

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



20 2018
ЧАСТЬ V

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 20 (206) / 2018

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук

Калдыбай Қайнар Қалдыбайұлы, 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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

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

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

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 размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ. 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)

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (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)

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

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

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

Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)

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)

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

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: 06.06.2018. 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 изображён *Абрахам Харольд Маслоу* (1908–1970 гг.) — американский психолог, один из основоположников гуманистической психологии.

Абрахам Гарольд Маслоу родился 1 апреля 1908 года в Бруклине. Его детские годы могли бы послужить замечательным сюжетом для психоаналитического очерка. Его отец (Самуил Маслов, выходец из Киевской губернии) оказался далеко не идеальным семьянином. Когда Абрахаму было девять лет, семья переехала из еврейского района города в нееврейский, и, поскольку у Маслоу была ярко выраженная еврейская внешность, он узнал, что такое антисемитизм. Абрахам был одиноким, застенчивым и подавленным юношей. С психологией Маслоу познакомился в Корнеллском университете, где профессором психологии был Э. Б. Титченер. В 1934 году он защитил докторскую диссертацию, а его первая научная работа, которая сулила ему успешную карьеру, была посвящена взаимосвязи сексуальности и социального поведения у приматов. В Бруклинском колледже он познакомился с А. Адлером, Э. Фроммом, М. Мид, М. Вертгеймером, Р. Бенедикт, которые вдохновили его на изучение самоактуализации личности.

Маслоу был одним из первых, кто стал изучать положительные стороны поведения людей, добившихся определённых высот в своей жизни. Прежде психологи и психоаналитики изучали людей с различными психическими отклонениями. С точки зрения Маслоу, каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации, при-

чем это стремление к максимальному раскрытию своих способностей и задатков выступает наивысшей человеческой потребностью. Правда, для того чтобы эта потребность проявилась, человек должен удовлетворить всю иерархию потребностей, которые Маслоу схематично изобразил в виде пирамиды. К числу таких самоактуализированных людей Маслоу относил Авраама Линкольна, Томаса Джефферсона, Альберта Эйнштейна, Элеонору Рузвельт, Джейн Адамс, Уильяма Джеймса, Альберта Швейцера, Олдоса Хаксли и Баруха Спинозу.

Первые попытки Маслоу заявить о своих новых идеях вызвали негативную реакцию в американском психологическом сообществе, где доминировали бихевиористы. Даже коллеги по факультету сторонились его, ведущие психологические журналы отказывались публиковать научные работы. В 50-е и особенно в 60-е годы, в эпоху радикальной переоценки многих ценностей, теория Маслоу вдруг снижала немалую популярность и признание. В 1967 году он был избран президентом Американской психологической ассоциации, что немало удивило его самого.

Абрахам Маслоу писал: «Если вы намеренно собираетесь стать менее значительной личностью, чем позволяют вам ваши способности, я предупреждаю, что вы будете глубоко несчастливы всю жизнь».

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Abdulazizova S. G., G'ofurova S. M.**
Problems of teaching reading at schools and the ways of solving them 371
- Adyrbekov K. M., Berkimbayev K. M., Adyrbekova A. D., Abdinazar B. Z., Auezov B. N.**
Psycho-pedagogical bases of formation of creative potential of the future teachers of subjects of natural sciences 372
- Ashurova N. R.**
Skills and purposes to teaching reading in secondary schools..... 375
- Балич Ф. Ш.**
Формирование конструктивных умений у детей с умственной отсталостью 376
- Бочкарева З. В., Ашпина Е. В.**
Мастер-класс как эффективная форма работы с родителями в дошкольном учреждении..... 378
- Гришина С. В.**
Формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности 381
- Кайсаканова Т. А., Зуйкова Г. В.**
Особенности воспитания патриотизма детей дошкольного возраста посредством организации и проведения сюжетно-ролевых игр 384
- Канатова Ж. К.**
Особенности обновленного содержания учебной программы по географии в казахстанских школах 385
- Качнова О. С., Ермаганбетова Н. Д., Сеитова Б. Ж.**
Развитие навыков осознанного чтения с использованием методов CLIL..... 388
- Кореева Я. В., Поваляева Г. А.**
Театрализованная деятельность как средство обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня..... 389
- Косян А. С., Калинина Е. А.**
Математический кружок «Наглядная геометрия» для учащихся 7 класса как средство привития интереса к изучению курса геометрии..... 391
- Матюшкова Т. М.**
Некоторые аспекты специфики профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования..... 393
- Михайлова Т. А., Егорычева О. Ю.**
Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков..... 396
- Musaev A., Jurakhanova N., Numanova S.**
Effective English language teaching in elementary classes..... 398
- Оракбаева А. Б.**
Геоинформационное образование при подготовке специалистов различных сфер деятельности 399
- Паталах И. А.**
Конспект НОД для детей 6–7 лет по художественно-эстетическому развитию «Волшебное звучание музыкальных инструментов симфонического оркестра»..... 405
- Пиванова Ю. Е.**
Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку 407
- Поваляева Г. А., Хуторева Е. С.**
Художественная литература как средство развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня 409
- Пугачева А. А.**
Классификация средств ИКТ и их применение при обучении иностранному языку воспитанников Филиала Нахимовского военно-морского училища (Севастопольского президентского кадетского училища) 410

