двигательная деятельность детей организуется в разное время дня: утром до завтрака, между занятиями, в часы игр после дневного сна и во время прогулок (утренней и вечерней). Активные действия детей должны чередоваться с более спокойной деятельностью. При этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, его самочувствие.

При планировании самостоятельной деятельности важно позаботиться о создании физкультурно-игровой среды (пространство, достаточное для движений, разнообразие и чередование пособий и игрушек), выделить в режиме дня специальное время для самостоятельных игр детей. Для создания разнородности и новизны физкультурно-игровой среды педагог в течение дня может вносить различные физкультурные пособия и по-разному группировать их. Это позволяет избежать однообразия движений и способствует всестороннему развитию детей.

Воспитатель должен влиять на выбор детьми соответствующих упражнений и игр, предоставляя в их распоряжение необходимый инвентарь, пособия, поясняя способы движений. Он учит детей играть сообща, побуждает более ловких детей, хорошо владеющих движениями, помогать своим сверстникам.

Очень важной частью работы по развитию мелкой моторики являются пальчиковые игры. Игры эти очень эмоциональны, увлекательны. Они способствуют развитию речи, творческой деятельности. Пальчиковые игры как бы отображают реальность окружающего мира — предметы, животных, людей, их деятельность, явления природы. В ходе пальчиковых игр дети, повторяя движения взрослых, активизируют моторику рук. Тем самым вырабатывается ловкость, умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Пальчиковые игры — это инсценировка каких-либо рифмованных историй, сказок при помощи пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что даёт возможность детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т.д. [7,52]

Дыхательные упражнения могут проводиться во время утренней гимнастики, гимнастики после пробуждения или на прогулке.

На первых порах дыхательные упражнения кажутся детям одними из самых сложных. И тем важнее помочь детям, превратив скучные упражнения в веселую игру.

Не следует ставить цель выполнить все упражнения сразу. Можно выполнять несколько хорошо знакомых, постепенно дополняя их новыми, или менять, разбив по дням недели.

Обучив дошкольника простым и веселым дыхательным упражнениям, вы сделаете неоценимый вклад в его здоровье + профилактику ОРВИ.

Гимнастика для глаз используется в профилактических и оздоровительных целях, чтобы предупредить зрительное утомление у детей. Комплекс упражнений гимнастики для глаз проводят под музыку в течение 3–5 минут. Он включает в себя до 5 упражнений, включающих упражнения массажа, растираний, снятия зрительного напряжения, упражнений на внимание.

Литература:

1. Афонин, И. Как прекрасен этот мир / И. Афонин. — СПб.: Питер, 2006. — 206 с.
2. Богина, Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: методическое пособие / Л. Богина. — М.: Мо-заика-Синтез, 2005. — 112 с.
3. Бузунова, А. Медико-педагогическая оздоровительная работа / А. Бузунова, П. Волков. // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 4. — С. 64.
4. Вавилова, Е. Н. Учите прыгать, бегать, лазить, метать / Е. Н. Вавилова. — М.: Просвещение, 2003. — 174 с.
5. Веселая, З. А. Игра принимает всех / З. А. Веселая. — Минск: Полымя, 2007. — 58 с.
6. Голицына, Н. С. Нетрадиционные занятия физкультурой в дошкольном образовательном учреждении / Н. С. Голицына. — М.: Скрипторий 2003, 2003. — 72 с.
7. Голубева, Г. Н. Программа — «Будь здоров!» (научно-исследовательская программа по укреплению здоровья детей дошкольных образовательных учреждений) / Г. Н. Голубева. — Наб. Челны: Салат 1999. — 32 с.
8. Горькова, Л. Г. Занятия физической культурой в ДОУ: Основные виды, сценарии занятий / Л. Г. Горькова, Л. А. Обухова. — М.: 5 за знания, 2005. — 38–40, 55 с.

Педагогические условия формирования информационно-аналитических умений у детей младшего школьного возраста

Нажметдинова Виктория Маратовна, магистр
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Наблюдаемый в настоящее время лавинообразный рост информации требует от человека соответствующих умений и навыков. Не случайно одной из самых актуальных проблем в образовании стала проблема формирования информационно-аналитических умений повышения информационной грамотности учащихся как основы самостоятельной учебной деятельности.

Соответственно, принципиально меняются цели образования: смещение акцентов со знаниевого на деятельностный подход в образовании. Исходя из нормативных документов, выпускник начальной школы при освоении основной образовательной программы начального общего образования должен овладеть личностными, метапредметными и предметными результатами. [3, с. 20]

Младший школьный возраст — возраст интенсивного развития и перестройки мыслительной деятельности. Доминирующей функцией становится именно мышление. В этом возрасте должен завершиться переход от наглядно — образного к словесно-логическому мышлению. Ребёнок должен научиться строить логически верные

рассуждения, совершая при этом различные учебные операции. В результате формируется понятийное или теоретическое мышление, ребёнок развивается интеллектуально, совершенствуется, облегчается процесс усвоения знаний, умений, навыков, становится более высокой учебная мотивация.

Современный учитель должен сделать выбор: продолжать делать упор на овладение предметными знаниями, умениями, навыками, опираясь на память, или продвигать ученика по пути компетенции, создавая условия для овладения интеллектуальных умений сравнивать, обобщать, в конечном итоге осуществлять анализ и синтез.

Перейдем к определению понятия «информационные умения». Данное понятие раскроем через понятие «умение», которое понимается как освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков; способность выполнять некое действие по определенным правилам, причем действие еще не достигло автоматизированности [1, с. 2]. Умение означает, что обучающийся освоил соответствующее знание о способах деятельности

и может его применять. Исходя из этого, под информационными умениями будем понимать освоенные обучающимися способы выполнения действий с информацией, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний. В научно-методической литературе выделяются две группы информационных умений — информационно-поисковые и информационно-аналитические

Выделяя из спектра аналитических умений информационно-аналитические, следует подчеркнуть недостаточное внимание к самостоятельной работе младших школьников с разными источниками информации, отчасти выходящими за рамки школьного урока. Информационно-аналитические умения тесно связаны с процедурами информационного поиска. Это поиск, последующая обработка, а также творческое использование найденной информации, например:

- умение искать информацию в справочниках и словарях и умения самостоятельно давать толкование понятиям;
- умение формулировать информационный запрос и анализировать найденный источник информации с точки зрения его соответствия запросу;
- умение искать непонятное и понятное в слове и получать информацию из морфемной структуры слова;
- умение анализировать структуру текста научно-познавательного характера, самостоятельно находить в нем ключевые слова, предложения, составлять план текста или опорный конспект;
- умение получать информацию из иллюстративного и прочего сопроводительного к статье материала;
- умение анализировать объект наблюдения и давать краткое либо развернутое описание объекта в устной и письменной форме;
- умение давать сравнительный анализ наблюдаемых объектов в устной и письменной форме. [4, с. 125]

Эти и другие информационно-аналитические умения ориентированы не столько на успешность ребенка в рамках учебной деятельности, сколько на развитие внешкольных познавательных интересов и возможностей младшего школьника, на рост его познавательной активности за пределами урока, на формирование вкусов, потребностей, ценностей, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов.

Важным средством формирования как информационно-поисковых, так и информационно-аналитических умений являются, арифметические задачи С.А. Новоселов утверждает, что «успех в решении задач зависит от умения извлекать информацию из условий задачи и выявлять отдельно элементы, комбинировать их и т.д. Полученная информация обеспечивает поиск решения, регулирует действия учащихся на наиболее важных этапах творческой деятельности» [1, с. 69].

В начальной общеобразовательной школе традиционно имеют место различные виды работ аналитического характера:

- анализ содержания математической задачи;

- анализ математического выражения;
- звуко-буквенный анализ слова;
- анализ слова с точки зрения его морфемной структуры;
- анализ предложения;
- анализ художественного текста;
- анализ научно — популярной статьи и др.

Из всего выше перечисленного можно выделить педагогические условия формирования информационно-аналитических умений у детей младшего школьного возраста:

1. научить детей извлекать из текста информацию, определяющую решение поставленной задачи. Обучая, чтению задач, необходимо предъявлять требования к чтению текста задач: правильное чтение всех слов, выделение опорных слов и чисел, используемых в задаче. В процессе реализации данного условия, детей учат устанавливать, достаточно ли этой информации для решения, находить лишнюю информацию;

2. осуществление перевода текста задачи на язык с помощью невербальных средств. Реализация этого условия предполагает выбор например: знако-символических средств для построения графической модели адекватной математическому содержанию задачи. Перевод текста в форму графической модели позволяет обнаружить в нем свойства и отношения, которые часто с трудом выявляются при чтении текста задачи;

3. Мотивационное условие (интерес к учебно-информационной деятельности, умение осознать потребность в информации, активное информационное поведение);

4. Подбор специальных заданий с использованием средств мультимедийных технологий, позволяющих развивать быстроту, гибкость, оригинальность и точность;

5. Совершенствование специальной подготовки преподавателей в области современных мультимедийных технологий;

6. Повышение квалификации (прохождение дополнительных курсов и тд);

7. Обучение младших школьников рациональным способам умственной работы;

8. Эмоциональная насыщенность занятия, «взволнованность» самого педагога. Создание доброжелательного эмоционального фона в работе педагога и учеников;

9. Обсуждение результатов деятельности и применение придуманных самими детьми упражнений и заданий.

К концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться и уметь учиться, чему в немалой степени может способствовать процесс формирования информационной грамотности на уроках русского языка. Знания и умения в сфере информационной деятельности могут быть перенесены учащимися и на другие учебные предметы, что повлияет на более эффективное усвоение учебного материала, повлечет использование рациональных способов работы с информацией, что важно и для последующего обучения школьников.

Литература:

1. С. А. Новоселов, И. А. Торопов. Синтез творческой и репродуктивной и деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений. Монография — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.—пед. ун-та, 2015. 187 с.
2. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2014
3. Буддизм. Четыре благородных истины. — М., 2015.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика: изб. пед. произведения. В 2-х т. — М., Педагогика, 2012 — Т. 1
5. Кругликов В. Н., Платонов Е. В., Шаранов Ю. А. Методы активизации познавательной деятельности, С. — Пб.: Знание, 2016

Значение игры для дошкольников

Овсянникова Маргарита Петровна, воспитатель;
Кутняк Анна Андреевна, воспитатель
Балакина Ирина Николаевна, воспитатель
МДОБУ детский сад № 17 г. Лабинска (Краснодарский край)

Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

В. А. Сухомлинский

Дошкольное детство — короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок приобретает первоначальные знания об окружающей жизни, у него начинает формироваться определенное отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Основной вид деятельности дошкольного возраста — игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра — это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

А. М. Горький высказывал мысль: «Игра — путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить».

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игр, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника.

Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми, — их называют творческими или сюжетно-ролевыми. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания.

Что дает право называть игру творческой деятельностью?

Игра — отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего; действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Ребенок знает, что кукла и мишка — только игрушки, но любит их как живых, понимает, что он не «поправдашний» летчик или моряк, но чувствует себя отважным пилотом, храбрым моряком, который не боится опасности, по-настоящему гордится своей победой.

Подражание взрослым в игре связано с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом.

Детское творчество проявляется в замысле игры и в поиске средств для его реализации. Сколько выдумки требуется, чтобы решить в какое путешествие отправиться, какой соорудить корабль или самолет, какое подготовить оборудование! В игре дети одновременно выступают как драматурги, бутафоры, декораторы, актеры. Однако они не вынашивают замысел, не готовят длительное время к выполнению роли, как актеры. Они играют для себя, выражая свои мечты и стремления, мысли и чувства, которые владеют ими в настоящий момент. Поэтому игра — всегда импровизация.

Игра — самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания.

Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких

строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь.

Поэтому игра приучает детей подчинить свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызывали бы общность чувств и действий, способность установлению между детьми отношений, основанные на дружбе, справедливости, взаимной ответственности.

Творческая коллективная игра является школой воспитания чувств дошкольников. Нравственные чувства, сформированные в игре, влияют на поведение ребенка в жизни в то же время навыки, сложившиеся в процессе повседневного общения детей друг с другом и со взрослыми, получают дальнейшее развитие в игре.

Игра — важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили; смысл многих явлений, их значение становится для него более понятным.

Воплощение жизненных впечатлений в игре — процесс сложный. Творческую игру нельзя подчинить узким дидактическим целям, с ее помощью решаются важнейшие воспитательные задачи. Игровую роль дети выбирают в соответствии со своими интересами, своими мечтами о будущей профессии. Они еще по-детски наивны, не раз изменятся, но важно, что ребенок мечтает об участии в полезном для общества труде. Постепенно в игре у ребенка формируются общие представления о значении труда, о роли различных профессий.

В игре умственная активность детей всегда связана с работой воображения; нудно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске средств для выполнения задуманного, прежде чем отправиться в полет, необходимо соорудить самолет, для магазина надо подобрать подходящие товары, а если их не хватает, — изготовить самому. Так в игре развиваются творческие способности будущего школьника.

Интересные игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности. Даже в хороших условиях, при полноценном питании, ребенок будет плохо развиваться, станет вялым, если он лишится увлекательной игры.

В игре все стороны детской личности формируются в единстве и взаимодействии. Организовать дружный коллектив, воспитать у детей товарищеские чувства, организаторские умения можно только в том случае, если

удается увлечь их играми, отражающими труд взрослых, их благородные поступки, взаимоотношения. В свою очередь только при хорошей организации детского коллектива можно успешно развивать творческие способности каждого ребенка, его активность.

В игре формируются моральные качества, ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества и дружбы, согласование действий при достижении общей цели, умение справедливо разрешать спорные вопросы.

Важнейшее условие успешного руководства творческими играми — умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если относиться к игре серьезно, с искренним интересом, понимать замыслы детей, их переживания.

Основной путь воспитания в игре — влияние на ее содержание, т.е. на выбор темы, развитие сюжета, распределение ролей и на реализацию игровых образов.

Тема игры — это то явление жизни, которое будет изображаться: семья, детский сад, школа, путешествия, праздники. Одна и та же тема включает в себя различные эпизоды в зависимости от интересов детей и развития фантазии. Таким образом, по одной теме могут создаваться различные сюжеты. Каждый ребенок изображает человека определенной профессии (учитель, капитан, шофер) или члена семьи (мама, бабушка). Иногда разыгрываются роли животных, персонажей из сказок. Создавая игровой образ, ребенок не только выражает свое отношение к выбранному герою, но и проявляет личные качества. Все девочки бывают мамами, но каждая придает роли свои индивидуальные черты. Так же и в сыгранной роли летчика или космонавта сочетаются черты героя с чертами ребенка, который его изображает. Поэтому роли могут быть одинаковыми, но игровые образы всегда индивидуальны.

Содержание игр детей разнообразно: в них отражается быт семьи и детского сада, труд людей разных профессий, общественные события, понятные ребенку и привлекающие его внимание. Деление игр на бытовые, общественные и производственные условно. В одной и той же игре часто сочетаются элементы быта, труда и общественной жизни: мама отводит дочку-куклу в детский сад, а сама спешит на работу; родители с детьми идут на праздник, в театр. Но в каждой игре есть преобладающий мотив, который определяет ее содержание, ее педагогическое значение.

Игра с куклами в дочке-матери существовала во все времена. Это естественно: семья дает ребенку первые впечатления об окружающей жизни, родители — самые близкие, любимые люди, которым, прежде всего хочется подражать. Закономерно также, что куклы привлекают главным образом девочек, ведь о детях больше заботятся мамы и бабушки. Однако, если мальчикам не внушают презрения к таким играм («зачем тебе кукла, ты ведь не девочка») и они с удовольствием бывают папами, выполняют домашние обязанности, берут в коляске малышей.

Наблюдая поведение ребенка в игре, можно судить о взаимоотношениях взрослых в семье, об их обращении с детьми. Эти игры помогли воспитывать у детей уважение к родителям, к старшим, желание заботиться о малышах. Подражая домашней работе взрослых, дети усваивают некоторые навыки хозяйственного труда: вытирают пыль с кукольной мебели, подметают пол в своем «доме», стирают кукольное белье.

Жизнь в детском саду также дает богатый материал для игровой деятельности, особенно в младших группах, когда ребенок получает много новых впечатлений. В игре отражается повседневная жизнь детского сада и необычайные радостные события: новогодняя елка, посещение кукольного театра, зоопарка.

Подавляющее большинство игр посвящено изображению труда людей разных профессий. Во всех детских садах ребята летают на самолетах. Повсюду в нашей стране идет строительство, и дети без устали строят дома, новые города. Таким образом, через игру закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям, воспитывается уважение к труду.

Я перед собой ставлю задачу помочь ребятам организовать эти игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями.

Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства.

Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Важно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры.

Чтобы решить вопрос о методах влияния на игровую деятельность детей, необходимо понять, чем они руководствуются во время выбора игры, почему подражают именно данному герою, изображают данное событие.

Многочисленные наблюдения показывают, что выбор игры определяется силой переживаний ребенка. Он испытывает потребность отражать в игре и повседневные впечатления, связанные с теми чувствами, которые он питает к близким людям, и необычные события, которые привлекают его своей новизной.

Моя задача — помочь ребенку выбрать из массы жизненных впечатлений самые яркие, такие, которые могут послужить сюжетом хорошей игры.

Для того чтобы получилась интересная игра, недостаточно, чтобы дети только увидели, как строят дом, перевозят грузы. Если ограничиться этим, ребята будут подражать только действиям взрослых, не осознавая значения их труда. В результате игра будет бедной, малосодержательной. Надо глубоко взволновать детей событиями жизни, трудовыми подвигами, чтобы они захотели подражать им.

Сильное влияние на игру оказывают зрелища, особенно телевидение, которое прочно вошло в быт каждой семьи. Телепередачи дают интересный материал для игр.

Многие игры возникают под влиянием специальных детских передач, а также передач о событиях которыми живет наша страна.

Для малышей, например, важно наглядное напоминание — игрушки: игрушечное пианино наводит на мысль провести музыкальное занятие, игрушечные животные напоминают знакомую сказку. Иногда, чтобы подсказать детям идею игры, можно показать им спектакль кукольного театра или театра игрушек. Повторяя инсценировку, малыши в основном ее переделывают, объединяя показанное со своим личным опытом: так. Доктор Айболит лечит не зверей, а кукол, которые заболели гриппом.

Маленькие дети обычно начинают играть, не задумываясь над целью игры и ее содержанием. Однако опыт показывает, что уже на четвертом году жизни дошкольники способны выбирать тему игры и ставить определенную цель. Перед началом игры спрашиваю: «Во что будете играть? Что постройте? Куда поедите на поезде? Ты кем будешь? Какие игрушки нужны вам?» эти вопросы заставляют детей задумываться и наметить основной сюжет, который в дальнейшем может измениться.

Постепенно игра приобретает все более целенаправленный характер, становится содержательнее, интереснее. В старшем дошкольном возрасте больший игровой опыт, более развитое воображение помогает детям самим придумывать различные интересные сюжеты. Мне достаточно лишь словесного напоминания об экскурсии, книге, кинофильме, чтобы родилась идея новой хорошей игры. Важным побудителем игры является также беседа, в которой раскрывается смысл виденного и прочитанного, характеры действующих лиц, их переживания. Если удастся увлечь детей сюжетом, игра возникает естественно даже без предложения воспитателя.

Организация игрового коллектива и становление в этом коллективе личности каждого ребенка — один из важнейших и очень сложных вопросов педагогики детского возраста. Сложность эта вызвана двойственным характером переживаний и взаимоотношений играющих. С увлечением выполняя свою роль, ребенок не утрачивает чувства реальности, помнит, что на самом деле он не матрос, и капитан — это только его товарищ. Оказывая внешнее уважение командиру, он, может быть, испытывает совсем другие чувства — осуждает его, завидует ему. Если же игра сильно увлекает ребенка, если он осознанно и глубоко вошел в роль, игровые переживания побеждают эгоистические порывы. Задача педагога — воспитывать детей на лучших примерах из жизни и деятельности людей, способствующих формированию положительных чувств и побуждений.

При организации игры передо мной вставали трудные вопросы: каждому ребенку хочется быть главным, но не все умеют считаться с мнением товарищей, справедливо разрешать споры. Выбор организатора требует большого внимания. Не каждый может справиться с этой ролью. Но у всех детей необходимо воспитывать активность и организаторские умения.

Таким образом, игре принадлежит большая роль в жизни и развитии детей. В игровой деятельности формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему учению, развиваются его познавательные способности. Игра важна и для подготовки ребенка к будущему, и для того чтобы сделать его настоящую жизнь полной и счастливой.

Воображение старших дошкольников приобретает все более активный характер, у них развивается способность к творческой деятельности. «Это подтверждается и тем, что все большее внимание дети начинают уделять идее, т.е. замыслу своего произведения.

Таким образом, в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств.

Литература:

1. Азаров Ю. П. Игра и труд. — М.: Знание, 1973
2. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии — 1966 — № 6
3. Занков Л. В. Развитие школьников в процессе обучения. — М., 1967
4. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988
5. Педагогика и психология игры: Межвузовский сб. науч. трудов. — Новосибирск: Изд. НГПИ, 1985

Полноценного развития игра детей достигает лишь, когда воспитатель систематически и целенаправленно формирует эту деятельность, отработывая все ее основные компоненты. Так, при сюжетно-ролевой игре он выделяет для ребят на фоне целостного сюжета содержания и способов ролевого взаимодействия; в дидактических играх помогает им выделить и осознать правила, определить последовательность действий и конечный результат, во время организации и проведения подвижных игр знакомит с содержанием правил и требований к игровым действиям, раскрывает смысл игровой символики и функции игровых атрибутов, помогает оценивать достижения сверстников. Наряду с этим воспитатель руководит и самостоятельными играми детей, осторожно направляя их в нужное русло с помощью организации игрового пространства и специального подготовленного этапа игры.

Historical development of vocational education and distinctive features of Uzbek model of education

Polvanova Makhzuna, English teacher
Uzbek state world Languages University, Tashkent city, Uzbekistan

In Uzbekistan, people under the age of 25 comprise approximately over 60% of the total population. The essence of educational reform in Uzbekistan is to preserve the present intellectual potential of the educational system and to modify our goals and activities in order to develop individuals who are capable to build and live in a democratic civil society and a free market economy. Therefore, one of our main goals is to educate a healthy generation, both physically and mentally.

Considering the principals and experiences of developed countries of the world, the Republic of Uzbekistan has recognized its main direction of educational development. They are as follows:

- Modification and further perfection of the education and socialization content
- Development of new school, curricula and textbooks
- Stress on individual ability and talent
- Vocational and professional development in accordance with changing economic needs

– Integrating Uzbekistan with world educational standards

We realize one of the main results to accomplishing educational reform is changing the thinking and mentality of our people and society. This is of great importance. At the same time we understand that by striving to create a new education system according to the world standards, we will achieve success not only in our country, but we might by sharing our knowledge and experience with developing countries add our contribution to the world educational system.

The education system policy of Uzbekistan is based on the Constitution of the Republic of Uzbekistan, the Constitution of Karakalpakstan, the laws «On education» and the National Programme on Personal Training, decrees of the President of Uzbekistan and resolutions of Cabinet of Ministers of the Republic of Uzbekistan.

Education is the first and foremost among the factors that affect human potential. The concept of educational reforms

developed in Uzbekistan envisions the following among major goals:

- re-orientation of the educational system towards market economy and open society;
- creation of equal educational opportunities in order to provide stable and quality educational services and enhance the effectiveness of resources use;
- Improvement of the educational sector management.

The system of vocational education is of great importance in socio-economic and spiritual development of society. That is confirmed by a long history of its operation. It has become an urgent task of training and education of skilled workers of mass professions, training of young people for life and work. Vocational education is one of the most important channels of general secondary education. Modern production makes high demands on the training of workers. Special knowledge, professional excellence, a common culture are prerequisite for successful labor workers.

An analysis of the dynamics of change quantitative and organizational forms of vocational education of the Republic, by the nature of its development can be roughly defined as follows:

1. Unstable (origin and formation of the national vocational education as the education system) — 1924–1940 years
2. Mobilization (military and post-war period) — 1941–1959 years
3. Evolutionary (monotonic development) — 1960–1980 years
4. The pre-crisis (spasmodic development) — 1981–1986 years
5. Crisis (qualitative changes in development) — 1987–1990 years
6. Adaptation (stabilization and gradual exit from the crisis) — 1991–1996 years
7. A new development (implementation of the national model) — 1997–2005 years

Solving the problems in 1997, in the country was developed and approved national programs and training. The aim of the «National Program on Personnel Training» is a radical reform of education and vocational training, including the creation of a system of training of highly qualified personnel in the developed democracies. One of the distinguishing features of the National model of training is to introduce separate types of education, such as the nine-year general secondary education and three-year secondary vocational education are

compulsory. It was created a new type of educational institutions: academic lyceums and professional colleges, offering the possibility of mastering one or more modern professions and the acquisition-depth theoretical knowledge in various academic disciplines. The choice of the institution of a particular type is voluntary. Moreover, both college high schools so gives the right to continue their education in the subsequent education levels. Thus, a new impetus to the development of professional education of the Republic received in connection with the adoption in August 1997 of the Law «On the National Program on Personnel Training». It creates a new kind of national system of education, open educational institutions of a new type-academic lyceums and professional colleges, secondary specialized vocational education.

In accordance with the national program for training education in the country is implemented in the following forms: pre-school, general secondary, specialized secondary and vocational education, higher education, postgraduate education, re-training and skills-improvement of the personnel; out-of-school education.

As can be seen the main feature of this model — is the continuity of education. That is, a person has the opportunity to acquire knowledge, skills and qualifications throughout his life. Nine years of general secondary education and three years of specialized secondary or vocational education, which ensure the continuity of the transition from secondary to professional programs.

This program creates an effective mechanism for the educational system, which has as its main components present respect for the individual, the disclosure of abilities and creativity; the formation of free-thinking man, his moral, physical and spiritual development; progressive training, acquisition of professional skills and a complete personal fulfillment in life.

This is a period of full capacity when the youth is fully responsible for his actions. After finishing his studies at the college or high school, received a deep theoretical knowledge and specialization, being formed physically, morally and spiritually, he is ready for full self-realization in the society. In general, we note the length of secondary special education in the most developed countries in the world is 12 years.

Another important and distinctive feature of the National Personnel Training Programme, the implementation of which has become a truly national, a national matter, is that it is implemented gradually and constantly going on its improvement and development.

References:

1. The law «On education», «On the National Personal Training Programme» 29 August 1997.
2. Развитие профессионально-технического образования в Узбекистан. Д. Бахронов.
3. www.ziynet.uz
4. www.edunews.ru

Балльно-рейтинговая система оценки компетентности студентов на занятиях по математике

Сычева Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Хасанова Наталья Алефтиновна, доцент;
Алейникова Алина Олеговна, ассистент
Брянский государственный технический университет

В статье представлена система балльно-рейтингового контроля и оценки текущей и промежуточной успеваемости студентов по дисциплине «Линейная алгебра», выделены преимущества и недостатки данной системы оценивания, предложены критерии оценивания результатов обучения студентов на экзамене.

Ключевые слова: рейтинг, балл, оценка, критерии оценивания, компетентность

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения (ФГОС 3+) приводит к изменению образовательной политики и практики работы всех учебных заведений в соответствии с компетентностным подходом. В основе этих изменений лежит реструктуризация всех учебных программ и переход к оцениванию уровня подготовки выпускника в форме измерения его компетенций. Во многих вузах комплексная оценка качества учебной работы студентов в процессе обучения проводится по балльно-рейтинговой системе.

Использование балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний студентов на сегодняшний день имеет как преимущества, так и недостатки.

К преимуществам рассматриваемой системы контроля и оценки знаний студентов относятся:

- организованность и систематическая работа студентов в течение всего семестра;
- объективность оценки качества усвоения знаний по изучаемой дисциплине;
- возможность учета выполнения студентом дополнительных работ (например, научно-исследовательской или учебно-исследовательской работы, участие в конференциях, олимпиадах и т.п.);
- предсказуемость итоговой оценки;
- повышение состязательности студентов в учебе;
- повышение мотивации студентов к освоению дисциплины.

К недостаткам внедрения балльно-рейтинговой системы можно отнести следующие:

- Балльно-рейтинговая система ориентирована на максимальное количество баллов по изучаемой дисциплине. Однако не все студенты ориентированы на максимальный балл. Многие из них, набрав минимальное количество баллов, необходимое для сдачи зачета или экзамена, перестают выполнять задания [1].

— Доминирование письменной проверки над устным ответом и использование тестовых заданий позволяют определить только исходный понятийный уровень дисциплины, не раскрывая проблемной, концептуальной глубины знаний, не выявляя студентов, мыслящих неординарно, творчески.

— Балльно-рейтинговая система создает большое количество дополнительной работы для преподавателя (разработка заданий разного уровня сложности, ежедневная проверка большого количества заданий, ведение рейтинг-листа, и др.), что зачастую идет в ущерб учебной работе [1].

— Отсутствие единства вузов в выборе системы оценки знаний студентов. Используются различные схемы оценки знаний, содержащие произвольные и научно необоснованные коэффициенты для подсчета баллов, полученных студентами за период учебы; и др.

Эффективность рейтинга во многом зависит от его гласности. Этот фактор особенно значим на первом курсе, когда идет процесс адаптации студентов к вузу. Поэтому на первом занятии преподаватель обязательно сообщает обучающимся особенности рейтинговой системы учета и контроля знаний, виды учебной деятельности и начисляемые за них баллы. Это позволит студенту видеть его еженедельный результат, планировать и выполнять дополнительные виды учебной деятельности. На любом практическом занятии студент может ознакомиться со своей текущей успеваемостью, что позволит ему с первого занятия видеть свои успехи, оценивать свой результат по сравнению с одноклассниками и т.д.

Нами разработана система балльно-рейтингового контроля и оценки текущей и промежуточной успеваемости студентов по дисциплине «Линейная алгебра».

Текущий контроль успеваемости студентов мы осуществляем на основании анализа результатов выполнения двух контрольных работ, выполнения и защиты расчетно-графической работы, выполнения домашних заданий, а также на основании устных опросов студентов и их работы у доски.

В течение семестра студент может набрать до 60 баллов по следующим показателям.

Каждая контрольная работа оценивается следующим образом: за оценку «отлично» студенту начисляется 10 баллов, «хорошо» — 8 баллов, «удовлетворительно» — 6 баллов, «неудовлетворительно» — 0 баллов. Таким образом, за выполнение контрольных работ студент может получить от 0 до 20 баллов.

Расчетно-графическая работа содержит 10 задач, каждая задача оценивается в 2 балла, следовательно, мак-

симальное количество баллов, которые студент может получить за выполнение и защиту расчетно-графической работы, равно 20.

Кроме того, для контроля текущей успеваемости студентам предлагаются 15 домашних заданий, за каждое из которых он может получить от 0 до 1 балла. Еще 0–5 баллов студент может получить при проведении устных опросов и выполнении практических заданий у доски.

В течение семестра проводятся две аттестации студентов, на которых показатель учебного рейтинга обучающегося определяется на основе формулы:

$R = (B_{cm} / B_{max}) * 100\%$, где: R — рейтинговая оценка; B_{cm} — количество набранных студентом баллов на момент оценки; B_{max} — максимально возможное по дисциплине количество баллов на момент оценки. Перевод баллов в оценку осуществляется по следующей схеме: 0–55 баллов — оценка «неудовлетворительно», 56–70 баллов — оценка «удовлетворительно», 71–85 баллов — оценка «хорошо», 86–100 баллов — оценка «отлично».

Для перевода набранных студентом за семестр баллов в оценку текущей успеваемости используется следующая шкала (таблица 1).

Таблица 1. Шкала перевода рейтинговых баллов в оценку текущей успеваемости

Набранные баллы	Оценка текущей успеваемости
51 60	отлично
40 50	хорошо
20 39	удовлетворительно
0 19	неудовлетворительно

Промежуточной аттестацией по дисциплине «Линейная алгебра» является экзамен. Экзамен проводится в письменной форме по билетам.

Уровень знаний, умений и навыков обучающегося при ответе во время экзамена определяется с использованием следующей шкалы по следующим критериям (таблица 2).

Таблица 2. Шкала и критерии оценивания результатов обучения студентов на экзамене

Характеристика результатов обучения		Оценка
теоретический вопрос	практическое задание	
<ul style="list-style-type: none"> – полно раскрыто содержание материала в объеме, предусмотренной программой; – материал изложен грамотным языком в определенной логической последовательности, точно используется математическая терминология и символика; – правильно выполнены рисунки, чертежи, графики, сопутствующие ответу; – показано умение иллюстрировать теоретическое положение конкретными примерами, применять их в новой ситуации; – ответ прозвучал самостоятельно без наводящих вопросов преподавателя. <p>Возможны одна-две неточности при освещении второстепенных вопросов или выкладках, которые студент легко исправил по замечанию преподавателя.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – все задания решены полностью; – в логических рассуждениях и обосновании решения нет пробелов и ошибок; – в решении нет математических ошибок (возможна одна неточность, описка, не являющаяся следствием незнания или непонимания учебного материала). 	37–40 баллов «отлично»
<p>ответ удовлетворяет основным требованиям на оценку «отлично», но при этом имеет один из недостатков:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в изложении допущены небольшие пробелы, не искавшие математическое содержание ответа; – допущены один-два недочета при освещении основного содержания ответа, исправленные по замечанию преподавателя; – допущена ошибка или более двух недочетов при освещении второстепенных вопросов или выкладках, легко исправленные по замечанию преподавателя. 	<ul style="list-style-type: none"> – все задания решены полностью, но обоснования шагов решения недостаточны (если умение обосновывать рассуждения не являлось специальным объектом проверки); – допущена одна ошибка или два-три недочета в выкладках, рисунках, чертежах или графиках (если эти работы не являлись специальным объектом проверки). 	30–36 баллов «хорошо»

– неполно или непоследовательно раскрыто содержание материала, но показано общее знание вопроса и продемонстрированы умения, достаточные для дальнейшего усвоения программного материала; – имелись затруднения или допущены ошибки в определении понятий, использовании математической терминологии, чертежах, выкладках, исправленные после нескольких наводящих вопросов преподавателя; – выдвигаемые положения недостаточно аргументированы и не подтверждены примерами; – ответ носит преимущественно описательный характер	– не все задания решены полностью, обоснования шагов решения недостаточны; – допущены более одной ошибки или более двух-трех недочетов в выкладках, чертежах или графиках, но студент владеет обязательными умениями по проверяемой дисциплине	20–29 баллов «удовлетворительно»
– не раскрыто основное содержание учебного материала дисциплины; – обнаружено незнание или непонимание студентом большей или наиболее важной части учебного материала дисциплины; – допущены ошибки в определении основных понятий, при использовании математической терминологии, в рисунках, в выкладках, которые не исправлены после нескольких наводящих вопросов преподавателя.	– допущены существенные ошибки, показавшие, что обучающийся не владеет обязательными умениями по проверяемой дисциплине в полной мере.	0–19 баллов «неудовлетворительно»

Итоговая оценка знаний студента по изучаемой дисциплине формируется на основе ответа студента на экзамене и активности студента в течение семестра.

Результующая оценка (РО) за текущий и промежуточный контроль не превышает 100 баллов и определяется по следующей формуле:

$PO = БТк + БИм$, где *БТк* — это общее число баллов, полученных студентом в результате текущего контроля в семестре; *БИм* — это общее число баллов, полученных студентом в результате промежуточной аттестации, т.е. на экзамене.

Таблица 3. Шкала оценивания итоговых результатов освоения сформированности компетенций

Уровень сформированности компетенций	Набранные баллы	Оценка
Высокий	86 100	отлично
Средний	70 85	хорошо
Удовлетворительный	40 69	удовлетворительно
Неудовлетворительный	0 39	неудовлетворительно

Литература:

1. Глухова Т.В. Балльно-рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: проблемы внедрения и перспективы развития. // Мир науки и образования. 2015. — № 1.
2. Зеер Э. Ф., Заводчиков Д. П. Инновации в профессиональном образовании: учебно-методическое пособие. — Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. — пед. ун-т», 2007. — 215 с.

Сущность гармоничного воспитания личности

Хайдарова Олия Каххаровна, кандидат педагогических наук, доцент
Ташкентский университет информационных технологий, Каршинский филиал (Узбекистан)

Законы Республики Узбекистан провозглашают образование основой духовного, социального, экономического, культурного развития общества и государства.

Образование в республике имеет целью становление самостоятельной, культурной, духовно-нравственной, гармонично развитой, свободомыслящей личности.

Гармоничное воспитание личности возможно только при том условии, когда к потребностям — первому, элементарному и даже в какой — то мере примитивному побудителю человеческих поступков, человеческого поведения — присоединяется более сильный, более тонкий, более мудрый побудитель — долг. Собственно, человеческая жизнь начинается с того момента, когда человек уже делает не то, что хочется, а то, что надо делать во имя общего блага.

Следует отметить, что любовь к Родине сама по себе вполне вписывается в систему гуманистических ценностей. Каждый конкретный человек — гражданин конкретного государства, принадлежит к определенной нации, народности. Поэтому воспитание человека с общечеловеческих позиций не противоречит, а предполагает его воспитание как гражданина, патриота своей страны, Отечества, а следовательно, гуманизм предполагает патриотизм, любовь к своей Родине, но отвергает национализм.

Современная педагогика исходит из того, что понятие процесса воспитания отражает не прямое воздействие, а социальное взаимодействие педагога и учащегося, их развивающихся отношений. Цели, которые ставит перед собой педагог, выступают как некоторый продукт деятельности учащегося. Процесс достижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика. Оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе того, каковы качественные сдвиги в сознании и поведении школьника.

Всякий процесс представляет собой совокупность закономерных и последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Главный результат воспитательного процесса — формирование гармонично развитой, общественно активной личности.

Формируя основные принципы построения демократического справедливого гражданского общества, первый президент республики Узбекистан Ислам Каримов подчеркнул, что развитие системы образования и воспитания молодого поколения является важнейшим приоритетным направлением. Основной целью всех реформ в области экономики, политики и социальной сферы является человек, личность, ее благополучие и благосостояние. Вот главный принцип, фундамент, положенный в основу Национальной модели подготовки кадров.