Ромашова Л. А. Исторический анализ развития самообразования педагогов в России.....412	Антонюк А. Ю. Особенности передачи архаизмов и советизмов с русского языка на английский (на материале переводов романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»)..... 439
Сапунова Ю. С. Комбинаторика. Ее изучение в школе413	Баранов М. В. Особенности строения терминологических сочетаний в китайском языке на материале терминов автомобилестроения..... 440
Сафонова О. В. Развитие познавательной активности младших школьников в процессе обучения..... 418	Горшкова Е. А. Manifestation of interlingual verbal lacunarity through examples from different languages 442
Силина Н. В., Кузьмишина Т. Л. Воспитательные практики родителей дошкольников421	Исроилова Д. И. Comparative analysis of the zoonyms in English and Uzbek..... 445
Терехова О. Е., Ким И. Н. Теоретические основы эколого-валеологического образования дошкольников..... 423	Колесников А. Е. Язык сети Интернет и американизация русского языка 446
Усмонов М. С., Тохирова Ч. Методика создания интерактивных электронных учебных курсов на основе информационных технологий 425	Майкова Е. В. Метафора в когнитивной лингвистике 448
Шерипова Г. А. Modal pedagogical technologies in teaching English language 428	Mamadaliyeva N. A., Juraev Z. N. The main steps and ways of creative writing process 450
Шулунова Л. И., Ажимбекова Г. Л. Некоторые особенности освоения народных традиций и фольклора в культурно-досуговой работе.....431	Мустахаева М. А. Использование английских предлогов. Эмпирическое исследование.....451
ФИЛОЛОГИЯ	
Абдужабборова Ш. А., Абдурахманова В. П. Problems of translating the English sentences with adverbial modifier of comparison into Uzbek 435	Rikhsieva L. A. The ways of translation of grammatical dissimilarities and norms in the translation from English into Uzbek 453
Aydarkhan A. A. Correlation between language worldview and mentality in modern linguistics 436	Шепелева А. В. Употребление и перевод трансформированных фразеологизмов как средства реализации прагматического потенциала англоязычного массмедиа политического дискурса..... 454

ПЕДАГОГИКА

Problems of teaching reading at schools and the ways of solving them

Abdulazizova Sevara Ganiyevna, teacher;
G'ofurova Sarvara Madaminovna, teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Some internal and external factors which affect pupils' reading can bring some problems and difficulties in reading:

1. Physical-vision, hearing, lateral dominance, one's sex and health.
2. Mental-intelligence, conceptualization, language, mental immaturity
3. Listening.
4. Emotional-self-concept, subject matter, and teacher effect.
5. Socioeconomic-low socioeconomic status, family mobility and stability.

There is much dispute about whether these are direct causes of reading difficulties. On the other hand, there is little doubt that their influences will have some bearing upon other conditions such as interest in learning and expectations of success, which can affect one's progress in reading.

6. Poor teacher strategy, overemphasis on one reading skill, indiscriminate use of reading materials, inadequate and unsuitable instructional material, teacher bias, poor or insensitive administration.

7. Lack of motivation — on the part of the student and the teacher. It is my firm belief that this is one of the important factors underlying the low performance in reading.

A pupil with a reading problem shows difficulties in reading skills which are unexpected according to age, cognitive ability, intervention and quality and quantity of instruction.

It is significant for these pupils to identify their areas of interests which they can excel in. This may make them feel they have something important to say and an area they can succeed in and see themselves as «winners». It is also helpful for teachers to make the pupils aware of their learning difficulty and ability so that the pupil can have a positive self-image which help in building a successful and competent person. Teachers should give the parents and pupils examples of successful people who had reading and writing problem in school.

For fluent reading and understanding, it is needful that the interpretation becomes natural. Well organized, relevant and interesting information may be stored in the long-term

memory permanently. The procedures utilized to relate and organize new information on to the previous understanding and to keep it in a good way, have implications for how easily the pupil will be in a position to retrieve the information in future.

Teachers have always said that learners with reading problem may know information at one time but fail to recall it the next time. The problem may not be with the memory but how the information was processed. Working memory enables people to exploit their memory systems extensively. It allows people to remember information through rehearsals in the minds, to relate this information to the previous knowledge and to plan the future operation.

There are several ways of becoming linguistically aware, but the capability of one to focus on speech sound of his/her language may help in developing reading ability. This awareness may be perceived as an expression of language. This shows that phonological processing is the application of information on the structure of sound in interpreting the written words.

Children who do not have this awareness are likely to have reading and writing problem. According to many researchers, reading can be achieved in early grades of primary school by measuring phonological awareness. Therefore, without this awareness the relationship between sounds and letters may be difficult to understand. Lack of it can also be recognized when the child has problem in breaking the reading code, it affects his/her word recognition and spelling strategies. To curb this problem, speech sound and the skill be introduced in early years of learning in order to enhance the skill of reading.

Learners with reading problem may have difficulties with receptive and expressive language skills, visual-motor, auditory and visual processing. They may also have shortfalls in the areas of memory, study and organizational skills, attention span and social skills.

Teachers should therefore be aware of the fact that pupils with reading and writing problem may have their own unique learning profile and that the degree of their difficulties also differ. It is important to resolve and offer support to every pupil depending on his/her strengths and needs.

All parents may react differently when they are told that their child has a problem/difficulty. It may be quite challenging for the parents to have a child with reading and writing problem and they may take time to accept the problem hence their reaction may be unique. Information and facilitation by teachers to parents on the problem may be of great help for the parents. The home-school communication should continue to be encouraged in order for both parties to gain understanding of the educational needs and strengths of the pupils.

In conclusion we can say that teachers should know that pupils learn in different ways hence have different strengths and needs. For instance, a pupil who is not good at reading may be talented in other areas like drama, mathematics or even physical education. Every pupil with a learning difficulty has his/her own learning style, interests, needs and strengths. Nonetheless, teachers and parents should be able to help the pupil to identify their strengths and interests.

References:

1. Day R. R., Bamford J. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading / Richard Day, Julian Bamford // Reading in a Foreign Language. — 2002. — Vol.14
2. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching / Rod Ellis. — Oxford: OUP, 2003. — 387 p.
3. Macalister J. Teaching Reading: Research into Practice / John Macalister // Language Teaching. — 2014. — Vol. 47, Issue 3.