В настоящее время выработаны концептуальные основы дальнейшего развития, реформирования и модернизации системы подготовки кадров и образования.

Законы Республики Узбекистан «Об образовании» и «О Национальной программе по подготовке кадров» выбрали в себя достижения мировых образовательных систем, многовековой опыт наших великих предков в воспитании подрастающих поколений, основано на учете специфики развития республики, менталитета узбекского народа.

Сердцевиной и отличительной особенностью национальной модели подготовки кадров является включение в нее в качестве основных составляющих следующих

компонентов: личность, государство и общество, непрерывное образование, наука, производство.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного, нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Область проявления педагогического творчества охватывает практически все стороны педагогической деятельности: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

Личность человека формируется и развивается в результате воздействия многочисленных факторов, объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей, действующих стихийно или согласно определенным целям. При этом сам человек не мыслится как пассивное существо, которое фотографически отображает внешнее воздействие. Он выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием, влиянием на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств. В других же работах слово «воздействие» как неблагозвучное и якобы ассоциирующееся со словом «понуждение» опускается и воспитание трактуется как руководство или управление развитием личности.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию ли же быть нейтральным. Вполне понятно, что только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние. Но как раз об этом в приведенных определениях сущности воспитания умалчивается. Не проясняется в нем и вопрос о том, каким само по себе должно быть это педагогическое воздействие, какой характер оно должно иметь, что зачастую позволяет сводить его к различным формам внешнего понуждения. Различным проработкам и морализированию.

Пытаясь более конкретно представить сущность воспитания, американский педагог и психолог Эдвард Торндайк писал: «Слову »воспитание« придают различное значение, но всегда оно указывает, но оно всегда указывает на изменение... Мы не воспитываем кого-нибудь, если не вызываем в нем изменений». Спрашивается: каким же образом производятся эти изменения в развитии личности? Как отмечается в философии, развитие

и формирование человека, как общественного существа, как личности происходит путем «присвоения человеческой действительности». В этом смысле воспитание следует рассматривать как средство, призванное способствовать присвоению растущей личностью человеческой действительности.

Поскольку указанный опыт порожден трудом и творческими усилиями многих поколений людей, это означает, что в знаниях, практических умениях и навыках, а также в способах научного и художественного творчества, социальных и духовных отношениях «опредмечены» результаты их многообразной трудовой, познавательной, духовной деятельности и совместной жизни. Все это весьма важно для воспитания. Чтобы подрастающие поколения могли «присвоить» этот опыт и сделать его своим достоянием, они должны «распредметить» его, то есть по существу в той или иной форме повторить, воспроизвести заключенную в нем деятельность и, приложив творческие усилия, обогатить его и уже в более развитом виде передать своим потомкам. Только через механизмы собственной деятельности, собственных творческих усилий и отношений человек овладевает общественным опытом и его различными структурными компонентами.

Не менее существенными для развития личности являются также характер и направленность той активности, которую проявляет личность в организуемой деятельности. Можно, например, проявлять активность и взаимопомощь в труде, стремясь добиться общего успеха класса и школы, а можно быть активным, чтобы только показать себя, заслужить похвалу и извлечь для себя личную выгоду. В первом случае будет формироваться коллективист, во втором — индивидуалист или даже карьерист. Все это ставит перед каждым педагогом задачу — постоянно стимулировать активность учащихся в организуемой деятельности и формировать к ней положительное и здоровое отношение. Отсюда следует, что именно деятельность и отношение к ней выступают как определяющие факторы воспитания и личностного развития учащегося.

Приведенные суждения, достаточно четко раскрывают сущность воспитания и дают возможность подойти к его определению. Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый пе-

дагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

К основным понятиям, используемым для понимания способов воспитательного воздействия на человека и приемов взаимодействия воспитателя и воспитанника, относят методы, приемы и средства воспитания, формы воспитания, методику и технологию воспитания.

Таким образом анализ воспитательной деятельности позволяет сделать следующие выводы:

1. Главная роль в учебно-воспитательном процессе отводится цели, а не содержанию;

2. Необходимость четко планировать цели деятельности;

3. Различают общие и конкретные цели;

4. Процесс постановки целей — целеполагание.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. В отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного, нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности.

Главные общие задачи современного образования заключаются в следующем:

– удовлетворение национально-культурных потребностей населения, воспитание физически и морально здорового поколения;

– обеспечение усвоения учащимися системы знаний, определяемой общественными и производственными потребностями;

– формирование научного миропонимания, политической, экологической, экономической, правовой культуры, гуманистических ценностей и идеалов, творческого свободного мышления, самостоятельности в пополнении знаний;

– выработка у молодежи любви к Родине, патриотизма, осознанной гражданской позиции, человеческого достоинства, участия в демократическом самоуправлении, ответственности за свои поступки.

Литература:

1. Каримов И. А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Т., 1997.
2. Ибрагимов Х. И., Абдуллаева Ш. А. История педагогики и образования. Ташкент, 2009.
3. Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии в подготовке учителя. — Т., 2000.

Использование дидактических игр для коррекции дислексии у детей младшего школьного возраста

Шадова Татьяна Сергеевна, студент

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

Дидактические игры — это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов активного, игрового обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной системы оценивания и структуры игровой деятельности, один из методов активного обучения.

Принято считать, что игровая деятельность является ведущей только в дошкольном возрасте. Несмотря на то, что основным видом деятельности младших школьников становится процесс обучения, игра для них остается необходимой потребностью. Применение игры не только стимулирует младших школьников к учебной деятельности, способствует более быстрому закреплению поставленных звуков в речь ребёнка, развитию звукового анализа, но и влияет на улучшение мыслительных и развитие фонематических процессов.

В «начальной школе дидактические игры принимают форму игровых приёмов в обучении, игровых моментов урока, связанных с обращением учителей к внешкольному игровому опыту детей. Использование таких приёмов имеет преимущественно стимулирующее значение» [1]. Смена вида занятий в форме игрового перебега, выполнение учебных заданий в духе состязания активизируют обучение, оживляет восприятие, содействует более прочному запоминанию учебного материала, помогает учителю чередовать напряжённую работу с непринуждёнными игровыми паузами, менять темп деятельности, предупреждать переутомление детей. В начальных классах значительное место принадлежит играм на уроках по родному языку, которые служат развитию речи, формированию навыков беглого осознанного выразительного чтения, знакомству с орфографией.

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

1. игры с предметами (игрушками, природным материалом);
2. настольные печатные;
3. словесные игры.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходства и различия предметов. При работе с играми, с природным материалом дети закрепляют знания об окружающей природной среде, у них формируются мыслительные процессы.

Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, различные виды лото, домино. Например, игра, основанная на подборе слов по парам, нахождение рифм.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В этих играх дети учатся, опираясь на имеющиеся

представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использование приобретенные знания о новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки, отгадывают по описанию, находят признаки, сходства и различия, группируют предметы по свойствам, признакам, находят суффиксы и алогизмы и другие. Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре основные группы:

1. Игры, с помощью которых формируют умения выделять существенные признаки явлений, предметов.
2. Игры, используемые для развития умения сопоставлять, сравнивать, давать правильные умозаключения.
3. Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по разным признакам, объединены в третьей группе.
4. В особую, четвертую группу выделены игры на развитие сообразительности, внимания и быстроты мышления.

Одним из условий успешной коррекции дислексии у детей является достаточное развитие временных и пространственных представлений. С целью развития и уточнения пространственно-временных представлений проводится логопедическая работа с использованием игр по определению пространственного расположения предметов, пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

Закрепление зрительного образа буквы способствуют игры с буквами:

- «Запретные буквы» — чтение текста, пропуская определенные буквы;
- «Найди букву» — нахождение буквы в сюжетном рисунке;
- «Сыщики» — соотнесение карточки с буквой и предмета, начинающегося на эту букву;
- «Зашумленные» слова» — чтение слов, прочтение которых затруднено наличием линий, штрихов, пересекающихся букв и т.д.

Для понимания прочитанного важное значение имеет уровень сформированности фонематических процессов. Для улучшения понимания прочитанного используются следующие игры:

- «Шутки-минутки» — исправление неправильно прочитанных слов;
- «Сочинялки» — сочинение окончания рассказа;
- «Точки убежали» — определение границ предложения;
- «Кто больше спросит?» — вопросы по прослушанному тексту.

В целях совершенствования технической стороны чтения применяют следующие дидактические игры и задания:

- «Чтение наоборот» — чтение слов справа налево;
- «Читай по правилу» — чтение текста по заданию, например, через слово;
- «Найди слово» — нахождение заданного слова в тексте или рядах букв;
- «Заполни пропуски» — восполнение пропусков букв в словах.

Для развития навыка чтения у младших школьников используются игры, направленные на развитие памяти и внимания. Это такие игры как:

«Какой буквы не стало» — определение пропавшей буквы;

«Какого слова не стало» — определение пропавшего слова;

«Следопыт» — нахождение последнего прочитанного слова [2, с. 50].

Таким образом, в обучении детей младшего школьного возраста используются дидактические игры как дополнение к учебному процессу. Их применение способствует закреплению полученных знаний, оживляет восприятие учебного материала, предупреждает переутомление детей. Дидактические игры также используются для развития навыка чтения у младших школьников.

Литература:

1. Дидактические игры как средство обучения иностранному языку обучающихся начальных классов // coolreferat. URL: http://coolreferat.com/Дидактические_игры_как_средство_обучения_иностранному_языку_обучающихся_начальных_классов (дата обращения: 26.02.2017).
2. Заика Е. В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии. — 2005. — № 5. — С. 44–54.

Формирование личностных учебных действий у младших школьников

Юдкина Любовь Ивановна, учитель начальных классов;
Толстопятых Людмила Егоровна, учитель начальных классов;
Бондаренко Ирина Васильевна, учитель начальных классов;
Акинина Наталья Анатольевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье «Формирование личностных учебных действий у младших школьников» рассмотрены формы и средства, которые использует педагог для развития личностных универсальных учебных действий обучающихся начальной школы. Авторы предполагают, что особое внимание в развитии личности младшего школьника необходимо уделять осознанию национальных ценностей.

Важной частью Федерального государственного образовательного стандарта начального образования является формирование универсальных учебных действий. Каждый учитель в своей педагогической деятельности ориентирован на личностные результаты обучающихся, где особое внимание в развитии личности младшего школьника уделяется осознанию национальных ценностей, религиозных, культурных, социально-исторических традиций народов России, воспитанию любви к Родине.

Патриотические чувства неизменно выступают как глубинная основа культуры общества, ценностных ориентиров в просвещении и воспитании гражданина [2, с. 25].

Учебными программами и учебниками начальной школы определен круг знаний, на основе которых формируется мировоззрение младших школьников. На уроках окружающего мира мы знакомим детей с историей создания флага, герба, гимна России, с многонациональным составом народов и народностей нашей страны. Подчеркиваем значимость флага и знамени в годы Великой Отече-

ственной войны. Испытываем гордость вместе с нашими спортсменами, когда на международных соревнованиях звучит наш гимн и поднимается флаг России. Школьники учатся наблюдать и видеть красоту окружающего мира. Читают в учебнике тексты о красоте неба, воды, воздуха, растений, а затем пишут свои рассказы, сказки, где отражается не только их наблюдательность, но и любовь к родной природе, свое отношение к ней. Тема о невидимых нитях в природе заставляет их задуматься об экологических проблемах малой родины.

Уроки литературного чтения относятся к дисциплинам гуманитарного цикла. Будучи формой социальной памяти, средством отражения национальной культуры народа, средством выражения его самостоятельности, литература заключает в себе богатейшие, неисчерпаемые воспитательные возможности, позволяющие непосредственно влиять на формирование личности любого возраста. Поэтому в процессе изучения литературы в начальной школе необходимо добиться, чтобы младший школьник воспри-

нимал литературу «как явление национальной и мировой культуры, средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций». Это важнейшая проблема курса литературного чтения в начальной школе, которую ставит Федеральный государственный стандарт начального образования [1, с. 8]. Произведения устного народного творчества в учебниках по литературному чтению отражают прошлое нашего народа, его традиции, обычаи, праздники, быт. Русские народные песни — это средство формирования духовного мира младшего школьника, средство приобщения к ценностям культуры, которые накопили предыдущие поколения. Знакомство с дымковской игрушкой, изделиями из Хохломы, матрешкой, роспись изделий на уроках технологии способствуют формированию эстетических чувств ребенка, возможность прикоснуться к истокам культуры. Народные сказки знакомят школьников с устаревшими словами и являются живым свидетельством истории, способствуют воспитанию национальных ценностей. Произведения классиков русской литературы: Ф. Тютчева, А. Фета, А. Плещеева, С. Есенина, А. С. Пушкина, М. Пришвина, И. Бунина, Л. Н. Толстого заставляют поразмышлять над секретами их удивительного таланта, видеть особенности авторского текста, изобразительные средства, понять, что такое благородство, доброта, справедливость, честность. К. Паустовский писал, что истинная любовь к своей стране немислима без любви к своему языку. «Странички для любознательных» в учебнике «Русский язык» не только развивают интерес к изучению предмета, но и воспитывают любовь к языку, который является средством общения, государственным языком нашей многонациональной Родины, способствуют развитию познавательной активности учеников.

Активный способ овладения информацией путем вовлечения самих детей в ее поиск — немаловажный фактор развития личности младшего школьника. Участие в акции «Бессмертный полк» — процесс формирования патриотических взглядов, личных убеждений у детей, гордость за предков, освободивших мир от коричневой чумы. Для активизации познавательной деятельности школьников и возбуждения их интереса к информации следует включать в содержание информации документальные свидетельства, рассказы участников Великой Отечественной войны, тружеников тыла.

Одна из форм организации внеурочной деятельности — экскурсия. Она позволяет проводить наблюдения,

непосредственно изучать различные предметы, процессы и явления в естественных или искусственно созданных условиях, тем самым развивая познавательную активность младшего школьника. Кроме того, экскурсии укрепляют сознательную дисциплину учащихся, развивают у них самостоятельность, и привычку к труду. Условия экскурсионной жизни развивают предприимчивость, умение приспосабливаться к обстановке, сообразительность в различных затруднительных положениях [4, с. 89]. Экскурсия в краеведческий музей дала возможность школьникам понять, как образовалась наша малая родина, как защищали предки свою землю, каким был их быт, какой была их одежда, как они трудились. Свои экскурсионные записи, собранные материалы дети обрабатывают. Наиболее понравившийся материал оформляется в виде сообщений, выводов. В процессе работы школьники овладевают определенным объемом знаний о традициях, привычках русского народа, вошедших в стереотипы поведения, что свидетельствует о неразрывной связи культуры и менталитета русского народа. Такая экскурсия повышает познавательный интерес к истории края, его прошлого, настоящего и будущего, содействует формированию гражданственности, создает условия для формирования нравственных чувств.

Вопрос духовно — нравственного воспитания — одна из важнейших задач формирования личности младшего школьника, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. Экскурсии по святоотеческим местам воспитывают физически здоровую душу, наполненную духовной энергией, которой обладает православие, интеллектуально развитую личность. Кроме того, это воспитание христианского мировоззрения, раскрытие их дарований и лучших национальных черт. К числу национальных черт русского народа относят отечественное единение и согласие; ощущение исторического долга; преемственность поколений. Президент Российской Федерации В. В. Путин на праздновании Дня единства и согласия сказал, что наш народ многонациональный, и он побеждал в войнах, потому что ему присущи единение и любовь к своему Отечеству.

Построение в России гражданского общества, динамичное развитие страны зависит от усилий дееспособных и ответственных людей, любящих свою Родину, способных отстаивать свои интересы. Формирование личности младшего школьника — это залог гарантированного будущего для всего российского общества.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]. — М.: Просвещение, 2009. — 51 с.
2. Богуславская, И. Деятельность классного руководителя в современной школе [Текст] / И. Богуславская. — М.: Народное образование. — 1999. — № 6.
3. Бухвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества [Текст] / В. А. Бухвалов. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.
4. Гуткина, Л. Д. Настольная книга классного руководителя [Текст] / Л. Д. Гудкина. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.

ФИЛОЛОГИЯ

Этапы развития цветового символизма (на примере белого цвета)

Базарбаева Альбина, преподаватель

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В данной статье рассматриваются различные подходы к цветоименованию в осознании разных культур. Были проведены семантический и сравнительный анализ концепта «цвет» в разных культурах.

Ключевые слова: семантика, традиция, символическое значение, гендер, цветовой архетип, ассоциация, метафорический маркер, цветовосприятие

This article is dedicated to analysis of various colors in different cultures. Semantic and comparative analysis of number of colors was established in the article.

Цветовая символика имеет древнейшее происхождение, возникнув в те времена, когда человек научился добывать, и использовать природные краски. С тех пор цветовой символизм прошел большой путь. Традиции цветовой символики сейчас, во многом, утеряны особенно в индустриальных странах, в которых преобладает утилитарное отношение к цвету. Как показывают археологические, исторические и этнографические исследования мистические представления человека и цветовая символика были тесно взаимосвязаны. Символические значения белого цвета имеет следующие понятия: благо, источник сил и здоровья, чистота, безбедность, сила, отсутствие неудач, слез, смерти, главенство или власть, встреча с духами предков, жизнь, здоровье, зачатие или рождение ребенка, охотничья доблесть, щедрость, поминание духов предков, дружелюбие, поедание пищи, размножение, явность для глаза (ясность, открытость, доступность), возмужание или созревание, омовение, отсутствие насмешек.

Среди приведенных значений мы не обнаруживаем ни одного отрицательного. В целом, белый цвет означает для благо, добро, счастья, развитие. Это обобщенное значение белого универсально для всех первобытных народов, как древности, так и современности. Белый для них — символ бытия, мира, жизни. Белая краска использовалась в тех магических ритуалах первобытных людей, в которых они апеллировали к силам добра и жизни или защищались от воздействия злых духов и божеств. Белый цвет привлекал добрых богов, и отпугивал злых. Наиболее важными из этих ритуалов были ритуалы, посвященные рождению, инициации, браку и смерти.

Как замечал Эдвард Кейс, *белый — самый совершенный цвет, и к нему мы все стремимся. Если бы*

наши души были абсолютно гармоничны, то все цветные волны слились, и у нас появилась бы чисто белая аура [1].

В исламе белый цвет света — цвет Аллаха [2]. Собственно же белые цвета ничем не отличаются от других и приравниваются к ним в одежде священников и прихожан. Главное условие белизны (как и в иудаизме) — чистота одежды, а не ее окраска. И здесь же, в исламе мы встречаем экстремально белые чалмы мужчин, белые одежды ортодоксальных исламистов, белые знамена их воинов. Ибо все то, что включает в себя белый цвет, нравится Аллаху. Здесь и белая чалма, и шаровары, и молоко, и камфора (Коран 16: 66; 76: 5).

В средневековой символике серебристо-белый цвет имеет такие значения как Луна, женский принцип, девственность. Золото и серебро — два аспекта одной и той же космической реальности. Белый цвет связывался здесь с Луной, серебром, ртутью и как чистота индивидуального света. У алхимиков Луна символизировала «очищенные качества». Ибо и алхимия гласила, что белый цвет — это «женский принцип», «белая женщина, белая лилия — в общем, женщина» [3].

По своей природе белый цвет как бы нейтрализует действие полихромных цветов, да и вообще весь материальный мир. Не зря же во многих культурах существуют такие метафорические маркеры как *белоснежная зима, белая память прошлого, леденящие просторы*. Поэтому может быть легко понято и достаточно частое соотнесение белого цвета с пустотой, бестелесностью, выцветанием, с ледяным молчанием и т.д. и т.п.

И вместе с тем именно сознание хранило традиции прошлого в своей сублимированной памяти белого цвета.

«*В плане же морали, —* отмечает Элизабет Бремон, — *белый цвет ведет нас к таким понятиям, как чистота, опрятность, бессмертие и осмысленность порядка*». И эти понятия, безусловно, связаны с *цветом грудного молока как цветом Материнской сущности* — субстанции Матери — как цветом нашей первичной социализации.

Вообще говоря, как считают мужчины, *к женщине, одетой в белое, можно относиться только «с особым почтением», ибо она «кажется окруженной неизъяснимым магическим ореолом». А следовательно, — и «возвышеннее, нежнее и недоступнее*». Наверное, поэтому никто и никогда еще не называл «*белый танец*» исключением из правил цветового смысла. Раньше это было известно всем. [4]

С белым цветом непосредственно связана и «трусость», если можно так сказать, — характеристика женского поведения (да простят меня наши душевные женщины). С позиций хроматизма женская «трусость» объясняется следующим образом. С одной стороны, бессознательная природа женщины ощущает свое природное предназначение и не позволяет себе, к примеру, «прыгать с моста, чтобы спасти героя дня». С другой стороны, социальность женского сознания не дает ей никаких оснований играть агрессивную и даже активную роль мужчины. Поэтому-то о трусости женщины и не принято говорить. Ибо это так же очевидно, как и присущий ей белый цвет.

По мнению современных психологов, женщинам в белом свойственны бескомпромиссность, некоторая холодность сердца и отсутствие кокетства с мужчинами. Об этом же писали и женщины в начале XX века: *белый цвет — утверждающий, черный — отрицательный...* Женщина, одетая во все белое, внушает мужчине более уважения... Белый цвет отгоняет недобрые и грешные мысли — освещает темноту [5].

Белый свет и цвет считается нормой цветовосприятия. Хотя и солнце, и лампы накаливания, не говоря уже о свечах, дают не белый, а желтоватый цвет. Психология цвета в предпочтении белого над серым и черным видит стремление человека освободиться от обременительной связи и начать новую жизнь. Поэтому лицам, нуждающимся в освобождении от неприятных обстоятельств, рекомендуется одевать белые одежды. Как и серый или черный, белый — это фон для полихромного цвета. И этот фон сильно повышает интенсивность находящегося рядом с ним цвета.

Психологи считают, что белый цвет — это цвет без эффекта. Это — *«tabula rasa»* (чистая доска), на которой еще предстоит написать нечто содержательное. Как наше сознание. Как сознание младенца, впитывающего с белым молоком матери всю белизну науки жить в обществе. Не зря же Фрезер говорит о *белой нити науки*, увязывая последнюю с рациональностью сознания. Р.Л. Руссо также считает белый цветом *божественной науки и интеллектуального знания науки современной*. И наконец, не-

мецкие исследователи также называют белый цвет символом знаний [6].

В связи с этим повторю еще раз, что цветовой архетип — лишь удобная семантическая модель, которая позволяет представить сущность той или иной религии на сублимированном уровне обобщения, на уровне чувственно-образной логики подсознания. Информация же подсознания может быть осознана, то есть принята на формально-логическом уровне осознания учеными лишь при ее своевременной актуализации, что мы и наблюдаем сегодня при использовании законов хроматизма специалистами различных областей науки.

Выше мы уже видели и еще не один раз увидим сохраняющую тенденцию женственного сознания. Женщина-хранительница фигурирует практически во всех мифологических и фольклорных традициях. И смею надеяться, религия будущего воспримет все лучшее, что заключено в этом сознании. И общество, наконец, сможет осознать свою ипостатическую женственность, с которой его веками разлучал патриархат, навязывая все новые и новые войны, экстремистские акции и т.д. и т.п.

Итак, в заключении можно сделать определенные выводы. Белый свет — сублимат будущей религии «глобализма», который, вообще говоря, и призван создать стабильность жизни на Земле. Данный обзор истории развития содержания и форм цветовых символов является далеко не полным. Чрезвычайно важным считается показать и изучить глубокую и неслучайную связь цветовой символики с различными пластами человеческого сознания и общественно-культурной жизни людей, а во-вторых, — охарактеризовать основные этапы развития цветового символизма. [7]

В символике первобытных народов, древнего мира и античности цвет представлялся как символ мировых сил, стихий и начал. От поздней античности до эпохи Возрождения свет и цвет — как атрибуты божественного. И, наконец, в двадцатом веке ярко выражена цветовая символика общественно-политических, социальных и индивидуально-психологических процессов и явлений.

Несмотря на то, что, на протяжении человеческой истории содержание цветовых символов претерпело немалые изменения — менялась их трактовка и отношение к ним, — ядро цветовой символики оставалось неизменным. Речь идет о той части содержания цветового символа, которая остается даже в том гипотетическом случае, когда цвет лишается всех своих внешних, предметных ассоциаций. Последние зависят от культурных традиций и опыта. Но и без них цвет не лишается своего «первоначального» смысла и не превращается в фикцию. Как писал В. Ван Гог: «краски сами по себе что-то выражают». Иными словами, цвет не «чистая доска», на которую человек волен записать, все что ему вздумается. Цвет вызывает определенные и специфические изменения в психическом мире человека, интерпретация которых порождает то, что мы называем цветовыми ассоциациями и символами, впечатлениями от цвета. Повторяя избитое сравнение, можно ска-

зять, что цветовая символика лишь только верхняя часть айсберга всех тех взаимосвязей и отношений между цветом

и человеческой психикой. Основанием его являются объективные законы цветового воздействия на человека.

Литература:

1. Гете И. В. Трактат о цвете. // Избранные сочинения по естествознанию. М., 1957.
2. Коран 24: 35. См. также: Brémond É. L'intelligence de la couleur. — Paris: Albin Michel, 2002. — P. 34
3. Тернер В. У. Проблема цветовой классификации в примитивных культурах (на материале ритуала ндембу) // Семиотика и искусствоведение. — М.: Мир, 1972. — С. 76.
4. Керлот Х. Э. Словарь символов. М., 1994.
5. Тэрнер В. У. Символ и ритуал. М., 1983.
6. Фрэзер Д. Золотая ветвь. М., 1928.
7. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. М., 1984.

Сравнительно-сопоставительный анализ осознания цвета в английском и русском языковом сознании

Базарбаева Альбина, преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В данной статье рассматриваются различные подходы к цветоименованию в осознании разных культур. Были проведены семантический и сравнительный анализ концепта «цвет» в разных культурах.

This article is dedicated to analysis of various colors in different cultures. Semantic and comparative analysis of number of colors was established in the article.

Под государственным нравом понимается поведенческая модель, обычная для предоставленного народа, обусловленная единством социального сознания, общностью системы надличностных коллективных представлений о мире, обществе, личности и нормах поведения всякого человека (В. Иорданский, И. А. Стернин). Государственный нрав не наследуется от праотцов, но приобретает в процессе воспитания.

В рамках предоставленного изучения понятие «национальный характер» не считается всеобъемлющим, потому что речь идет не о поведении индивидуумов, а о специфике понимания. Вследствие сего целесообразным видится изучение «национального менталитета». Как раз различный государственный склад ума имеет возможность обдумывать по-всякому одни и те же предметные истории. Сообразно И. А. Стернину, «национальный склад ума — государственный метод восприятия и осознания реальности, определяемый парадигмой когнитивных стандартов нации». Е. А. Ануфриев и Л. В. Это конкретное направление сознания, самосознания и работы. По-другому говоря, склад ума отображает социально-психологическое положение этноса, которое формируется в итоге исторически долговременного и довольно стойкого влияния естественно-географических, народных, социально-экономических и культурных критерий проживания субъекта склада ума и имеет место быть в всевозможных обликах работы.

Различие склада ума от государственного нрава в том, собственно, что конечный, являясь составной частью ментальности, подключает совместные психофизиологические черты жизнедеятельности (определяемые принятой цивилизацией системой ценностей). Понятие «менталитет» по содержанию значительно обширнее, чем понятие «национальный характер».

Вопрос о британском государственном складе ума был рассмотрен в работах этих изыскателей как Л. Броснахэн, Г. Гачев, П. Гнатенко, В. Овчинников, Дж. Паксман, В. Сухарев и М. Сухарев, Ю. Таранцев и Т. Ф. Ухина и др. Британский государственный склад ума различает, в частности, надлежащие особенности: консерватизм, проявляющийся в почтении обыкновений, уклонение от проникновения в приватную жизнь, законопослушание, чувственная выдержанность, умеренность, приветливость, «двойственность» поведения.

В британском и российском менталитетах отличается общая линия — двойственность. Но при существующем факте есть и свойства, по коим британский и российский менталитеты считаются обратными. Символически все люди разделяются на экстравертов и интровертов. Данная везде распространенная градация в знакомой мере применима к типологии, системному или же структурному анализу с целью идентификации и к ансамблю вопросов, связанных с особенностями понимания государствен-

ного склада ума. Российские считаются экстравертами, которые живут как бы «из себя в мир». Данную черту российского склада ума что Е. Евтушенко «Никто, как российские, например не выручал иных. Никто, как российские, например сам себя не губит».

Понимание британцами и русскими ведущих цветов диапазона в целом считается похожим, обнаружены подобные ассоциации у российских и британских информантов. Более ярко своеобразные черты выслеживаются в восприятии голубого, голубого/blue, фиолетового/purple. Сравнительно других ведущих цветов диапазона имеются малозначительные отличия в ассоциативном ряде; так, к примеру, темный ассоциируется у британцев с землей; алый — у российских с флагом, у британцев с телефонной будкой; радужный — у российских с цветком, поросенком, у британцев — с ребенком, Барби; желтоватый — у британцев с горчицей и боязливостью, у российских — одуванчиком, подсолнухом.

В ходе эксперимента было установлено, что как у русских, так и у англичан доминирующим любимым цветом является blue (у англичан) и голубой (у русских). Представители обоих народов (англичане и русские) вслед за синим (blue) дают предпочтение зеленому цвету (green) и группе сине-зеленых оттенков. Следует отметить, что данный перечень любимых цветов у респондентов русских и англичан варьируется. Так, за синим у англичан следуют красный, малиновый, фиолетовый, светло-коричневый; а у русских — белый, розовый, фиолетовый, персиковый, кремовый, желтый, коричневый, бежевый, бордовый, красный, серый, лиловый, стальной и т.д.

Как видим, осознание концепта «свет-цвет» у исследуемых имеет как общие, так и отличительные национально-специфические особенности: у русских спектр любимых цветов представляется более широким, чем у англичан.

Как отмечалось ранее, концепт «свет-цвет» не находится ни в области культуры, ни в области языка. Его природа двойственна, а соответственно и его значение в области культуры может иметь как общие, так и отличительные признаки относительно области языка.

В этой статье представлен сопоставительный анализ результатов этнопсихолингвистического анализа свето- и цветообозначений в произведениях А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и Дж. Г. Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда» и результатов сравнительного анализа осознания концепта «свет-цвет» в современной англоязычной и русскоязычной культурах.

Исследование материалов художественных произведений А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и Д. Г. Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда» осуществляется в аспекте культуры, поскольку текст есть явление культуры. В художественном тексте концепт «свет-цвет», главным образом, решает поставленные автором задачи, является авторским узусом и в значительной степени наделен субъективизмом. Данные же, полученные в ходе эксперимента, являются лингвистическими и представ-

ляют концепт «свет-цвет» в сфере языка, где в отличие от культурной сферы он является языковой объективацией, лишенной субъективизма. В сфере языка концепт «свет-цвет» не замыкается на выполнении каких-либо авторских задач. Он выражает общенародное понимание свет-цвета и при этом наделен комплексом коннотаций, характерных для того или иного языкового сознания.

Анализ функционирования концепта «свет-цвет» производится в диссертации на материале, который принадлежит разным столетиям: художественные произведения — середина 19 века, лингвистический эксперимент — начало 21 века. Подобное соотношение можно считать корректным, поскольку произведения А. С. Пушкина и Д. Г. Байрона признаются национальными достояниями русской и английской культур, сохраняют свою актуальность и выражают дух своего народа, в связи с чем в значительной степени утрачивают временные ограничения.

В ходе исследования были определены наиболее часто употребляемые названия цвета (из числа основных цветов спектра) у А. С. Пушкина и Дж. Г. Байрона и составлен их список. Также был составлен список из основных цветов спектра, которые указывались респондентами как любимые цвета. Затем был сделан подсчет процентного соотношения частоты употребления того или иного цвета по отношению к общему количеству цветообозначений у каждого автора (А. С. Пушкина и Дж. Г. Байрона) и в каждой группе респондентов.

Установлено, что наиболее часто употребляемыми названиями цвета у А. С. Пушкина были: красный, белый, серый, черный/зеленый; у Дж. Г. Байрона: синий, зеленый, белый, черный. У современных носителей русского языка названия любимых цветов следующие: голубой, зеленый, синий, белый у носителей английского языка: синий, фиолетовый/purple, красный/зеленый. Таким образом, в русском языковом сознании прослеживаются явные особенности цветопредпочтения в классическом литературном произведении и у носителей современного русского языка. Отсутствие красного цвета среди любимых цветов у русских респондентов можно объяснить социально-политическими переменами в стране, которые привели к устойчивой ассоциации этого цвета с периодом советской власти у граждан страны и высокой долей вероятности того, что за этот период произошло цветовое перенасыщение этим цветом, который был доминирующим в указанный период.

В английском языковом сознании сохраняется доминирование синего цвета в качестве любимого как в классическом литературном произведении, так и у носителей современного английского языка. Среди любимых цветов у современных англоговорящих респондентов указывается фиолетовый/purple, который в классическом произведении составлял лишь 3,4%. Вероятно, подобное изменение также можно объяснить социально-политическим фактором. Как показал проведенный опрос, фиолетовый/purple, главным образом, ассоциируется с коро-

левской семьей и королевскими атрибутами. Во времена Дж. Г. Байрона Великобритания была монархией и отношение к монархическому политическому устройству было неоднозначным. В настоящее время Великобритания остается монархией, где королевская семья в большей степени является символом величия Великобритании, а не правящей силой. В предоставленном случае выслеживается государственная линия британского нрава — консерватизм, которая имеет место быть в сохранении и почитании обыкновений.

Не считая такого, очень важно обозначить интегральный прецедент, что у передовых носителей русского и британского языка в цветопредпочтении имеется сплошное — это преобладание голубого и голубого цветов. В традиционном британском произведении и у передовых носителей языка еще преобладает голубая краска, который, по всей видимости, наделен национально-культурной специфичностью. Возникновение предоставленного цвета между возлюбленных цветов у русскоговорящих респондентов возможно приписать воздействием процесса глобализации, а еще значимостью и воздействием британского языка в современном крупном обществе. Но это не значит, собственно, что российское языковое понимание подчинено британскому языковому сознанию: между возлюбленных цветов русскими респондентами именуется белоснежный краска, который и в традиционном произведении считается одним из более нередко употребляемых цветов. Возможно представить, что белый в российском языковом сознании наделен национально-культурной специфичностью. В отличие от российских, белоснежный краска ни разу не указывался англоговорящими респондентами как возлюбленный, но в традиционном британском произведении белоснежный был одним из доминирующих цветов. Из сего возможно устроить вывод, что в начале развития передового британского языка в нем ещё сохранялись

синтетические формы, которые в собственную очередь оказывали воздействие на языковое понимание (преобладание светоразличительной функции зрения при синтетической структуре языка).

Понимание концепта «свет-цвет» у исследуемых в области языка и культуры содержит как совместные, например и отличительные национально-специфические особенности.

Цветовые представления входят в концептуальную картину мира, т.к. оценки, общепризнанных мерок, установок человека в значимой степени связаны с цветом. Значит, вполне вероятно выделение из концептуальной картины мира куска, который возможно отметить как цветовую картину мира.

Отдельные фрагменты лингвоцветовой картины мира были изучены русскими языковедами А. А. Брагиной, Н. Г. Туревич (состав цветообозначений и их семантическая структура); Л. А. Качаевой, А. С. Панкратовой, С. М. Соловьевым (стилистика функции цветообозначений); А. П. Василевич, Р. М. Фрумкиной (психолингвистический нюанс цвета); В. Г. Гаком, В. А. Москович, В. А. Юрик (сопоставительный анализ). Вопросами лингвоцветовой картины мира промышляли и забугорные языковеды: Р. Адамс, Б. Берлин, П. Кей, К. Пом. Что не наименее в ведущем отделенный нрав трудов не разрешает предположить целостную лингвоцветовую картину мира в том числе и отдельного этноса, а ряд качеств остается за рамками изучений, в что количестве и исследование корреляций меж структурой языка и национально-специфической чертой концепта «свет-цвет».

Итак, национально-специфическая черта концепта «свет-цвет» и его отблеска в лингвокультурной и лингвоцветовой картинах мира ориентируется в значимой степени особенностями языковой картины мира в совокупности с особенностями государственного склада ума и геоклиматическими особенностями.

Литература:

1. Кучеряну, М. Г., Мишенькина, Е. В. Коннотативное значение спектральных оттенков фразеологизмов английского и русского языков/ М. Г. Кучеряну, Е. В. Мишенькина// Проблемы теории языка, межкультурной коммуникации и лингводидактики. — Ярославль: 2000. — С. 59–62.
2. Мишенькина, Е. В. Цвет и сознание/ Е. В. Мишенькина// Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии. — Ярославль: 2002. — С. 210–221.
3. Мишенькина, Е. В. Опосредованный способ передачи цвета как средство отражения эмоционального состояния человека и социума, в котором он находится (на примере стихотворений С. Есенина и У. Б. Йитса)/ Е. В. Мишенькина// Лингвистические и лингводидактические исследования в контексте межкультурной коммуникации. — Ярославль: 2001. — С. 97–100.
4. Мишенькина, Е. В. О невербальных способах воздействия на сознание (цвет и сознание)/ Е. В. Мишенькина// Ярославские лингвистические чтения. — Ярославль: 2001. — С. 64–66.
5. Мишенькина Е. В. К проблеме цвета в социуме/ Е. В. Мишенькина// Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этноса. Волгоград: Колледж, 2002. — С. 200–206.

The eastern literature and its influence to the world literature

Botirova Sojida, English teacher
The Tashkent State Technical University, Uzbekistan

It is impossible to study the literature of one culture separate from the literature of the other cultures. Because the world literature is like a one whole body, which is developed under the influence of different large and small national literatures. In spite of the fact, that people live in different parts of the world, they always look forward to share their created spiritual wealth, they enjoy each other's art and literary discoveries.