Psycho-pedagogical bases of formation of creative potential of the future teachers of subjects of natural sciences

Adyrbekov Kairat Maratovich, Phd student;

Berkimbayev Kamalbek Meyrbekovich, doctor of pedagogical sciences, professor
International Kazakh-Turkish University named after Hodja Ahmet Yassawi, Turkistan city

Adyrbekova Anarkul Dauletiyarovna, teacher of Kazakh language
Bilim Innovation School in Kentau city

Abdinazar Bibinur Zhantoreevna, designer

International Kazakh-Turkish University named after Hodja Ahmet Yassawi, Kentau Institution, Kentau city

Aueзов Batyrkhan Nagashbekovich, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer
International Kazakh-Turkish University named after Hodja Ahmet Yassawi, Turkistan city

This article deals with the formation of creative potential of the future teacher of natural science subjects. Clearly, in this situation foreign language is one of the most significant qualities of formatting creative potential of the future teacher of natural science subjects, ensuring the success of their pedagogical activity. Entering the modern conditions of life requires dynamic development of foreign languages for further usage in pedagogical activity. Social significance of the future teachers learning English or a few foreign language is determined by: the value of the language as means of intercultural communication and as conditions for the implementation of personal plans; professional importance of using foreign languages for self-improvement, formation creative capacity and increasing qualification.

Keywords: *the content of curricula, the planning of educational processes training, future teachers, formation, creativity, creative potential, the system of multilevel pedagogical education, the method of teaching.*

The strategic task of the modern stage of social development is radical changes in the development of higher education. Kazakhstan's education system so intensely enriches by European experience to which domestic scientific and pedagogical community refers ambiguously and coming performs in connection with the entry of the Republic of Kazakhstan in the Bologna Process among the universities in addition a lot of problems.

Participation of Kazakhstan in the Bologna process has opened the way for the country to European education, giving the opportunity to improve the quality of education, mobility of students and teachers, receiving diplomas anywhere in

Europe, as well as free to work for graduates of any country in the world [1].

The system of mutual influence of higher education in the European space is a priority direction of reforming the field of education in our country. State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2016–2019 [2], shows the specific directions of development in this area.

Important steps are being taken in the education and science system. The unification of the process of science and education has given a new impetus to Kazakhstan's entry into the world scientific and educational space in accordance with the principles of the Bologna Process. The share of higher

educational institutions that have undergone independent national institutional and specialized accreditation in accordance with international standards has increased. This, in turn, has a special impact on the content of education in higher education.

Today, all the basic state documents are emphasized in the priority of the Kazakhstan education, its evolving nature and personal orientation. Hence, the change of the paradigm of education from traditional to personal-oriented requires the perfection of the system of forming the creative potential of the future teacher of natural science subjects. In this regard, a different methodology is required, directed at the poly-paradigmatic view of the problem, the result of which is the person's longing for constant self-improvement.

Naturally, the preparation of future natural sciences teachers that have the necessary creative qualities can not happen without pedagogical staff of a new level, with special personal qualities capable to overcome the situations of social uncertainty, able to isolate problems and make productive decisions, be responsible for their execution, resolve disputes by dialogue and enter into cooperation, etc.

Therefore, there is a growing need for the formation of creative qualities of future teachers, who have the capacity for permanent development and improvement. Today such system is still imperfect. The foregoing stipulates: the need for a scientific study of the fundamental foundations for the creation of this system; a high degree of urgency of the problem, creation of psychological and pedagogical conditions for the formation of creative qualities in the future teacher.

First of all, it is necessary to consider different theories of personality. Thus, supporters of the humanistic theory of personality in psychology (K. Rogers [3] and A. Maslow [4]) consider the main source of personal development to be inherent tendencies toward self-actualization. Within the framework of the humanistic theory, the personality is the inner world of the human «I» as a result of self-actualization.

Within the framework of dispositional theory, personality is a complex system formal-dynamic properties (temperament), traits and socially conditioned properties (from the environment).

Representatives of the *cognitive theory* (. J. Kelly [5]), have argued that the *personality* — is a system of organized personal constructs, in which the personal experience of a person is processed (perceived and interpreted).

According to Kelly the main source of personal development is the environment, the social environment. Cognitive theory of personality emphasizes the influence of intellectual processes on human behavior.

According to the *activity theory* (S. L. Rubinshtein [6], K. A. Abulkhanova-Slavskaya [7], A. V. Brushlinsky [8]), a *person* is a conscious subject occupying a certain position in society performing a socially useful public role. The personality structure is a complexly organized hierarchy of individual properties, blocks (orientation, abilities, character, self-control) and systemic existential personality traits.

These properties are associated with a holistic self-image (self-relationship).

The main characteristics of the activity is objectivity and subjectivity. The specificity of objectivity consists in the fact that objects of the external world influence the subject not directly, but only after being transformed in the process of the activity itself. It should be noted that the most important qualities of the future teacher of natural science subjects are initiative, readiness to accumulate creative experience, which will become the foundation for his self-realization and overcoming all the complexities of the profession in his creative activity.

Special attention is paid to the scientific substantiation and opening of the essence of the new conceptual approach to the problem of forming the creative potentials of the future teacher of natural science subjects, which is based on the principles of creativity as methodological and their coherence with a personal-oriented approach. It should be pointed out that creativity is one of the main mechanisms of personal and professional development of future teachers.

Creativity (from the Latin *creatio*-creation) — (the well-known Russian analogue — creativity) — is an ability reflecting the deepest property of the individual—the goal of creativity, his desire to create original values, to take nonstandard decisions.

We adhere to the fact that such characteristics as an active personal position, self-criticism, the ability to creatively use the experience, the desire for a dildo, the capacity for self-formation and professional growth should be included in the concept of the creative. All these characteristics of personality, according to scientists, can be combined into the concept of the creative potential of the future teacher of natural science subjects.