Literary and spiritual connections, influencing the world nations, including East and West, is an endless process. And the role of translation is great here. It establishes straight spiritual connection between the nations. It introduces «the soul» of one nationality to the other. Interest towards Eastern literature was born in the middle of the IXth century. That's why European scientists came to Bagdad, Kufa, Kurdoba, Damask, and Kofira to learn Arabic and they studied science in medrese.

They were the first interpreters who translated books from Arabik. Books of such great scientists as Muhammad Horazmiy, Abu Nasr Farabiy, Abu Rayhon Beruniy, Ibn Sino, Ahmad Fargoniy, Abu Mashar Balhiy, Al Kindiy, Abu Bakr ar Roziy, Ibn Rushd, Ulugbek, and others were studied in Spain, France, Italy, England. The books of Kalidasa and Firdavsi, Sadiy and Al-Maariy, Hofiz and Hayom, Rumiyy and Jamiy, Bobur and Mirhond became famous throughout the world. And as a result the Eastern literature influenced the works of English writers and poets.

English scientist Sam Rassel said: **«Middle Asia has interested Englishmen for many centuries. Samarkand's Golden Road was a favorite topic for English writer's poems and works. And it is still a favorite topic and theme».**

Daniel Morli, Robert Chester, Machael Stott and others worked on interpreting and studying the books by Aristotle, and Ibn Rushd. Samarkand and Bukhara had been cultural centers of ancient Mavorounahr. Also it had been national trading centers. English travelers came to get valuable books from there.

As one American scientist S. Niering said: «The difference between the Asian and European cultures is that, the Asian culture is much older and is still influencing Europe».

In 1587, Shakespear's master Christopher Mario wrote a drama «The Great Tamer lane». It is considered as one of the first and great works of the English Renaissance. Mario used books of the European historians while writing his great drama.

There were told legends about Timur in West in XV–XVI centuries. In XVIth century, there was edited a book called «the Skiffs king — Tamer lane». He had the personality of a noble knight in those books.

In his book Mario described Timur as «blond haired, tall, broad shouldered, strong man». He wrote that «Timur was born to be a ruler». He created Timur's character as people's hero. I think that this drama could influence Shakespeare as well.

Edmund Castell (1606–1685) worked a lot on Eastern literature, he observed and wrote analyses on Ibn Sino's works, he wrote about the great writer's life and activities.

The first president of the «Asian society» William Johns (1746–1794) knew well the Eastern literature as well as he was a talented interpreter. He is one of those, who participated actively in introducing the eastern literature to England. He has translated the works of the Indian classic Kalidasa, the Indian eposes «Ramayana» and «Mahabharata». John offers to translate Nizomiys «Leyli and Mejnun», advising not to spoil any idea, not to leave any idea, not to leave or add anything.

While translating a poem, he used to do it in two options. First translation was a literal translation and poetic translation. Here is an example from the famous ghazal of Huja Hofiz «Агар он турки Шерозий...»:

**«I would for the mole on her cheek
the cities of Samarkand and Bukhara»,
That rosy cheek that fly hand
Would sive the port more delight
That all Bokhara's vaunted gold
Than all the gems of Samarkand».**

At first he gave a literal translation to the main idea of the poem:

Унинг рухсоридан кора холига, Берар эдим Самарканду Бухорони.

In literal translation John gives an exact translation of every word, gives the Eastern color, all the qualities of the language are perfectly kept in the interpretation. And in the poetic translation William Johns takes into account the demands of the English language and the English poetry;

As a result of this, we see that the ideas of Hofiz, his feelings are mixed with the English spirit. It is done in order to interest the readers, to bring them to the closer understanding of great poet's soul.

William Johns also translated into English the Arabian collection of poems by Firdavsi and Saadiy called «MyajuiakOT». Also he had translated «Tarihi Nidirshohiy», «Shakuntala», «Hitonadesha». He is the author of such works as «the Essay about the Eastern poetry», «Persian grammar» and others.

William Johns respected deeply the Eastern literature. That's what he wrote with sorrow: «Each educated European knows well Antic, Roman, and Greek literature but the rich Persian literature is almost unknown to the European

reader...» William Johns denied the opinion of some people, who thought, that it was impossible to enjoy the Eastern literature; He said that the Eastern writers had their own style, spirit, that their books were good enough to read, translate and enjoy. According to his statements, «It is impossible to translate Firdause's heroic poems just like in the European style of »Illida».

As a president of «the Asian society», William Johns translated many works, he supported their education, worked on the edition of many journals and almanacs and etc. After that, there in England appeared many specialists like him, who studied the Eastern culture and the works. They also worked on translating and editing the works.

Each eastern writer had his own influence in England, there were such English scientists and interpreters who devoted their whole lives to the studies of Firdavsi, or Rumi, Saadi or Bobur.

Uzbek literature — does not consist of only Uzbek original works. The world's greatest national literatures were translated into Uzbek language. Nowadays, Uzbek people can read the works of people from all the 7 continents of the world. Uzbek reader loves equally the works of Alisher Navoi and Alexander Pushkin, Lutfiy and William Shakespeare, Zokirjon Furkat and Iogann Gete, Abdulla Kodiriy, and Onore de Balzak, Oybek and Vilis Latsis, Gafur Gulom and Nozim Hikmat.

References:

1. Larsen-Freeman, Diane and Anderson, Martin Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2011.
2. Никитин, Э.М. и др. Андрагогика: история и современность Текст. / Э.М. Никитин и др. М.: АПКИПРО, 2003.
3. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_en.htm
4. <http://www.moluch.ru/archive/76/12905/>

Решение проблемных ситуаций и учебных задач с помощью инструментов совместного редактирования текста

Дьяконова Светлана Владимировна, учитель русского языка и литературы;
Шведова Светлана Владимировна, учитель русского языка и литературы
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 40»

Актуальность данной темы обусловлена возрастанием потока информации в современном обществе и стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий, без которых уже немислимы любые виды деятельности. И для того чтобы адаптироваться в жизни, стать востребованным и компетентным специалистом, ребенку необходимо научиться самостоятельному исследованию и добыванию необходимых знаний и умений.

С введением новых федеральных государственных образовательных стандартов к деятельности учителя стали предъявляться новые требования. Одним из таких требований является реализация универсальных учебных действий в процессе обучения. Под универсальными учебными действиями понимают умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [4:91].

Специфика русского языка как учебного предмета заключается в том, что, во-первых, он является предметом обучения, во-вторых, средством изучения всех остальных школьных предметов. Ведущее направление в изучении русского языка — развитие всех форм мыслительной

и речевой деятельности школьников с опорой на чувство языка и максимальное использование связных текстов [2:63].

Литература — базовая учебная дисциплина, формирующая духовный облик и нравственные ориентиры молодого поколения. Ей принадлежит ведущее место в эмоциональном, интеллектуальном и эстетическом развитии школьника, в формировании его миропонимания и национального самосознания, без чего невозможно духовное развитие нации в целом.

Обучение данным предметам осуществляется в форме совместной деятельности учащихся. Огромную роль играют в этом компьютерные технологии, интернет ресурсы. Использование их на уроках мотивирует учащихся на успешное изучение данных предметов, на овладение ключевыми компетенциями и обеспечивает принцип новизны на уроках.

В своей работе мы используем персональный компьютер с выходом в Интернет, проектор. Наибольшую популярность у нас и наших учеников получили сервисы и инструменты Google. Их преимущество — это наличие централизованного хранилища данных и продуманный интерфейс. Особые симпатии завоевал Google Drive (Диск Google).

Диск Google — это облачное хранилище данных, позволяющее пользователям хранить свои данные на серверах в облаке и делиться ими с другими пользователями в Интернете. Рассмотрим, как можно использовать Документы Google при изучении русского языка и литературы в основной школе:

– **Google Документ** позволяет выполнять различные задания. В нем может быть подготовлен реферат, доклад по какой-либо теме. Текстовый Документ Google может быть использован как электронный рабочий лист, позволяющий формировать навыки работы с текстом. Например, прием антитезы можно рассмотреть в стихотворении М. И. Цветаевой «Попытка ревности». По заданию необходим анализ текста и выделение его фрагментов. Следуя инструкции, ученик создает копию рабочего листа, называет своим именем, выполняет задание (маркирует фрагменты текста, выделяя черным и красным цветами противопоставление), дает доступ и размещает в электронной среде.

Так, другой важной особенностью сервиса Документы Google является возможность комментировать фрагменты текста. Группа соавторов может вести переписку и обсуждение выполняемой работы непосредственно внутри документа, добавляя свои комментарии. Для учителя это возможность осуществлять мониторинг процесса совместного творчества, по необходимости деликатно вносить поправки. Групповая организация работы способствует мотивации учащихся.

– **Google Презентация** — это удобный инструмент для создания презентаций, редактирования и совместной работе над ними, который позволяет учащемуся и тем, кого он выбирает в качестве соавторов, редактировать

файлы в реальном режиме времени со своих домашних компьютеров, смартфонов, планшетов, ноутбуков. Презентация позволяет визуализировать материал, сделать его интерактивным. Она может быть наглядной поддержкой доклада, тренажёром, фотоальбомом (например, поэтов Серебряного века или героев романа Л. Н. Толстого «Война и мир»).

На уроке литературе прийти к проблемной ситуации часто помогает мотивирующий прием — «яркое пятно» (ассоциации, музыка, иллюстрации, любой материал, способный захватить внимание учеников). Google Презентация помогает быстро собрать ассоциации, которые возникают в связи с каким-либо литературным именем или с названием произведения. Например, дается цитата В. И. Белова из рассказа «Скворцы». «Мне кажется, что я слышу, как растет на полях трава, я ощущаю каждую травинку». «Тихая моя родина, ты все также врачуеть мою душу своей зеленой тишиной». Вопрос учителя: «Каким представляется вам человек, который мог сказать эти слова?» Ученики оформляют каждый свой слайд и создается образ автора (добрый, любит родину, природу, людей, свой дом).

– **Google Таблица** чаще всего используется для создания синквейна или для проведения исследования на уроке. Таблицы Google можно редактировать, предоставлять доступ для совместной работы.

Например, предъявление противоречивых точек зрения на произведение, характер героя или его поступки, рождает эмоциональный отклик в душах учащихся и является очень эффективным на уроке. В таблице надо ответить на вопросы к прочитанной повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет»:

1. Какой должна быть любовь?	2. Чувства Желткова — это большая любовь или слепой восторг?	3. Чье высказывание Вам ближе? В. Львова — Рогачевского или Д. С. Лихачева?	4. Почему?	5. Таким образом,... (продолжите)
------------------------------	--	---	------------	-----------------------------------

(В. Львов — Рогачевский. «Куприн говорит о любви, но не о той... любви, которую свели к воробьиным ухаживаниям, к раздеванию и подглядыванию...» «Гранатовый браслет» Куприна — это подарок новому поколению, это призыв к большой любви». Д. С. Лихачев. «Любовь не должна быть безотчетной, она должна быть умной. Это значит, что она должна быть соединена с умением замечать недостатки, бороться с недостатками — как в любимом человеке, так и в окружающих людях. Она не должна быть слепой. Слепой восторг (его даже не назовешь любовью) может привести к ужасным последствиям»). В совместной работе получится материал для написания сочинения по литературе к направлению «Любовь».

Конечно, есть и свои трудности в данной работе: во-первых, медленный интернет, не оснащённость классов компьютерами для учащихся Во-вторых, проблемы зачастую связаны с внутренними настройками ком-

пьютера или браузера. И в-третьих, низкий уровень подготовки учеников, учителей и родителей к работе в данном сервисом.

На сегодняшний день среда современных сетевых сервисов открывает перед нами возможность создавать учебные ситуации, в которых учителя и учащиеся могут осваивать и отрабатывать компетентности, необходимые в будущем.

Таким образом, Google Drive имеет широкие образовательные возможности. Во-первых, деятельность учащихся мы меняем с индивидуальной на совместную, это позволяют сделать Google Документы. Во-вторых, в такой работе просматривается деятельностный подход в обучении, где центральная роль на уроке отводится ученику, а учитель становится лишь помощником. И в-третьих, дети учатся работать командой: выслушивать мнения друг друга, обмениваться имеющейся информацией, приходить к общим выводам и решениям.

Литература:

1. Авдулова, Т. П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. — СПб, 2010. — № 4. — с. 28–38.
2. Аргунова, Е. Р. Активные методы обучения Текст.: учеб.—метод. пособие / Е. Р. Аргунова, Р. Ф. Жуков, И. Г. Маричев. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 104 с.
3. Белова, Н. Ю., Чибрина, с. Д., Васильевская, Л. А. От ОУУН к УУД. // Первое сентября. [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/627401/>.
4. 4. Виды универсальных учебных действий // Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / Под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2010. — 231 с.
5. Мельникова Е. Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. М.: Баласс, 1999.
6. Петрова, И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий школьника [Текст] / Петрова И. В. // Молодой ученый. — 2011. — № 5. Т. 2. — С. 151–155.
7. <http://festival.1september.ru/articles/595721/>
8. http://vio.uchim.info/Vio_116/cd_site/articles/art_1_9.htm
9. http://edublogru.blogspot.ru/2011/06/google_19.html
10. <https://support.google.com/drive/?hl=ru>

Les particularités de la traduction des textes technologiques selon la spécialité

Zoufarova Sevara, teacher

Uzbek State University of World Languages, Tashkent city

Dans le procès moderne d'instruction la grande attention est donnée à l'utilisation des technologies d'innovation pédagogiques qu'est dicté par les exigences de la société moderne. L'utilisation des technologies d'innovation pédagogiques sur les études est le composant obligatoire de n'importe quelle étude. Ne sont pas l'exception et les leçons de la langue étrangère, la nécessité de la connaissance de qui était marquée par le Président de la République d'Ouzbékistan de Karimov I.: «Dans le système de notre formation nous attachons une grande importance à l'acquisition par les élèves non seulement de larges connaissances et les habitudes professionnelles, mais aussi à l'étude obligatoire des langues étrangères comme à la condition la plus importante des relations actives avec les contemporains des pays étrangers, une large connaissance tout de ce que se passe dans le monde moderne, l'acquisition par la richesse immense mondiale intellectuelle».

Les changements essentiels dans les réformes de la formation supérieure et ni bien ni mal-spéciale à l'Ouzbékistan ont augmenté l'intérêt d'ordre public vers les langues étrangères, a augmenté rudement la motivation de leur étude, et, par voie de conséquence, les conditions changées ont obligé les professeurs et les spécialistes des langues étrangères à reconsidérer les méthodes concrètes et les accueils de l'enseignement des langues étrangères. La motivation changée a changé le contenu de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, dans les conditions changées à la première place à l'enseignement des langues étrangères se distingue l'utilisation fonctionnelle de la langue étrangère dans de différentes sphères de la vie de la société, i.e. La

langue devient le moyen de production et la communication interculturelle pour les futurs spécialistes. La tâche principale de l'enseignement des langues étrangères est l'enseignement de la langue comme au moyen réel et à valeur requise des relations. La décision de cette tâche pragmatique est possible seulement à une condition, s'il y a un fondement théorique assez solide fondamental.

Dans l'article donné nous avons tenté de découvrir la spécificité de la variété séparée de l'enseignement, à savoir — la traduction, la théorie spéciale de la traduction, qui étudie trois séries de facteurs, qui doivent être prises en considération à la description des traductions du type technique.

Elle-même l'appartenance de l'original au style spécial fonctionnel peut exercer l'influence sur le caractère du procès de traducteur et demander à l'interprète de l'application des méthodes spéciales et les accueils.

Et, enfin, à la suite de la coopération de ces deux facteurs il y avoir se trouver des particularités proprement de traducteur liées comme aux lignes totales et les différences entre les signes de langue des styles analogues fonctionnels, et avec les conditions spéciales et les tâches du procès de traducteur de ce type. Autrement dit, la théorie spéciale de la traduction étudie l'influence sur le procès de transfert des particularités de langue du style défini fonctionnel de la langue étrangère analogue à il du style fonctionnel et la coopération de ces deux séries des faits linguistiques. Dans le cadre de chaque style fonctionnel on peut mettre en relief certaines particularités de langue, l'influence de qui sur la marche et le résultat du procès de transfert est très considérable. Par

exemple, dans le style technologique sont des particularités lexico-grammaticales des documents technologiques et, en premier lieu, le rôle principal de la terminologie et le lexique spécial. Dans le style d'information, à côté d'un important rôle des termes politiques, les noms et les noms, est un caractère spécial des titres, une large utilisation des clichés de papier, la présence des éléments du style parlé et les argotismes etc. En dehors de telles particularités totales, dans chaque langue le style analogue fonctionnel possède les lignes spécifiques de langue.

Dans le domaine du lexique, cela, avant tout l'utilisation de la terminologie technologique et le lexique spécial. Les termes s'appellent les mots et les groupes de mots désignant les objets spécifiques et les notions, que les spécialistes du domaine défini de la science ou la technique manient. A titre des termes peuvent être utilisés comme les mots utilisés presque exceptionnellement dans le cadre du style donné, et les significations spéciales des mots nationaux. Les termes doivent assurer l'indication précise et exacte des objets réels et les phénomènes, établir la compréhension univoque par les spécialistes de l'information transmise. Avant tout, le terme doit être exact, avoir la signification strictement définie, qui peut être découverte par voie de la définition logique fixant le lieu de la notion désignée par le terme le système des notions du domaine donné de la science ou la technique. Une grande attention est donnée au caractère systématique de nouveaux termes créés. Dans plusieurs domaines on élabore les règles spéciales de la formation des termes pour les notions ou les objets de la classe définie.

Par exemple, le terme anglais *impedance*, défini comme «la résistance complète dans la chaîne du courant alternatif», est utilisé comme la base pour une série des termes précisant le caractère de la résistance ou le terrain de la chaîne, dans qui il existe. Les dizaines, et et centaines de combinaisons semblables sont créées parfois à la base de telles notions fondamentales, comme «l'effort, la force, le courant, l'effort» etc. si l'appareil est appelé rectifier, n'importe quelles installations accomplissant la même fonction, s'appelleront par voie du supplément des signes concrétisant à ce terme. C'est les mots et les combinaisons ne possédant pas la propriété du terme identifier de la notion et les objets dans le domaine défini, mais utilisé presque exceptionnellement dans la sphère donnée des relations, pris par le cercle étroit des spécialistes, habituel pour eux, permettant à ceux-ci ne pas réfléchir sur la manière de parler de l'idée, et сосредоточиваться sur les fonds de l'affaire. Le lexique spécial insère les dérivées de toute sorte des termes, les mots utilisés à la description des liens et les relations entre les notions terminologiquement désignées et les objets, leurs propriétés et les particularités, ainsi que la variété des mots nationaux utilisés, cependant dans les combinaisons strictement définies et par cela les spécialisés. Un tel lexique n'est pas fixé d'habitude dans les dictionnaires terminologiques, ses significations ne sont pas données par les définitions scientifiques, mais elle non dans un plus petit degré est caractéristique du style technologique, que les termes. Certainement, dans les documents technologiques est utilisé pas du tout non seulement le lexique terminologique et spé-

cial. À eux il y a un grand nombre des mots nationaux utilisés dans n'importe quels styles fonctionnels. Au cours de la traduction de telles lexies de la littérature technologique nous nous heurtons aux mêmes difficultés, et est appliqué pour leur élimination les mêmes accueils, comme ses confrères travaillant dans les autres domaines. L'information Technologique comprend: les périodiques, les bulletins de branche, les revues technologiques, la littérature de patente, les aperçus thématiques des travaux de la branche donnée et d'autres sources de l'information spéciale.