It should be noted that in the creative potential, there are many studies devoted to the various psychological aspects of professional development, the professionalization of the individual.

There are *three approaches* to the problem of becoming a person in the profession. *The first approach* considers the problem of the formation of the individual in the profession as a movement from activity to personality. The focus of the *second approach* is the personality of the professional. As a result of this comparison, professionally important qualities of a personality are deduced. *The third*, creative direction considers professional self-consciousness as an independent category, characterizing it from the standpoint of an inseparable unity of consciousness and activity, personality and activity.

Based on a new interpretation of consciousness and activity, it became possible to solve the problem of personality development and its abilities through various activities, including creative ones.

As never before, the tasks of professional training are converging with the goals of personal development, the formation of the creativity of the future teacher. These questions are considered in the context of student growth as

an important stage in personal development, the definition of the role and place of abilities, motives, the formation of professional and important qualities of the future teacher of natural science subjects.

The understanding of the psychological aspects of the development of professional awareness of various types of thinking, creativity was promoted by the works and research of A. G. Asmolov [9], V. N. Druzhinin [10] and others.

However, until now, the conditions necessary to improve the quality of pedagogical training at the university are not completely created.

In our opinion, one of the conditions is the possibility of involving each student in active activities, as well as applying them to the practice of received knowledge and a clear understanding of where, for what purpose and for what purpose, these knowledge can be used.

We are of the opinion of A. K. Markova [11] that, in the structure of the professional's personality, there are: motivation (the personality's orientation and its types); personality properties (abilities, character and its features, mental processes and states); integral personality characteristics (self-awareness, individual style, creativity as creativity).

On our view, creative potential can be considered as a personal possibility for a person to realize himself intellectual and creative activity and, under appropriate conditions, be ready for creative behavior. This possibility of realizing itself is characterized by such a form of activity that is accomplished by going beyond stereotypes in making a decision on the existing problem, the readiness for rapid response in the changing conditions of life, and creative activity. This form of activity is called creative behavior. It is necessary to emphasize that in scientific and methodological literature, the question of creating conditions for the qualitative development of creative potential for students of pedagogical specialties on the basis of individualization of education was promptly raised. It is necessary to create conditions for the formation and self-realization of a competent, creative and self-developing person, able to adapt in a rapidly changing environment, i. e. creative personality with creative abilities.

We share the view of S. M. Redlich [12], that the development of creativity is the key to the successful social and professional adaptation of the future teacher. At the stage of professional adaptation, the individual style of the future teacher's activity is also formed, which is based on his individual psychological characteristics.

At present, there is an increasing interest in the creative self-realization of the teacher in the dynamically changing

circumstances of life and activity and, as a consequence, his creative potential — that professional-personal reserve, which allows to effectively carry out this process. Comparing the existing definitions, we will note their range: from the information of creative potential to the ability to think creatively and to perceive the surrounding reality to understanding it as a complex personal phenomenon that includes a variety of biological, psychic, social and other characteristics; from consideration of creative potential as the quality of a personality to recognition as a personal personality structure.

On the basis of theoretical analysis and empirical experience, we conclude that the creative potential of the teacher appears as a combination of its capabilities for creative solutions to diverse tasks associated with and the development of students, the organization of the educational process, professional cooperation. The creative potential of the teacher is a dynamic personal structure, expressed by the integration of three components:

- a value component that reflects the teacher's values and creative ideas and priorities;
- a cognitive component represented by a body of knowledge that facilitates the understanding of the creative nature of his work by the teacher and influences his creative organization of professional activity;
- an activity component that combined elements that promote the transfer of creative potential into the state of actualization (personal and professional realization of the teacher), in which the possibilities for its further development are hidden.

Proceeding from this, the developed theoretical foundations for the practice of personal and professional development can serve as a basis for creating new effective approaches to the problem of forming the creative qualities of the future teacher of natural science subjects in conditions of higher education. We note the fact that the analysis of scientific and pedagogical literature shows that the use of modern educational technology in the process of professional training is of great importance and contributes to the formation of the creative potential of future teachers of natural science subjects. The scientific-theoretical research will be continued by us, and at our work we draw a conclusion about the relevance and relevance of the issues of using modern educational technology in shaping the creative potential of future teachers of subjects of natural sciences, modernizing the educational process, updating the content of the training process, which accordingly influence the change in training of future teachers.

References:

1. Uzakbaeva, S., Baimukhanbetov, B., Berkimbaev, K., Mukhamedzhanov, B. and Praliev, R. (2013) To the Problem of Forming Creative Competence of the Future Teachers. *Creative Education*, 4, 234–240. doi: 10.4236 / ce.2013.43034.
2. The State Program for Development of Education of the Republic of Kazakhstan on 2016–2019 years. www.edu.gov.kz
3. Rogers K. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stnovleniya cheloveka.* — M., 1994. — 480p.
4. Maslow A. *TDalniye peredeli chelovecheskoi Psihiki.* — St. Petersburg: Eurasia, 1997. — 430 s.

5. Kelly, G.A. The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality. London: Routledge., 1991.
6. Rubinshtein S.L. Bitiye soznaniye. — M., 1987. — 328.
7. Abulkhanova K.A. MIrovovzrenicheskiy smisl I nauchnoe znachenije kategorii subyekta. — M.: IPRAN, 1997. — P. 56–75.
8. Brushlinsky A.V. Subect: myshleniye, ucheniye I mirovovzreniye. — M.: Voronezh, 1996. — 392 s.
9. Asmolov A.G. Psihologiya sovremennosti: vizovi neopredelennosti, slojnosti I raznoobraziya // Psihologicheskiye issledovaniya. M.: 2015. P. 8, No. 40. s. 1.
10. Druzhinin V.N. Kognitivniye sposonosti: struktura, diagnostika, razvitiye. — M.: Per SE; St. Petersburg: IM A TON, 2001.
11. Markova A.K. Psihologiya professionalizma. M., 1996–308s.
12. Redlich S.M. Dopolnitelniye obrazovaniya kak factor uspeshnoi socialno-professionalniy adaptacii nachinayushego uchitelya. — 1996. — № 3. — s.24.

Skills and purposes to teaching reading in secondary schools

Ashurova Nodirakhon Rafikovna, teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Everybody knows that reading is the process of constructing meaning through the dynamic interaction among:

- the reader's existing knowledge,
- the information suggested by the written language, and
- the context of the reading situation.

Four general purposes of reading are:

- to gain information
- to perform a task
- to experience and enjoy literature
- to form opinions

When you read, it is important to have a strategy or a plan for reading effectively. If you do not have a plan, you may be easily distracted or may not focus on the right things in the text. As a result, when you are finished reading, you may not understand very much of what you have read. Also, you may not have developed your English very much, either.

When you read, you must be actively involved in the reading process in order to understand most effectively. [1]

Questions are very helpful when you read a text. Most of the time, people read first, and then look at questions at the end of the text. However, this is not the best way to read. If possible, read the questions provided for you FIRST. This will help you know what specific information to look for. Questions (those that are provided with text and those provided by your teacher) are designed to focus on the main points. Therefore, if you read to answer these questions, you will be focusing on the main points in the text. This helps you read with a goal in mind — answering specific questions.

Once you have some idea of what the text is about and what the main points might be, start reading. Do not be afraid if the text has many words you cannot understand. Just read!

Follow these suggestions:

- Do not use your dictionary the first time through the text.

- Try to understand as much as you can from the context.
- Take notes as you go.
- Make a note of places that you do not understand, or words that are unclear.
- Go through the text a second time.
- Try to answer the questions.

The important thing is to have some clear objectives before you begin to plan the lesson. [2]

The following three objectives are possible to be achieved in one lesson:

- To improve reading skills: According to some teachers, the best way to teach reading is to break the reading skills down into separate sub-skills by looking at what a good reader does when he goes about reading something, teach these separately and then put them all together. The other big group is skeptical and believes that there is no chance of putting all the sub-skills together and at the end they add up to the complete picture. In my opinion, if a student is able to use his reading sub-skills in the mother tongue, then the only problem is the English language.

On the other hand, if they are still read badly and with difficulties in the first language, then it takes twice as much time to perform the given task. To study language: The teacher focuses the students' attention on vocabulary, morphology, syntax, and discourse features. Although studying language for the sake of studying language is fairly pointless outside universities, there is little doubt that students need a very good command of language if they are going to be able to read.

To read for content: The students focus on the facts or ideas contained in the text. Extracting meaning is obviously essential in order to achieve this objective. This is usually why we read in real life. The first two objectives, developing reading skills and studying language, are really only tools for

achieving this broader educational objective. However, many textbooks contain uninspiring texts and you should consider supplementing them with other texts.

This correlation, however, does not mean that teaching vocabulary will increase readers' comprehension, for that is a causal conclusion. As it turns out, however, when reading educators conducted experiments in which vocabulary was either taught to students or not, comprehension improved as a function of vocabulary instruction.

Subsequent comprehension tests. One counterargument to this advice to teach vocabulary is that children learn vocabulary incidentally — that is, they learn the meanings of

many words by experiencing those words in the actual world and in text worlds, without explicit instruction. [3]

In conclusion we can say that reading comprehension can be affected by world knowledge, with many demonstrations that readers who possess rich prior knowledge about the topic of a reading often understand the reading better than classmates with low prior knowledge. That said, readers do not always relate their world knowledge to the content of a text, even when they possess knowledge relevant to the information it presents. Often, they do not make inferences based on prior knowledge unless the inferences are absolutely demanded to make sense of the text.

References:

1. Day R. R., Bamford J. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading / Richard Day, Julian Bamford // Reading in a Foreign Language. — 2002. — Vol.14
2. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching / Rod Ellis. — Oxford: OUP, 2003. — 387 p.
3. Macalister J. Teaching Reading: Research into Practice / John Macalister // Language Teaching. — 2014. — Vol. 47, Issue 3.

Формирование конструктивных умений у детей с умственной отсталостью

Балич Фериде Шевкетовна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

В данной статье рассмотрены проблемы формирования конструктивных умений детей с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость). Проанализированы особенности обучения детей данной категории обучению конструктивной деятельности.

Ключевые слова: *умственная отсталость, ребенок, конструктивная деятельность, дошкольный возраст, вид деятельности, процесс конструирования.*

В дошкольном возрасте ведущее значение имеет игра и первые виды продуктивной деятельности, к числу которых относится конструирование.

Конструирование — тот вид деятельности, который имеет моделирующий характер. В процессе конструирования происходит моделирование окружающего пространства в самых существенных чертах и отношениях. Такая специфическая направленность конструирования отличает его от других видов деятельности. Занятия конструктивной деятельностью положительно влияют на психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте.

Умственная отсталость принадлежит к психическим отклонениям в развитии ребенка. Понятие «умственная отсталость» подразумевает под собой задержку или неполное развитие психики, которое обнаруживается в возрасте до 3 лет, но нередко к младшему школьному возрасту [2].

Олигофрены составляют большую часть детей с умственной отсталостью. Нарушение и недоразвитие психики, которое уже возникает на ранних этапах развития, обуславливается поражением мозговых систем.

У детей с умственной отсталостью вся деятельность формируется с опозданием и отклонениями на всех этапах развития. Нарушение психической деятельности проявляется в сниженной активности познавательных процессов. Не формируется и ведущая деятельность, соответствующая возрасту ребенка, которая должна была стать опорой всего психического развития в данном возрастном периоде. В итоге её нельзя применить как средство коррекционного воздействия на развитие ребенка с ограниченными возможностями. Поэтому одной из существенных задач коррекционно-воспитательной работы становится формирование предпосылок к развитию деятельности и целенаправленное обучение всем ее видам. При этом необходимо учитывать этапы развития всех видов деятельности у нормального ребенка.