A l'étudiant appris au virement selon la profession spécialisée, il faut, avant tout, il est bon de posséder les connaissances dans le domaine donné, ainsi que dans les domaines accompagnant. Ainsi, par exemple, à l'industrie automobile on entraîne l'électrotechnique et l'électronique, la métallurgie et le traitement des métaux, le physicien, la chimie et la production des alliages. Donc, les termes correspondant à ces branches doivent entrer dans le stock actif de dictionnaire des étudiants appris. Ce dictionnaire actif doit insérer le nom des pièces de machines principales et les mécanismes, les procès de leur production, le traitement et l'exploitation, les installations principales électrotechniques et les appareils, les unités des mesures et les poids, les réductions acceptées dans les domaines donnés etc.

Sur les études selon la traduction technique selon la spécialité le but principal du travail est la traduction de l'anglais sur la langue maternelle, ainsi que les analyses de la technique de la traduction, l'accomplissement jusqu'à la conscience des étudiants de l'essence du procès de transfert. La tâche des indications données méthodiques de la traduction des textes techniques consiste en suivant:

1) Déshabituer appris d'habitude stupidement «traduire» le mot, les groupes de mots, les phrases et les propositions sans contexte cohérent;

2) Prouver que n'importe quel mot ayant de beaucoup de significations, devient univoque seulement dans le contexte défini. Par exemple, le mot terminologique «vehicle» peut avoir les significations suivantes:

1. Le véhicule (la signification totale);
2. L'automobile (la signification plus étroite);

Par le contexte définissant les significations du terme dans tels cas, est d'habitude le domaine de la technique, dans qui le terme est utilisé;

3) Développer chez les étudiants les habitudes de l'usage des diverses sources de l'information en anglais.

Le but final de l'enseignement de la traduction est la tâche d'apprendre indépendamment à traduire les étudiants les textes originaux et les articles selon les spécialités prises de n'importe quelle source de l'information.

Il est évident que pour la compréhension et la traduction des phrases semblables à l'étudiant ou l'interprète de la littérature technologique il ne suffit pas d'avoir les connaissances dans le domaine de la terminologie et spécial лексики. Comme n'importe quel interprète, lui doit bien posséder всеми les richesses des langues, à qui à lui il faut avoir affaire.

Litteratures:

1. Комиссаров В. Н. Лингвистические основы научно-технического перевода. Пособие по научно-техническому переводу. — М., 1990. — Ч. I.
2. Латышев Л. К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). — М., 1991
3. Реформатский А. А. Лингвистические вопросы перевода // Иностранные языки в школе, 1952.
4. Фёдоров А. В. Введение в теорию перевода. — М., 1958.
5. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода. М., 1983.
6. Христанов М. Ж., Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Проблемы модельного обучения: вопросы теории и технологии. Алма-Ата, Мектеп. 1980.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология и учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М.: Знание. 1989.
8. В. К. Войков, В. Т. Дымшиц. «Систематизация источника терминологической информации». Харьков, 2000 г.
9. А. Р. Цвиллинг. «Основы терминологии». М. Изд. Иностранные языки. 2001 г.

Лексические приёмы перевода английских газетных заголовков

Ольшанская Нина Александровна, учитель английского языка
МБОУ «Ново-Снопковская основная общеобразовательная школа» (Московская обл.)

Основные лексические трудности при переводе газетных заголовков связаны с тем, что в них встречается большое количество сокращений, названий, различного рода реалий, присущих английской или американской действительности. Для придания эмоциональной окраски в заголовки газет вкрапливаются неологизмы, диалектизмы, разговорные слова, сленг, аббревиатуры, сокращения.

Чтобы перевод с ИЯ на ПЯ был осуществлен адекватно, переводчику необходимо уметь пользоваться специальными приёмами, которые в лингвистической литературе получили название трансформаций. Я. И. Рецкер лексическими трансформациями называет «приёмы логического мышления, с помощью которых мы раскрываем значение иноязычного слова в контексте и находим его русское соответствие, не совпадающее с словарным» [Рецкер 1974: 38]. Проанализируем возможности переводчика при переводе англоязычных газетных заголовков на русский язык с точки зрения использования лексических трансформаций.

Калькирование

Одним из основных переводческих приемов лексических единиц является *калькирование*, сущность которого «заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в ПЯ, копирующего структуру исходной лексической единицы» [Комиссаров 1990: 173–174]. По сути дела, калькирование является дословным переводом. Например:

«The Real German Warning for *Cold War II?*» [The American Conservative: March 7, 2014] —

«Предостережение Германии о второй *холодной войне?*».

В приведённом примере термин *Cold War* был калькирован и дословно переведён на русский язык, тем самым привнеся в язык новый термин *холодная война*.

Лексическое добавление

Перевод лексических единиц с одного языка на другой нередко требует внесения дополнительных слов. Это обусловлено рядом причин: различиями в структуре предложения и тем, что более ёмкие английские предложения требуют в русском языке более развернутого выражения мысли. [Комиссаров 2002]. Такой приём называется приёмом *лексического добавления*. Многие исследователи (Л. С. Бархударов, В. Н. Комиссаров и др.) считают этот приём одним из самых важных приёмов. При переводе заголовков этот приём используется чаще всего, т.к. англоязычные заголовки всегда лаконичные, в них опускаются многие члены предложения, которые английским читателем могут домысливаться. Русский читатель (в силу того, что принадлежит другой лингвокультуре) не всегда может восстановить пробел. Поэтому переводчик часто добавляет «выброшенные» автором статьи слова:

«*The Deep Policy Failures That Led to Ukraine*» [The National Interest: April 17, 2014]

«*Глубокие политические провалы, приведшие к украинским событиям*».

При переводе заголовка на русский язык переводчику пришлось добавить слово *события*, тем самым передав полный смысл заголовка.

Приём опущения

При переводе лексических единиц с одного языка на другой переводчики иногда используют приём, противопо-

ложный лексическому добавлению, — приём *опущения*. При переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантически избыточными, с точки зрения их смыслового содержания.

Приведём такой пример:

«*Differing* perspectives on the Ukraine crisis» [Times: March 5, 2014].

«*Перспективы украинского кризиса*».

Определение *differing* является избыточным для русскоязычного читателя. Если англоязычный читатель, прочитав статью о ситуации последнего времени на Украине подумает о том, что украинский кризис может закончиться, и у страны появится хорошая перспектива развития в позитивном направлении (слово *differing* можно толковать как со знаком «+», так и со знаком «-»), то русскоязычный читатель понимает, что Украина идёт к краху, что перспектива у страны не радужная. Таким образом, уже в слове «перспектива» заложена негативная коннотация.

При переводе следующего заголовка мы наблюдаем приём опущения:

«*Defiant* Putin pushes tanks to Ukraine border» [The Times: March 14, 2014]

«*Путин толкает танки к украинской границе*».

Слово *defiant* означает «вызывающий, неповинующийся, дерзкий, непокорный». В заголовках русскоязычных статей такого рода определения к высокопоставленному и уважаемому человеку не принято употреблять, т.к. они дискредитируют человека, о котором идет речь в статье. А в данной статье речь идёт о главе государства.

При переводе газетного заголовка могут быть использованы приёмы конкретизации и генерализации.

Приём конкретизации

Конкретизацией называется «замена слова или словосочетания ИЯ с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием ПЯ с более узким значением» [Комиссаров 1990: 174].

Приведём такой пример:

«The Most Surprising Things About America, According To An Indian International *Student*» [Business Insider: August 29, 2013].

«Самое удивительное в Америке с точки зрения индийского *студента*».

Английское существительное *student* в английском языке используется в значении *студент, учащийся, учёный*. Однако при переводе на русский язык в большинстве случаев необходима конкретизация значения. Содержание статьи даёт переводчику чётко понять, что речь идёт ни об учёном и ни об учащемся, а о студенте, проходящем стажировку в компании Кремниевой долины.

Приём генерализации

Генерализацией называется «замена единицы ИЯ, имеющей более узкое значение, единицей ПЯ с более ши-

роким значением, т.е. преобразование, обратное конкретизации» [Комиссаров 1990: 176].

Например:

«A Mathematician Says *Schools* Are Too Easy» [New York Herald Tribune: April 17, 2014].

«Математик: *школьная программа* в США слишком проста».

Поскольку на русском языке выражение «школы слишком просты» не передаёт весь смысл информации и даже может исказить смысл, то его следует заменить выражением «школьная система» (понятие «школьная система» шире понятия «школа»).

Приём компенсации

Очень важным приемом при переводе заголовков является приём компенсации — «замена непередаваемого элемента подлинника элементом иного порядка в соответствии с общим идейно-художественным характером

подлинника и там, где это представляется удобным по условиям русского языка» [Рецкер Я. И. 1974: 58]. Прием компенсации очень важен для сохранения эмоционального фона подлинника.

Конечно, и эмоциональная окраска должна быть сохранена в переводе. Однако из-за различия строя русского и английского языков и здесь нередко приходится прибегать к заменам.

Рассмотрим такой заголовок:

«Edward Snowden’s *Half-Baked* Revolution » [The Times: June 29, 2013]

«*Недоделанная* революция Сноудена».

Сочетание *недоделанная революция* или *полусырая революция* невозможно в русском языке. Поэтому *half-baked* следует перевести таким определением, которое, сочетаясь с существительным *революция*, имело бы такую же степень выразительности, например, *недоделанная революция*.

Аббревиатуры

Трудность при переводе могут вызвать и различные аббревиатуры, занимающие на страницах англоязычных газет значительное пространство. Многие из этих аббревиатур носят общий характер и знакомы не только носителям языка. В этом случае аббревиатуру переводят аббревиатурой с учетом графических средств ПЯ. Например,

«*IMF: it’s worse than we thought*» [The Financial Times: October 9, 2012]

«*МВФ: Все хуже, чем мы думали*»

IMF — это аббревиатура от *International Monetary Fund*. При переводе данного заголовка была использована русская аббревиатура МВФ, используемая для обозначения Международного валютного фонда при ООН.

Не всегда эти языковые единицы можно перевести аналогичной аббревиатурой, т.к. некоторые из них имеют национальный характер. И тогда при переводе следует давать их полную расшифровку, используя приём экспликации.

Приём экспликации

Экспликация, или *описательный перевод* — это лексико-грамматическая трансформация, при которой «лексическая единица ИЯ заменяется словосочетанием, эксплицирующим её значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на ПЯ» [Комиссаров 1990: 185].

Например:

«Britain seeks travel ban on Russian **MPs** over Crimea» [Times: March 12, 2014]

«*Британия по причине аннексии Россией Крыма вводит санкции на въезд в страну членов российского парламента*».

Аббревиатура MPs расшифровывается как Members of Parliament. Но в русском языке выражение «член парламента» не сокращается. Поэтому при переводе этого заголовка на русский язык переводчик даёт полный перевод.

Литература:

1. Алимов В. В. Пособие по теории перевода — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). — М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. — М.: «ЭТС», 2001. — 424 с.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. — М.: Международные отношения, 1974. — 216 с.
5. ИноСми — всё, что достойно перевода: [Б.м.], 2007–2013. URL: <http://www.inosmi.ru>

Функции глагола в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Бородино»

Просоедова Марина Николаевна, учитель русского языка и литературы
МОУ г. Мурманска гимназия № 7

В 2017 году исполняется 180 лет со дня выхода в свет стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино» (1837 г.). Поэзию М. Ю. Лермонтова отличает мелодичность, яркость описаний, динамичность действия. Художественные произведения всегда несут отпечаток личности своего автора. Как отмечает И. Андроников, Лермонтова «можно было представить себе только в динамике — резких сменах душевных состояний, в быстром движении мысли, постоянной игре лица» [1, 7].

Стихотворение «Бородино» привлекает внимание своим содержанием: здесь и панорама сражений, и батальные сцены, и лирические отступления. Как заметил исследователь-лермонтовед В. Афанасьев, «стихотво-

Приём модуляции

Приём *модуляции*, т.е. смыслового и логического развития представляет собой лексическую трансформацию. Этот способ перевода используется тогда, когда смысл фразы понятен, но не может быть переведен теми же самими лексическими средствами. В этом случае идёт перестройка всего предложения — и структурно, и семантически. В данном случае главным является сохранение смысла высказывания.

Пример модуляции мы наблюдаем в переводе следующего заголовка:

«*In The Ukraine Crisis, The U.S. Has A Credibility Problem*» [The Washington Post: March 4, 2014].

— «*Вопрос доверия к США в украинском кризисе*».

Лексические трансформации необходимы из-за лексических несовпадений — различной семантической структуры языков, несовпадения значений слов, различной сочетаемости или отсутствия слов соответствующего значения в языке, на который выполняется перевод, или из-за различий в употреблении лексики. Но трансформации редко встречаются в «чистом виде». Часто трансформации осуществляются одновременно, т.е. сочетаются друг с другом. Умение легко и свободно ими пользоваться — залог адекватного перевода [Бархударов 1975].

рение с большой художественной силой подчеркивает народность войны 1812 года, получившей название Отечественной» [4, 8]. Создать атмосферу, колоритные образы героев повествования, своеобразие русского характера автору удалось во многом благодаря использованию большого количества глаголов.

Целью нашего исследования является выявление функций глагола в художественном пространстве стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино».

В 1841 году в возрасте 27 лет М. Ю. Лермонтов погиб на дуэли. Стихотворение «Бородино» было написано в 1837 году 23-летним поэтом и явилось откликом на 25-летнюю годовщину Бородинского сражения.

М.Ю. Лермонтов большое внимание уделяет деталям, создающим колорит эпохи. Для этого он использует слова и формы русской народной речи, делающие повествование непринужденным и доверительным, а также экспрессивные слова, передающие чувства героя:

Прилеж вздремнуть я у лафета,
И слышно было до рассвета,
Как *ликовал* француз.

Особенности разговорной речи (повествование ведется от лица бывалого солдата, участника сражения под Бородино) передают и другие глаголы: «изведал» («Изведал враг в тот день немало»), «изорвать» («Не смеют, что ли, командиры чужие *изорвать* мундиры о русские штыки»); «и *молвил* он, сверкнув очами».

Употребление глаголов в синтаксических конструкциях в качестве однородных членов и в сложных предложениях играет особую роль. Это дает возможность точно, ярко изобразить стремительность батальных сцен. Здесь Лермонтов проявил своё необычайное умение живописца, внимательного наблюдателя, искреннего повествователя. Недаром в числе талантов поэта был и дар художника: сохранилось несколько его графических и живописных работ.

Картина Бородинской битвы разнопланова и разнохарактерна. В отступлении русского войска в начале произведения показано ощущение потерянности, недовольства: «отступали», «досадно было, боя ждали», «ворчали старики». Подготовка к сражению изображена в спокойном, сдержанном тоне, но с ноткой тревоги: «И вот *нашли* большое поле...*построили* редут».

В историческом событии, художественный образ которого создан Лермонтовым, особое внимание привлекает панорама боя. Концентрация глаголов в роли сказуемых создает ощущение причастности к прошлому, звуковые сочетания создают атмосферу страшного, трагического и в то же время героического явления:

Вам *не видать* таких сражений!..
Носились знамена, как тени.
В дыму огонь *блестел*.
Звучал булат, картечь *визжала*,
Рука бойцов *колоть* устала,
И ядрам *пролетать* мешала
Гора кровавых тел.

Ряд использованных поэтом слов «носились — блестел — звучал — визжал — колоть — пролетать», вплетаясь в ткань художественного текста, создают живой, достоверный эпизод войны.

Стараясь выразить в картине боя эмоциональность, Лермонтов подбирает глаголы с метафорическим значением. Это дает возможность выделить разные планы видения панорамы битвы, запечатлеть движение, совместить ужас и восторг:

...Земля *тряслась* — как наши груди;
Смешались в кучу кони, люди,
И залпы тысячи орудий
Слились в протяжный вой...

В картине битвы нашлось место пейзажу. В изображении природы, когда как будто приостанавливаются трагические события, также присутствуют глаголы. Они обозначают не только стихийные силы, человеческую и природную, но и отсчитывают течение времени:

Чуть утро *осветило* пушки
И леса синие верхушки..
И только небо *засветилось*,
Все шумно вдруг *зашевелилось*.
И вот на поле грозной сечи
Ночная *пала* тень.

Особую эмоциональность тексту придают глаголы во фразеологических оборотах («плохая им досталась доля»), в структуре метафоры («он спит в земле сырой», «небо засветилось», «звучал булат», «картечь визжала», «залпы тысячи орудий слились в протяжный вой», «ядрам пролетать мешала гора кровавых тел»). Помогает «улышаться» битву звуковое оформление при помощи ассонанса (повторение звука «у» создаёт образ пролетающих ядер), и аллитерации («звучал булат, картечь визжала», «всё с шумом вдруг зашевелилось», «сверкнул за строем строй», «вот затрещали барабаны»). Глаголы в описании пейзажей подобраны по принципу сочетания согласных и гласных звуков. Аллитерация и ассонанс придают картинам природы и стихотворению в целом звуковую выразительность.

Обращает на себя внимание использование обратного порядка слов. Автор прибегает к инверсии не случайно. Действительно, при описании боя у Лермонтова многие предложения («Носились знамена как тени...», «Смешались в кучу кони, люди...») начинаются со сказуемого, что подчёркивает смысловую значимость данных глаголов, меняет интонацию стихотворения, ускоряя темп повествования.

В одной из строф поэт намеренно употребляет глагол «умереть» в разных грамматических формах. Этот повтор нужен для усиления эмоциональности призыва полковника в смертельной схватке:

И молвил он, сверкнув очами:
«Ребята! не Москва ль за нами?»
Умремте ж под Москвой,
Как наши братья *умирали!*»
И *умереть* мы обещали,
И клятву верности сдержали
Мы в Бородинский бой.

О смерти самого героя говорится мягче, лиричнее, поэтичнее. Автор подбирает глаголы, имеющие былинно-песенную традицию:

Да, жаль его: *сражен булатом*,
Он *спит* в земле сырой.

Часто автор употребляет глаголы в составе фразеологических единиц. С помощью фразеологизмов автору удаётся показать народный характер битвы, подчеркнуть силу духа защитников Отечества: «есть разгуляться где на воле!»; «уж мы пойдем ломить стеною, уж постоим мы головою»; «полковник наш рожден был хватом».

Автор умело пользуется богатыми грамматическими возможностями русского языка, что проявляется в выборе форм наклонения, времени. Живость и непринужденность придают речи формы изъявительного наклонения прошедшего времени («немногие *вернулись* с поля»; «мы долго молча *отступали*»), сочетание прошедшего и будущего времени («и *думал: угощу* я друга»); формы условного наклонения («не будь на то Господня воля, *не отдали б* Москвы»); повелительного наклонения (просьба: «*скажи-ка*, дядя»; предупреждение: «*постой-ка*, брат мусью!»; пожелание: «*Пора добратся* до картечи»). Формы причастий и деепричастий также помогают автору в его художественном замысле («кто кивер чистил, *весь избитый*, кто штык точил, *ворча сердито, кусая длинный ус*»; «и молвил он, *сверкнув очами*»).