Обучение конструированию в дошкольном возрасте способствует психическому развитию и коррекции имеющихся недостатков восприятия, мышления и других сторон психики умственно отсталого ребенка.

О. П. Гаврилушкина рассматривала вопрос об особенностях обучения конструированию детей с умственной от-

сталостью. У детей данной категории отсутствует интерес к процессу конструирования, а также непонимание функционального значения конструктивных материалов. Исходя из этого, в первую очередь при обучении этих детей требуется обратить внимание на формирование интереса к конструктивной деятельности.

Результаты её исследований позволили сделать вывод, что детям с умственной отсталостью доступны только начальные действия с моделями. Особенно это касается действий с конкретными моделями, т. е. конструирование по образцу. Но при создании педагогических условий у таких детей могут быть сформированы навыки работы с графическими моделями (выполнение построек по графическому образцу и создание графических моделей по объёмной конструкции) [1].

Процесс конструктивной деятельности включает в себя решение целого ряда практических задач: форма и приемы работы, последовательность действий, планирование, выделение существенных признаков предмета для передачи конструкции и т. д.

Решение таких задач способствует развитию у детей с умственной отсталостью начальных представлений о пространстве (ориентировка на форму и величину предмета), такое развитие поможет ребенку в дальнейшем обучении предметам, где нужна ориентировка в пространстве.

Работа с детьми по конструированию способствует такой образовательной области, как «развитие речи». В ходе работы, где ребенок планирует вместе со взрослым свою деятельность, а также рассказывает о продукте своей деятельности, полученного при конструировании, происходит расширение активного словаря, усвоение правильного значения слов и способов употребления этих слов.

Овладение общетрудовыми умениями (анализ, планирование, организация и контроль трудовой деятельности) происходит также в рамках обучения детей конструированию. Тут дети с умственной отсталостью учатся работать двумя руками под контролем зрения, завершать работу — доводить её до конечного результата, отрабатываются практические приемы выполнения задач.

Помимо всего, процесс формирования конструктивных умений и навыков имеет коррекционное влияние на психическое развитие детей с умственной отсталостью на более ранних этапах развития, что в дальнейшем облегчает обучение этих детей в общеобразовательных учреждениях.

В дошкольном возрасте первой продуктивной деятельностью детей является конструктивная и изобразительная деятельность. Их формирование связано с восприятием ребенком предметов и явлений окружающего мира.

Отличительной особенностью детей с умственной отсталостью является формальный интерес или отсутствие интереса к процессу конструирования. Действия детей при этом достаточно своеобразны. Это нагромождение конструктивного материала друг на друга, переключивания с одного места на другое, сооружение бесформенных построек без дальнейшего объяснения. Такие сооружения быстро

рушатся, ведь они не устойчивы, однако у большинства детей это может вызвать неадекватную радостную реакцию.

На занятиях по конструированию у детей с умственной отсталостью необходимо сформировывать интерес к данному виду деятельности, а также желание самостоятельно создавать постройки для игры. Педагог строит различные предметы и при этом вовлекает ребенка в совместную игру. Весь процесс сопровождается разъяснениями, игрой, комментариями, наводящими вопросами. Речь педагога должна быть эмоционально окрашена для вызова ответного эмоционального отклика. При такой работе ребенок знакомится с функциональной и предметной стороной конструкций.

Конструктивная деятельность у детей с умственной отсталостью формируется во время предметных действий, подражания и восприятия действий взрослого. Ребенок, подражая взрослому, начинает создавать простейшие постройки, играть с этими постройками, рассказывать о них, то есть у ребенка формируются элементы предметно-игровой деятельности. Условия сюжетно-отобразительной игры способствуют развитию у детей интереса к конструктивной деятельности, в частности, это само создание построек и усвоение пространственных отношений между элементами конструкции.

Для развития самостоятельности детей с умственной отсталостью в конструктивной деятельности педагог показывает, что предмет, имеющий одно функциональное значение (например: магазин), может иметь разный внешний вид. Демонстрация построек на одну и ту же тему, но при этом имея различный образ и вид, играет роль для преодоления у детей с умственной отсталостью склонности к стереотипному воспроизведению одной и той же конструкции. Такая работа нужна, чтобы в собственной деятельности дети хотели использовать различные конструктивные материалы.

Нужно выделить тот момент, что педагог во время работы с детьми с умственной отсталостью формирует представления о связи предмета со всеми видами изображений. Такая работа состоит в одновременном применении различных видов изобразительных приемов: рисование, строительство, наклеивание на бумагу, это дает детям знания о том, что каждый предмет может быть изображен в различных формах: аппликация, графика, конструкция.

Следующим шагом в обучении является выполнение конструкций по образцу. Основано оно на самостоятельных действиях ребенка и реализации тех представлений, которые формируются в результате направленного обследования, анализа образца под руководством педагога. На начальном этапе обучения выполнения конструкций по образцу используются несложные объемные образцы, в которых четко просматриваются составляющие элементы. Взрослый анализирует образец в определенной последовательности.

Анализ образца начинается с целостного восприятия объекта: его название и выделение основных деталей. Перечисление основных деталей нужно называть в той после-

довательности, которая соответствует очередности дальнейшего конструирования предмета. Педагог указывает важность каждой детали, говорит о её значении. Дальнейшая работа направлена на определение форм элементов и подбор строительных материалов, которые соответствуют этим элементам. Для более правильного восприятия образца детьми с умственной отсталостью, педагог использует вспомогательные движения (обведение основных деталей рукой, обведение по контуру). Когда организован подбор конструктивного материала для работы, педагог организует и контролирует процесс выполнения образца, учит детей последовательности действий.