Литература:

1. Андроников И. Л. Образ Лермонтова // М. Ю. Лермонтов. Сочинения. Т. 1. — М.: Правда, 1988. — С. 4–18.
2. Большая школьная энциклопедия. 6–11 кл. Т. 1. — М.: Олма-Пресс, 1999. — 591 с.
3. Учебник Литература. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон носителе. В 2х ч. В. Я. Коровина, В. П. Журавлёв, В. И. Коровин. 2 изд. М.: Просвещение, 2013-.С. 151–154.
4. Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова: Материалы для выставки в школе и детской библиотеке / Сост. и вступ. ст. В. В. Афанасьева; Оформл. Г. Ордынского. — М.: Дет. лит., 1984. — 17 с., фото-ил. — (Выставка в школе).
5. Иванов с. В. М. Ю. Лермонтов. Жизнь и творчество: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1964. — С. 399.
6. Лермонтов М. Ю. Бородино / Ил. В. Шевченко. — М. Сов. Россия, 1983. — 56 с.
7. Мануйлов В. А. Михаил Юрьевич Лермонтов. Биография писателя: пособие для учителя. — Ленинград: Просвещение, 1976. — 176 с.
8. Юрина Н. Г. Творчество М. Ю. Лермонтова в русской критике XIX–XX века / Н. Г. Юрина. — Саранск: ООО «Референт», 2006. — 134 с.

Подчеркнуть значение Бородинской битвы, показать величие народного подвига автору также помогают глаголы, употребленные в начале произведения: это вводное слово «говорят» (определяющее источник речи — народ) и глагол при метонимическом переносе «помнит вся Россия»:

Ведь были ж схватки боевые,
Да, *говорят*, еще какие!
Недаром *помнит* вся Россия
Про день Бородина.

Таким образом, глаголы различной семантики, в разных грамматических формах, в составе выразительных образных средств играют важную роль в создании высокохудожественной картины Бородинского боя, оставшегося в памяти народа одной из главных героических страниц истории.

Political discourse in linguistics: peculiar characteristics

Skvortsova Ekaterina Yurievna, master's student
National Research Tomsk State University, Tomsk

Key words: *discourse, political discourse, characteristics, interpretation*

Nowadays the notion of discourse is widely used in a variety of academic fields including political science, linguistics, philosophy, psychology, cultural studies and many other. This notion is attributed to become a certain paradigm as well. Thus, there is a variety of approaches to define this notion depending on a certain academic field.

The paper aims to provide an overview of discourse as a notion and discuss its peculiar characteristics from the point of view of linguistics.

When giving the definition of discourse, N. D. Arutyunova provides three perspectives to discuss. The first one would be when discourse is regarded a coherent text together with a set of extralinguistic aspects including pragmatic, socio-cultural, psychological ones and other. Discourse can also

be viewed as a text within a specific context. The last would be when discourse is regarded as speech viewed as intended social action, a component of human interaction and cognition. It is worthwhile mentioning that N. D. Arutyunova sees discourse as speech imbedded in context [1, p. 136]. As E. S. Kubryakova points out, from the point of view of cognitive linguistics the distinction between the two notions (text and discourse) is quite natural since it correlates with the contrast between cognition and its outcome [5, p. 191]. According to E. S. Kubryakova, discourse can be assumed as a cognitive process related to speech production while a text is the outcome of speech. Thus, researchers distinguish discourse and text according to a number of criteria, such as functionality and structure, dynamics and statics, pro-

cess and outcome, topicality and virtuality. In Russian linguistics, V. Z. Demyankov provided the most comprehensive definition of this notion. V. Z. Demyankov claimed that discourse is 'an arbitral part of text consisting of more than one sentence or an independent part of sentence; which is usually wrapped around some basic concept, creates the overall context, describing people, objects, circumstances, time, actions and etc.' According to this definition, the initial structure of discourse is a sequence of simple propositions connected by conjunction, disjunction, etc. [4, p. 7]. Thus, we can suggest that discourse is a wide notion including two unequal components, i.e. text and speech. At the same time, discourse is a cognitive process, and text is its outcome. On the whole, discourse is a complex communicative phenomenon within the context of extralinguistic aspects, which is not equal to text.

A number of researchers have been studying political discourse over the last few years since this phenomenon is regarded as the type of discourse which affects society to a greater extent. According to A. N. Baranov, political discourse includes all speech acts of political discussions and the rules of public politics, having specific conventions. [2, p. 140]. The importance of political discourse lies in the fact that well-maintained political communication provides for reaching consensus in the society. This implies that a politician should aspire making decisions from which the society would benefit greatly.

The main aim of political discourse is to make the recipients believe in the necessity of politically correct actions or evaluations. So, it is not to describe but to persuade, so that the recipient would have some intentions, beliefs and need for certain actions. When it comes to discussing the effectiveness of political discourse, the researchers would analyse it in accordance with the main aim of political discourse. It is obvious that talking about the effectiveness of political discourse it is impossible to avoid one of the most important elements of political speech, i.e. persuasiveness.

As Rathmayr put it, politicians in their speech operate with certain symbols, it is successful depending on the extent to which these symbols correlate with public consciousness. A politician should be capable of finding the best way to address his audience taking into consideration their opinions, beliefs and so on [8, p. 211].

In accordance with E. V. Budaev and A. P. Chudinov, we suggest that there are several sources through which we can comprehend political discourse and language. The main source of political language that the audience touches upon is mass media, including newspapers, radio, television and the Internet). There is also a source of political institutional discourse comprising leaflets, parliamentary debates, public speech, published documents, etc. [6, p. 43]

Political discourse is considered specific since it possesses a number of peculiar features or characteristics. In their speech, politicians use particular terms and notions, which means that their vocabulary is professional, at the same time common words and phrases when used in polit-

ical context might possess a different meaning opposed to their usual one. The structure of political discourse is also specific, as it is comprised of particular speech strategies typical of political discourse. The researchers also note that discourse possesses an outstanding spoken and written form, i.e. pauses and intonation. They say that politician's speech contains twice as many meaningful pauses as other people's, and these pauses tend to be longer which makes it possible to compare this type of speech with theatrical performances [7, p. 46].

As it was mentioned in the introduction to this paper, discourse as a whole and political discourse in particular is subject to multidisciplinary research and there is a variety of approaches towards it. In this paper, we suggest that there are at least three perspectives worth discussing. First, political discourse can be viewed from the point of view of physiology as any other text, however, in this case an academic would also regard the context and ideologies. Another important approach to political discourse is that of sociopsychology, when researchers attempt estimating the effectiveness of discourse and the extent to which speakers reach their aims. And the last perspective is one concerning the analysis of personal rationales or intentions and/or the addressee's as well within certain context.

The abovementioned suggests that studying political discourse is indeed interconnected with a number of fields of study and aims at analyzing forms, intentions and content of the discourse used in certain context [7, p.46].

In addition, another peculiarity of political discourse is its oratory character including declamations, propaganda, triumphant style, ideologies, abstract notions, references to science and logic, criticisms, bumper-sticker rhetoric, and claims of undeniable truth. All these features make political speech sound theatrical and aggressive. The intention of politicians in this case would be to discard their opponents and impose their ideas and beliefs upon the audience. The researchers put together summarized criteria of political discourse, including description of actions or stating a fact, imbedded statements put forward in interrogative sentences; answers to particular questions, descriptions of issues existing in the society (these would also include a course of actions needed positive or negative one); novel ideas and beliefs; stating general truth or God's truth, inquiries and claims to the public authorities and calls for some actions or decision to be made.

The criteria mentioned above contribute to the effectiveness of political discourse which is to suit specific requirements. Speakers usually tend to suggest that recipients have a particular set of beliefs and ideas, what they support and what they are opposed to. This knowledge makes speakers follow a certain pattern within their speech. This pattern begins with declaring the reason for the speech to be made, the motive, which usually sounds as 'I speak not because I want to but because it is right'. The speaker also emphasises that he or she is a representative of a political party or group and the opinion voiced correlated with the ideas and beliefs of that

party of group. Sometimes there would be clear support from that party or group as it would be given more attention from the public. Speakers avoid talking about personal motives and intentions, emphasising the importance of their speech for the society and them being responsible citizens, thinking about the common good.

When it comes to interpreting political discourse as a whole, researchers point out that a study should not focus only on the language means since in that case the idea and genuine intention of political discourse would be left out. Understanding and interpreting political discourse imply that a study would mention background information, speaker's and recipient's expectations, imbedded motives, plots and logic. Researchers often note that the issue of understanding political discourse is one of its information value within a particular context. Political discourse is closely interconnected with ideology, mental outlook, and philosophy of life and feelings of a recipient that is why political discourse is to be analysed in accordance with the abovementioned points.

The rhetoric of political discourse correlates with overcoming of its negative features such as ideological pretentiousness and monopoly, aggressiveness, dictatorship, pragmatism, and propensity towards conflict. These features of

political discourse impose the information instead of making it the subject of recipient's reflection, thus, leading to aloof perception of text. The maxims of reflexivity and dialogism are the basis for the main concept of this rhetoric. The maxim of reflexivity implies that any words bears certain ideas and energy passed by the author or speaker to the recipient. During the perception of these words, the recipient understand the text and fits it within his reflection. When this occurs, researchers note that it provides for dialogism as this text is adapted by means of recipient's perception. Rhetoric means are applied to make the recipient more interested in the text and its meaning, in answering questions and providing arguments for his position, agreeing or disagreeing with the speaker [3, p.49]. However, often researchers mention the maxim of monologue as one that is typical of political discourse since sometimes the text does not reflect the reflection of the speaker and does not call for recipient's reflection as well.

Thus, political discourse comprises all types of interaction of an individual and society, creating worldview. Political discourse reveals the way cultural values and social order are imposed in different societies. This type of discourse includes a variety of political discussions in the society, including ones with the politicians and officials and public rhetoric.

References:

1. Arutyunova N. D. *Yazyk i mir cheloveka*. — M.: Yazyki russkoi kultury, 1999. — 896 s.
2. Baranov A. N., Parshin P. B. *K postroeniyu slovary terminov kognitivnoi nauki // Kognitivnye issledovaniya za rubezhom: Metody iskusstvennogo intellekta*. — M., 1990. — S. 139–149.
3. Varlamova E. V. *Otlichitelnye osobennosti politicheskogo diskursa // Gumanitarnye issledovaniya*. — M., 2011. — № 2 (38). — S. 45–50.
4. Demyankov V. Z. *Anglo-russkie terminy po prikladnoi lingvistike i avtomaticheskoi pererabotke teksta // Metody analiza teksta. Vyp. 2: Tetradi novykh terminov*. — M.: VPTS, 1982. — 90 s.
5. Kubryakova E. S. *Chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya*. — M.: In-t yazykoznanija RAN, 1997. — 237 s.
6. Chudinov A. P. *Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafory (1991–2000): monografiya*. — Ekaterinburg: Uraslkyi gos.ped.un-t, 2001. — 238 s.
7. Bell D. M. *Innuendo / D. M. Bell // Journal of Pragmatics*. — 1997. — Vol. 27, № 1. — P. 35–59.
8. Rathmayr R. *Neue Elemente im russischen politischen Diskurs seit Gorbatschtow // Wodak R., Kirsch F. P. eds. Totalitare Sprache — langue de bois-language of dictatorship*. — Wien: Passagen, 1995. — S. 195–214.

Вербализация любви в романе В. Набокова «Лолита»

Смахтин Евгений Сергеевич, кандидат филологических наук, преподаватель
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

Явление художественного двуязычия всегда вызывало интерес у исследователей, поэтому творчество любящего писателя-билингва с точки зрения состава художественного лексикона представляется крайне важным для лингвиста. Анализ и сравнение разноязычных актуализированных словарей одного художника слова позволяет

представить языковую картину мира писателя как транслятора двух богатейших культур. В данном случае речь идет о двух содержательно разных сторонах этой картины мира, объясняемых билингвизмом языковой личности.

В связи с этим актуальным представляется изучение творчества В. Набокова, который считается великолепным

стилистом, создававшим свои произведения на двух языках и получившим прижизненное признание как в русской, так и в американской литературе. К главным причинам уникальности феномена В. Набокова относят биографию писателя, в частности, билингвизм с детства, переводческую деятельность, вынужденную эмиграцию и, как следствие, необходимость использования не только родного языка при написании художественных произведений, значимое место среди которых занимает роман «Лолита».

Чувство любви получает широкую репрезентацию в двуязычных текстах романа В. Набокова «Лолита». Примечательно, что в оригинальной версии произведения наиболее употребительным оказалось существительное *love* ‘любовь’ (47 словоупотреблений), а в автопереводе — глагол *любить* (53 с/у). Верхние позиции частотного словаря наименований эмоций заняли также английские глаголы *to love* ‘любить’ (28 с/у), русское существительное *любовь* (35 с/у), прилагательное *любимый* (27 с/у).

Как для существительного *love*, так и для русского субстантива *любовь* характерны разнообразные синтагматические связи. Английское слово реализует следующие значения: ‘a strong feeling of affection’ (сильное чувство привязанности); ‘a strong feeling of affection and sexual attraction for someone’ (сильное чувство привязанности и полового влечения к кому-либо); ‘a great interest and pleasure in something’ (увлечение и наслаждение чем-либо); ‘a person or thing that one loves’ (человек или вещь, которую кто-то любит); ‘a friendly form of address’ (обращение в дружеской форме) [6]. Русская лексема в тексте романа тоже многозначна: ‘чувство глубокой привязанности к кому-, чему-либо’; ‘чувство расположения, сим-

патии к кому-либо’; ‘чувство горячей сердечной склонности, влечение к лицу другого пола’; ‘о человеке, внушающем такое чувство’; ‘любовные отношения’; ‘внутреннее стремление, влечение, склонность, тяготение к чему-либо’; ‘пристрастие к чему-либо, предпочтение чего-либо’ [3, т. 2, с. 209].

Как оказалось, В. Набоков чаще использует эпитеты для характеристики русского существительного, нежели английского. Так, в оригинале произведения любовь бывает большой (*great*), ненасытной (*insatiable*), сладкой (*sweet*), дорогой (*dear*), единственной (*only*), преждевременной (*premature*), безнадежной (*hopeless*), отвратительной (*monstrous*), бессмертной (*immortal*), мертвой (*dead*), незаконной (*illicit*) и американской (*American*). В авторской транслации это чувство определяется атрибутами *большой, ненасытный, безумный, милый, единственный, другой, ривьерский, преждевременный, безнадежный, обреченный, бессмертный, мертвый, незаконный, американский*. Очевиден ряд соответствий: *premature / преждевременный; only / единственный; hopeless / безнадежный; American / американский; immortal / бессмертный; dead / мертвый; insatiable / ненасытный; illicit / незаконный; great / большой*. Интерес представляет факт словоупотребления краткой и полной форм прилагательного *безнадежный* в качестве переводного эквивалента английскому атрибуту *hopeless*, что обусловлено одним из принципиальных отличий между двумя языками — отсутствием деления прилагательных на полные и краткие в английском языке. Тем самым одна и та же форма атрибутива может использоваться как в функции определения, так и в предикативной функции [1, с. 113]. Ср.:

At the moment I knew my *love* was as *hopeless* as ever — and I also knew the two girls were conspirators, plotting in Basque, or Zemfirian, against my *hopeless love* <2,22>

Я теперь не только знал, что моя *любовь безнадежна*, но знал также, что они вдвоем замышляют что-то, сговариваясь, по-баскски или по-земфирски, против моей *безнадежной любви* <2,22>.

Употребление в пределах одного предложения неоднородных прилагательных, характеризующих исследуемое нами эмоциональное состояние, свидетельствует о его комплексности, а обращение писателя к антонимичным атрибутивам (*immortal / бессмертный; dead /*

мертвый), обозначающим абсолютно противоположные понятия, говорит о противоречивости и крайней важности переживаемого главным персонажем чувства. Посредством данных эпитетов достигается повышенная экспрессия текста.

<...> she changed, my *American sweet immortal dead love* <2,29>

<...> пропела она, моя *американская, милая, бессмертная, мертвая любовь* <2,29>.

В сочетании с прилагательным *monstrous* ‘отвратительный’ любовь получает отрицательную окраску, более того, здесь прослеживается явная связь с негативной

эмоцией «отвращение», а также передается личное отношение главного героя к своему патологическому влечению.

The only ace I held was her ignorance of my *monstrous love* for her Lo <1,20>

Единственным моим тузом было ее незнание о моей *отвратительной любви* к ее Ло <1,20>

В автопереводе романа любовь обречена на тяжелую участь, скорее всего даже на гибель, при этом автор срав-

нивает данное чувство с неизлечимой болезнью и сумасшествием, указывая на помутнение рассудка. Примечательно,

что в подлиннике произведения В. Набоков использует субстантив *love* во множественном числе, что не свойственно ни

A change of environment is the traditional fallacy upon which doomed loves, and lungs, rely <2,22>

Где-то за лачугой Билля радио запело после трудового дня о **безумной, обреченной любви**, и вот она была передо мной <2,29>.

Как отмечает В.Д. Аракин, английскому языку свойственны атрибутивные словосочетания, состоящие из двух существительных, первое из которых является

<...> turning about on her knees, there was my Riviera love peering at me over dark glasses <1,10>

Отметим очевидную персонификацию любви в данном контексте. Кроме того, В. Набоков напоминает нам об этимологии отклонения Гумберта — несчастных, внезапно прерванных трагически детских чувствах главного героя романа к Аннабелле.

Субстантивные сочетания существительного *love* намного чаще используются автором в оригинале романа, нежели слова *любовь* в автопереводе, при этом субстантив может выступать как в роли главного, так и в роли зависимого компонента. В двуязычных текстах произведения *любовь* нарекается именем (*love's name / имя любви*), в оригинале романа она носит платье (*love's frock* 'платье любви') и испытывает усталость (*love's languor* 'усталость любви'). Олицетворение обусловлено ин-

It was love at first sight, at last sight, at ever and ever sight <2,29>

В англоязычной версии романа широко используются устойчивые словосочетания, в которых лексема *love* выполняет атрибутивную функцию. К ним относятся: *love life* 'личная жизнь', *love letters* 'любвные письма', *love affair* 'роман', *love song* 'любвенная песня', *love nest* 'любвенное гнездышко'. Данный факт, согласно нашим наблюдениям, объясняет меньшую частотность употребления В. Набоковым русского наименования *любовь* по сравнению с английским *love*. Кроме того, обращение писателя к сочетаниям фразеологического характера в оригинальной версии произведения способствует использованию в тексте автоперевода русского прилагательного *любвенный*.

В русскоязычной версии романа для описания значимости эмоции В. Набоков использует нетипичное для образного восприятия чувств и переживаний человека сочетание *гора любви*.

Мой драгоценнейший, mon tres, tres cher какую **гору любви** я воздвигла для тебя в течение этого магического июня месяца! <1,16>

английскому, ни русскому языкам, данное окказиональное употребление не находит своего отражения в трансляции.

Перемена обстановки — традиционное заблуждение, на которое возлагают надежды *обреченная любовь* и неизлечимая чахотка? <2,22>.

определением ко второму. Данная языковая особенность вызвана, по мнению исследователя, отсутствием полноценного разряда относительных прилагательных в английском языке [1, с. 112]. В романе «Лолита» подобные случаи встречаются нередко. Следующий пример тому подтверждение:

<...> поворачиваясь на коленях ко мне, моя *ривьерская любовь* внимательно на меня глянула поверх темных очков <1,10>.

тенциями В. Набокова и его персонажа Гумберта называть словом *любовь* непосредственно саму Лолиту. Не случайно и в английской, и в русской версиях писатель использует это наименование в качестве обращения к человеку.

Интересны случаи соответствий англоязычных словосочетаний и их переводных эквивалентов: *pain of love* / *боль любви*, *world of love* / *мир любви*, *love of life* / *любовь жизни*, *silence of love* / *безмолвие любви*, *load of love* / *бремя любви*, *awfulness of love* / *ужас любви*. О небывалой важности испытываемых чувств свидетельствует сочетание *love at first sight, at last sight, at ever and ever sight* / *любовь с первого взгляда, с последнего взгляда, с извечного взгляда*:

Это была *любовь с первого взгляда, с последнего взгляда, с извечного взгляда* <2,29>.

Доминирующим представлением об эмоциях вообще принято считать сравнение с жидким телом, наполняющим «человека, его душу, сердце, принимающих форму сосуда». По мнению исследователя, этот образ «основывается на том, что жидкое состояние вещества наиболее подвижно, изменчиво, легко попадает во власть стихии, имеет многобальную шкалу градаций разных состояний и температур — от штиля до шторма, от ледяной холодности до кипения» [2, с. 389–390].

В субстантивных сочетаниях русскоязычного варианта прослеживается персонификация любви, которая пресмыкается и повинуется.

А затем — раскаяние, пронзительная услада искупительных рыданий, **пресмыкание любви**, безнадежность чувственного примирения <2,19>.

Своеобразны и глагольные связи существительных в двуязычных текстах романа. Во-первых, необходимо отметить склонность писателя к употреблению устойчивых

выражений фразеологического характера *be in love* 'быть влюбленным' и *fall in love* 'влюбиться', которые в пере-

водном варианте имеют другую частеречную принадлежность.

After all, Dante *fell madly in love* with Beatrice when she was nine <1,5>;

В конце концов Данте *безумно влюбился* в свою Беатриче, когда минуло только девять лет ей <1,5>;

And when Petrarch *fell madly in love* with his Laureen, she was a fair-haired nymph of twelve running in the wind <1,5>

Когда же Петрарка *безумно влюбился* в свою Лаурину; она была белокурой нимфеткой двенадцати лет, бежавшей на ветру <1,5>.

В данных контекстах говорится о стремлении Гумберта оправдать свои сексуальные пристрастия с помощью исторических прецедентов, искажая и приукрашивая факты вымышленными деталями [5, с. 45]. Кроме того, отметим неслучайное, на наш взгляд, безумство

любви известных всему миру деятелей, о котором нам пытаются сказать главный персонаж романа, тем самым проводя параллель со своей ситуацией.

Во-вторых, интересен случай использования сочетания *merge in love* 'сливаться в любви'.

<...> a last-minute kiss was to enforce the play's profound message, namely, that mirage and reality *merge in love* <2,13>

<...> и поцелуй под занавес закреплял глубокую идею пьесы, поучающей нас, что мечта и действительность *сливаются в любви* <2,13>.

В данном предложении любовь предстает в виде какого-то вымышленного, в определенной степени утопического, измерения пространства, в котором сливаются во едино две параллели бытия — мечта и действительность.

К соответствиям в двуязычных текстах следует отнести сочетания *stuff with love* / *набивать любовью*, *look back at love* / *оглядываться на любовь*, *love peered* / *любовь*

глянула, *see love* / *видеть любовь*, *take love* / *предаться любви*, *love relies* / *любовь возлагает надежды*, *plot with love* / *вычертить с любовью*. Примечательно трехкратное употребление устойчивого английского словосочетания *take love* 'заниматься любовью', хотя в тексте автоперевода наблюдается лишь единичный случай использования его русского соответствия *предаться любви*.

She said Louise had gone, and let us *make love* right away <1,21>

Сказала, что Луиза уже ушла, и мы можем немедленно *предаться любви* <1,21>.

Только в тексте авторской трансляции любовь имеет отличительные признаки, для нее может подходить какое-то определенное место, против нее что-то замышляют, о ней поют и ее выказывают.

Особого внимания заслуживает индивидуально-авторское образование *love-ache* 'любовь-боль', передающее сложный комплекс эмоций, испытываемых персонажем романа, в то время как в автопереводе В. Набоков ограничивается сочинительным рядом. Ср.:

She watched the listless pale fountain girl put in the ice, pour in the coke, add the cherry syrup — and my heart was bursting with *love-ache* <2,14>

Сидя у бара, она внимательно следила за тем, как вялая, бледная девушка-сифонщица накладывала лед в высокий бокал, напускала коричневую жидкость, прибавляла вишневого сиропа — и мое сердце разрывалось от *любви и тоски* <2,14>.

В роли номинантов эмоций также выступают предикаты *love* / *любить*. Это чувство испытывают разные персонажи мужского и женского пола: *люди*, *poets* 'поэты', *мужчины*, *Гарольд*, *Гастон*, *Густав* и *дама*, *жена*, *Lotte* / *Лота*, *Долли*, *Лолита*. Как видим, наблюдается лишь два соответствия. Примечателен факт сочетаний с личными местоимениями в обоих текстах романа, что свидетельствует о чрезвычайной важности и сокровенности чувства, которое, как правило, возникает лишь между двумя людьми.

Объектами любви в романе становятся люди (*baby* / *ребенок*, *girl-child* 'девочка-ребенок', *child* / *ребенок*, *Lolita* / *Лолита*), их внешний вид (*tinge of pink* 'оттенек розового цвета', *rose about the lips* 'ро-

зоватость вокруг губ', *eyelashes* 'ресницы'), природные объекты (*garden* / *сад*), запахи (*fragrance* 'аромат'), абстрактные явления (*coincidences* 'совпадения', *sing* 'пение'). Следует обратить внимание на ряд соответствий. Однако объектные связи с существительными в тексте автоперевода представлены намного шире и разнообразнее. Так, в русскоязычной версии произведения любят не только детей (*ребятишек*), но и взрослых (*женщин*, *мужчину*), их особенности (*смешок*, *манеру вздыхать*), а также *молнии*, «*шик*», *сорта фильмов*, *диковинки*. Крайне показателен в плане игрового стиля писателя случай употребления в роли дополнения французского устойчивого сочетания *le fruit vert*, что дословно переводится как «зеленый,

неспелый фрукт», а по сути означает «совсем молоденькая девушка».

Мои судьи усмотрят в вышесказанном лишь кривлянья сумасшедшего, попросту *любящего le fruit vert* <1,10>.

Любовь, как и другие чувства, имеет временные рамки: *love from the minute* / *любить с первой минуты*, кроме того, в тексте авторской трансляции любят *с недавних пор* и *накануне новой эры*.

We loved each other with a premature love, marked by a fierceness that so often destroys adult lives <1,5>

Примечательно, что в русскоязычной версии романа В. Набоков значительно чаще использует конструкции «глагол + глагол». Так, в подлиннике произведения за-

I love to fool doctors, and though inwardly rejoicing, pocketed the pills with a skeptical shrug <1,22>

Персонажи романа в тексте автоперевода любят *уезжать, купаться, петь, курить, щеголять, делать подарки, говорить по-французски, есть, обращать на себя внимание, строить, совать нос*.

<...> until one evening, after I had loved too loudly <2,2>

В автопереводе любят *чрезвычайно, безнадежно, больше всего, безумно, гораздо больше*. Интерес представляет орфографическая особенность — авторская вариация написания слова *чрезвычайно*, вызванная, как мы полагаем, интенциями писателя указать на особенности речи конкретного персонажа при его цитировании.

<...> а я вот папиросы курю и, как наш незабвенный доктор Пирс говаривал, не горжусь этим, но *чрезвычайно* это *люблю!* <2,11>

Литература:

1. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: Учеб. пособие. 3-е изд. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. 232 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора в языке чувств // Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд. испр. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 385–399.
3. Словарь русского языка: в 4 т. [Текст] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд. стереотип. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 1–4.
4. Набоков В.В. Лолита: Роман / Пер. с англ. автора. М.: Издательско-полиграфическая фирма АНС-Принт Ассоциации Новый стиль, 1991. 256 с.
5. Проффер К. Ключи к «Лолите». СПб., 2000. 304 с.
6. АBBYU Lingvo x3 / Электронный словарь. АBBYU Software Ltd, 2008.
7. Nabokov V. Lolita. Penguin Books, 2006. 361 p.

Интерес представляет случай конкретизации эмоции, когда В. Набоков в двуязычных текстах романа употребил в пределах одного сочетания и глаголы *love* / *любить*, и субстантивы *love* / *любовь*, как нам кажется, с целью усиления эмоционального и экспрессивного воздействия на читателя, который, по замыслу писателя, должен был прочувствовать всю силу и боль переживаний, которые испытал Гумберт в детстве.

Мы *любили* преждевременной *любовью*, отличавшейся тем неистовством, которое так часто разбивает жизнь зрелых людей <1,5>.

фиксировано лишь два случая — с пассивной конструкцией *being bossed by* ‘когда командуют’ и с инфинитивом *to fool* ‘дурачить’, что находит соответствие в авторской трансляции.

Я *люблю дурачить* докторов и, хотя я внутренне ликовал, положил в карман пилюли со скептическим пожатием плеч <1,22>.

Адвербиальные конструкции в двуязычных текстах использованы с целью конкретизации чувств. Обращение писателя к сочетанию наречий *too loudly* ‘слишком громко’ указывает скорее на характеристику любви как полового акта.

<...> до тех пор, пока в один вечер, после того, как я *любил слишком* громко.

Таким образом, разнообразные синтагматические связи анализируемых существительных и глаголов говорят о специфике данного фрагмента языковой картины мира писателя, который в двух версиях романа имеет как общие, так и неповторимые черты, а высокая частотность указанных лексем является свидетельством доминирования этого чувства в тексте романа.

Semantic analysis of idiomatic phrases containing the names of clothes in their components

Tursunova Gulchekhira Norboboyevna, English Teacher
Uzbek state world Languages University, Tashkent city, Uzbekistan

The article studies semantic analysis of idioms with the component of clothes and their classification.

Key words: *semantic opacity, pure, semi, literal, attitude of people, expressiveness, describe people, positive and negative qualities, social norms, mood*

Данная статья исследует семантические анализы идиом с компонентами одежды и их классификации.

The most dominant feature of semantic classification of idioms is their composite unity which consists of semantically empty words. When such idioms occur, they should be taken symbolically or metaphorically because they create a totally different meaning than could appear at first glance. Moreover, such idioms also show a different degree of semantic opacity or, in other words, nonliteralness.

Fernando indicates that a semantic classification depends on the degree of semantic isolation and the degree of opacity. [1, 9–10] For this reason she distinguishes three different groups of idioms, which are the following: Pure, semi and literal idioms.

(1) Pure idioms — they are opaque to users of language with respect to all or some of the words that make them up. Formally such idioms are multiword expressions functioning as a single semantic unit whose meaning of individual words cannot be summed together to produce the meaning of the whole.

(2) Semi-idioms — the typical results of such idioms are partial non-literalness because one component generally preserves its direct meaning.

(3) Literal idioms — they can be interpreted on the basis of their parts; they are transparent. Components of such idioms are usually used in their direct meaning; although, such combination sometimes requires figurative sense. «Very often literal expressions are regarded as idioms only on the criteria of compositeness and fixity».

All things considered, semantically idioms are divided into literal and non-literal, or grouped into three categories starting from «not-motivated» or pure in meaning (spill the beans), to semi in meaning (to save someone's bacon) and to metaphorically transferred or literal (to rub a salt in a wound). For instance, in table 1 we can see some of the examples of the classification.

In semantic analysis we came across idioms meaning and their usage in speech. Idioms consist of at least two words which give different meaning from dictionary meanings, but in word form they make inseparable meaning. Mostly we use idioms instead of simple word in order to make the meaning more expressive. For example: We use *Tough as old boots* instead of tough.

We know every idiom originates under some circumstances in order to describe person's action or state make

more impressive. If it is used by people in everyday speech it becomes common, if not they lose its meaning, coloring. And we should note that some idioms are dependent on some period or some group, or some field. After some time it also loses its meaning. And some other colorful and impressive ones may substitute instead of old one. Some idioms may originate connecting with the attitude of some people. And by the time that person passed away. These idioms also begin to fade away and terminate. It is certainly expressive, when we use idioms to describe one's state. Besides expressiveness it will be understandable. Describing people's deals and state with the help of names of clothes is very interesting and emphasizing.

And, according to semantic analyses the idioms containing the names of clothes in their components that **describe people [3] can be divided into two sub-groups:**

1. Idioms connected with **positive and negative qualities**, for example,

All hat, no cattle — (USA) When someone talks big, but cannot back it up, they are all hat, no cattle. ('Big hat, no cattle' is also used.)

All mouth and trousers — (UK) Someone who's all mouth and trousers talks or boasts a lot but doesn't deliver. 'All mouth and no trousers' is also used, though this is a corruption of the original.

All talk and no trousers — (UK) Someone who is all talk and no trousers, talks about doing big, important things, but doesn't take any action.

Apron strings — A man who is tied to a woman's apron strings is excessively dependent on her, especially when it is his mother's apron strings.

Belt and braces — (UK) Someone who wears belt and braces is very cautious and takes no risks. [2]

Belt and suspenders — (USA) Someone who wears belt and suspenders is very cautious and takes no risks.

Big girl's blouse — A person who is very weak or fussy is a big girl's blouse.

Birthday suit — If you are in your birthday suit, you are naked.

Bluestocking — An intellectual woman is a bluestocking.

Bright as a button — A person who is as bright as a button is very intelligent or smart

Cute as a button — If someone's as cute as a button, they are very attractive

Table 1. Semantic classification of idiomatic phrases containing the names of clothes in their components

	Pure idioms	Semi-idioms	Literal idioms
1	<u>All hat, no cattle</u> (USA) When someone talks big, but cannot back it up, they are all hat, no cattle. ('Big hat, no cattle' is also used.)	<u>All talk and no trousers</u> (UK) Someone who is all talk and no trousers, talks about doing big, important things, but doesn't take any action.	<u>All dressed up and nowhere to go</u> You're prepared for something that isn't going to happen.
2	<u>All mouth and trousers</u> (UK) Someone who's all mouth and trousers talks or boasts a lot but doesn't deliver. 'All mouth and no trousers' is also used, though this is a corruption of the original.	<u>Caught with your pants down</u> If you are caught with your pants down, you are exposed in an embarrassing situation. It can also mean that you were caught unprepared for a situation or an event.	<u>Only the wearer knows where the shoe pinches</u> This means that it's hard to know how much someone else is suffering
3	<u>Apron strings</u> A man who is tied to a woman's apron strings is excessively dependent on her, especially when it is his mother's apron strings.	<u>First up, best dressed</u> First up, best dressed comes from big families; the first child awake wore the best clothes, so if you are first to do something, you are ahead or have an advantage. Similar to the early bird catches the worm. (First in, best dressed is also used.)	<u>Put a sock in it</u> If someone tells you to put a sock in it, they are telling you to shut up.
4	<u>At the drop of a hat</u> If you would do something at the drop of a hat, you'd do it immediately.	<u>Fit like a glove</u> If something fits like a glove, it is suitable or the right size.	<u>Put yourself in someone's shoes</u> If you put yourself in someone's shoes, you imagine what it is like to be in their position.
5	<u>Belt and braces</u> (UK) Someone who wears belt and braces is very cautious and takes no risks.	<u>Hand in glove</u> If people are hand in glove, they have an extremely close relationship.	<u>Roll up your sleeves</u> If you roll up your sleeves, you get ready to start working hard.
6	<u>Big girl's blouse</u> A person who is very weak or fussy is a big girl's blouse.	<u>In another's shoes</u> It is difficult to know what another person's life is really like, so we don't know what it is like to be in someone's shoes.	<u>Smarty pants</u> A smarty pants is someone who displays the intelligence in an annoying way.
7	<u>Birthday suit</u> If you are in your birthday suit, you are naked.	<u>Laugh up your sleeve</u> If you laugh up your sleeve, you laugh at someone secretly.	<u>Take your hat off</u> If you say that you take your hat off to someone, you are showing your respect or admiration.

Grey suits — The men in grey suits are people who have a lot of power in business or politics, but aren't well-known or charismatic. [2]

2. How people relate to the social norm, for example,

Boot is on the other foot — When the boot's on the other foot, a person who was in a position of weakness is now in a position of strength.

Dyed-in-the-wool — If someone is a dyed-in-the-wool supporter of a political party, etc, they support them totally, without any questions.

In someone's pocket — If a person is in someone's pocket, they are dependent, especially financially, on them.

Keep it under your hat — If you keep something under your hat, you keep it secret.

Kid gloves — If someone is handled with kid gloves, they are given special treatment and handled with great care.

Put it on the cuff — If you put something on the cuff, you will take it now and pay for it later.

Put on your thinking cap — If you put on your thinking cap, you think very hard about something.

Roll up your sleeves — If you roll up your sleeves, you get ready to start working hard.

Soft shoe — Speaking to someone or a speech given in a gentle or conciliatory way.

Take your hat off — If you say that you take your hat off to someone, you are showing your respect or admiration.

Walk a mile in my shoes — This idiom means that you should try to understand someone before criticising them

Whole cloth — (USA) If something is made out of whole cloth, it is a fabrication and not true. [2]

We have divided idioms describing feelings or mood into twosub — groups. They are **positive and negative feelings, moods and states**. For example:

Eat my hat — People say this when they don't believe that something is going to happen e.g. 'If he passes that exam, I'll eat my hat!'

Feather in your cap — A success or achievement that may help you in the future is a feather in your cap.

Physical feelings and states. For example,

Hot under the collar — If you're hot under the collar, you're feeling angry or bothered.

I'll eat my hat — You can say this when you are absolutely sure that you are right to let the other person know that there is no chance of your being wrong.

If the cap fits, wear it — This idiom means that if the description is correct, then it is describing the truth, often when someone is being criticised. ('If the shoe fits, wear it' is an alternative)

Laugh up your sleeve — If you laugh up your sleeve, you laugh at someone secretly.

Lay a glove on — If you lay a glove on someone, you strike a blow against them in an argument, dispute, etc. (Mostly used in the negative), etc. [2]

So an idiom may be treated as a natural manner of speaking to a native speaker of a language and idioms are integral part of language which makes our speech more colorful and authentically native.

References:

1. Fernando, C.— Idioms and Idiomacity. London: Penguin Books, 1996. Print. Pp 9–10; 60–63
2. <http://www.useenglish.com/reference/idioms>
3. Michael McCarthy, Felicity O'Dell. English Vocabulary in Use. Cambridge University Press, 1994.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 9 (143) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 15.03.2017. Тираж 500 экз.

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