В дальнейшем дети учатся конструировать по графическому образцу. Для организации этого вида работы потребуются различные конструкторы, сборно-разборные игрушки. В старших группах дети выполняют постройки по представлению (по словесному описанию).

Каждый из этих методов используется в зависимости от уровня развития ребенка и той конкретной коррекционной задачи, которую ставит педагог на определенном занятии.

При правильной организации педагогической работы дети с умственной отсталостью способны овладеть начальными действиями со всеми видами моделей.

Литература:

1. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 94 с.
2. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. — Мн. «Современное Слово», 1998. — 768 с.

Мастер-класс как эффективная форма работы с родителями в дошкольном учреждении

Бочкарева Зоя Владимировна, воспитатель;
Ашпина Елена Валериевна, воспитатель
МКДОУ «Детский сад № 140» г. Новокузнецка

Чтобы вырастить ребёнка счастливым, нужно тратить на него в два раза меньше денег и в два раза больше времени.
Эстер Селсдон

За последние годы в периодической печати все больше внимания уделяется взаимодействию детского сада и семьи. Семья для ребенка — это целый мир, в котором он живет, делает открытия, учится любить, радоваться, сочувствовать. Именно в семье он приобретает первый опыт общения, умения жить среди людей, постигает понятие добра и справедливости, ответственности и долга. И, конечно, семья является для ребенка образцом в последующие годы его собственной жизни.

Анализ анкетирования, прошедший в нашем учреждении, показал, что большинство родителей не знают, чем за-

Для выработки у детей с указанным дефектом самостоятельности в выборе способов реализации поставленных конструктивных задач требуется тщательно продуманное и последовательное применение различных методов обучения: от поэлементного диктанта (операционального метода) до метода сюжетного конструирования. В результате такой работы помимо формирования конструктивных умений и навыков, а также возникновения образов-представлений, у детей происходит овладение умственными действиями, которые они применяют при решении сходных и новых задачах.

Овладение конструктивной деятельностью ребенка с умственной отсталостью на этапе дошкольного возраста является важным моментом для дальнейшего обучения. В ходе работы у ребенка развивается восприятие, развивается речь, самостоятельность, планирование своей деятельности, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, желания трудиться, бережное отношение к продуктам своей деятельности и т. д.

Таким образом, при особой организации и коррекционной направленности обучения дети с умственной отсталостью оказываются способны выполнять предметные изображения, а также отражать несложное содержание, связанное с их жизненным опытом.

няться с ребенком дома. На вопрос: — Во что вы любите играть с ребенком дома?, отвечают: — Некогда, не хватает времени; или: — Смотрим мультфильмы, читаем перед сном. Ребенок играет самостоятельно.

Все педагоги нашего детского сада стараются наиболее полно использовать как традиционные формы работы с семьей — родительские собрания, беседы, консультации, выставки, так и не традиционные — тематические презентации, дни открытых дверей, выпуск брошюр, листовок, буклетов, «круглые столы», проведение всевозможных акций, квест-игры, в том числе и родительские клубы.

Родительские клубы в нашем детском саду проводятся в течении нескольких лет. В них участвуют все педагоги, курирующие данную возрастную группу — воспитатели, учитель-дефектолог (тифлопедагог), музыкальный руководитель, учитель-логопед, инструктор по физической культуре. Каждый родительский клуб имеет свой четко выстроенный план, в котором отражена последовательность выступлений каждого педагога, его содержание, в т. ч. практическая часть. В конце такого мероприятия воспитатели показывают для родителей мастер-класс.

Мастер-класс имеет определенную тематику, и проводится для того, чтобы родители могли применить полученные практики дома в быту, ведь то, что мы предлагаем делается из подручных материалов, имеющихся в каждом доме.

В связи с тем, что наше учреждение для детей с нарушением зрения и речи, нами были предложены следующие темы мастер-классов в рамках родительских клубов: «Наши руки не для скуки», «Игры на кухне», «Тестопластика», «Волшебные салфетки».

Важное значение придается правильному, поучительному общению родителей со своим ребенком, обогащению его знаниями о жизни окружающего мира и, прежде всего, своей семьи, а главное то, что все эти игры не требуют больших финансовых вложений или специальной подготовки. Тому, что научится ребенок в семье будет являться для него своеобразным трамплином, образцом и мерилем его последующей жизни.

В рамках мастер-класса «Наши руки не для скуки» в забавной и игровой форме мы подвели родителей к тому, что можно не только поиграть с ребенком с предметами домашнего обихода, но и одновременно развивать мелкую моторику рук, тактильную чувствительность, развитие концентрации внимания [2, с. 36]

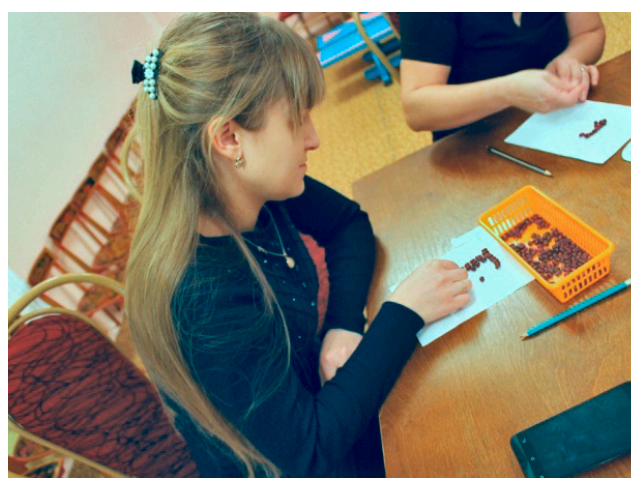


Мы складывали из полотенец зайчика, кролика, медвежонка, собачку, куколку, часы. Разъясняли родителям, что во время игры нужно обязательно проговаривать последовательность действий, так как в этот момент происходит и развитие слухового внимания, что немаловажно!

Перед уходом родителям были вручены памятные буклеты, на которых были изображены различные игрушки из полотенец и последовательность их складывания.

Мастер-класс «Игры на кухне» — один из самых увлекательных и познавательных для занятий с ребенком в домашних условиях. Ведь крупа — это не только ценный пищевой продукт, но и отличный недорогой материал для игр с детьми. Занятия с различными видами круп развивают осязание детей, мелкую моторику, стимулируют процесс их речевого и умственного развития. Нами были предложены определенные игры, такие как:

— «Матрица» — когда взрослый выкладывает рисунок крупой, а ребенок выкладывает точно такой же, как у взрослого.



— Перекладывание крупы из одной емкости в другую, либо пальчиками, либо ложечкой. Так же можно высыпать различную крупу в таз и сжимать и разжимать кулачки — массаж пальцев и кистей рук.



— Рисование по манке. Предложить ребенку нарисовать все, что он захочет. Это можно делать либо пальчиками, либо трубочкой от сока. Можно положить на дно картинку и засыпать манкой, а ребенок аккуратно, одним пальчиком пусть ищет ее.

Мастер-класс «Волшебные салфетки».



Оригами обладает огромным, развивающим эффектом. Превращение листа бумаги в игрушку. Мы предложили более интересный материал — салфетки. Они и разные по структуре, по толщине, и конечно же цветовая гамма. [4, с. 24]

Мастер-класс «Тестоластика». Как же дети любят играть с тестом! Предлагаем серию игр в домашних условиях. И опять же, это не только увлекательные игры, но и развитие мелкой моторики, массаж рук, повышение чувствительности пальцев.

Вниманию родителей было представлено несколько образцов поделок из соленого теста, которое было окрашено в разные цвета, затем мы все вместе изготавливали свои поделки, которыми в дальнейшем украсили новогоднюю елку! [5, с. 112] В конце нашей встречи родители опять получили в подарок памятные буклеты различными рецептами и образцами.

Литература:

1. Малева З. П. Создание педагогических условий развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. — Челябинск, 2001.
2. Грабенко Т. Н., Зенкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. — СПб., 2002.
3. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. — Калуга.: ГороД, 1998.
4. Соколова С. В. Оригами для дошкольников. СПб.: «Детство-Пресс», 2001.
5. Кискальт И. Соленое тесто. М.: «Аст-пресс», 2002.



После мастер-класса на следующий день, дети приходили в садик со своими поделками, игрушками, выполненными своими руками, и полные восторга от проделанной работы со своими мамами и папами.

Всех педагогов очень порадовал тот факт, что после проведения каждого такого родительского клуба, родители не остаются равнодушными, они по достоинству оценивают работу педагогов, благодарят, делятся своими впечатлениями, о том, что они делали дома с детьми, а дети, приходя в детский сад взахлеб делятся своими домашними историями.

Мы просвещаем родителей, а они все это воплощают в жизнь.

Подводя итог всей нашей проделанной работе, мы убедились в том, что семена любого труда дадут свои всходы: труд педагогов — на благо родителям и детям, труд родителей — на благо детям. Мы уверены, что совместными играми и проведенным с ребенком временем родители сделают его намного счастливее.

Формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности

Гришина Светлана Владимировна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 17 г. о. Коломна

Новая школа — это школа для всех. В любой школе должна обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья. Школа обязана учитывать возрастные особенности школьников, по-разному организовывать обучение на начальной, основной и старшей ступени.

Д. Медведев

В соответствии с заказом правительства были разработаны и приняты к исполнению основные нормативные документы:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

3. Профессиональный стандарт педагога.

В соответствии с профессиональным стандартом педагог должен быть готов принять разных детей вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состоянии психического и физического здоровья (4.3 часть 3. Развитие) и использовать специальные подходы к обучению для того, чтобы включить в образовательный процесс всех учеников: со специальными потребностями образования; одарённых учеников, учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). (часть 4.1 Обучение)

Целью школьного образования становится формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса, т. е. развивать у учащихся способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УДД): личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных.

Одним из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с детьми со слабо выраженными отклонениями в психическом развитии, является комплекс мер по коррекции недостатков познавательного развития.

Дети с ЗПР в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, они не анализируют эти условия. Фактически у них отсутствуют подлинные пробы. Кроме того проблемные дети отличаются недостаточным включением речи в процесс решения мыслительных задач. У нормально развивающихся детей имеется постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путём анализа своих действий во внешней речи. Это даёт возможность осознание своих действий, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции, т. е. позволяет планировать свои

действия. У детей с ЗПР такой потребности почти не возникает. Поэтому у них обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и словесным обозначением. Отмечается явный разрыв между действием и словом.

Одним из путей решения этих вопросов является применение современных педагогических технологий в образовательном процессе, позволяющих разнообразить формы и средства обучения, повышать творческую активность учащихся.

Мой педагогический опыт позволяет мне утверждать, что формирование познавательных универсальных учебных действий у детей с ОВЗ в урочной и внеурочной деятельности посредством интегрированных уроков, применение игровых технологий и проектной методики во внеурочной деятельности позволяет решать эти проблемы, а так же помогает в усвоении образовательных задач и сохранении работоспособности учащихся.

В своём выступлении я раскрою более подробно, как я это делаю.

Применение **дидактической игры** позволяет добиться лучшего усвоения учебного материала. Благодаря чему ученики становятся самостоятельнее, активнее, а так же дидактические игры способствуют формированию самоконтроля.

Ценность дидактической игры состоит в том, что сам процесс обучения она делает эмоциональным, при достаточно большом количестве повторений сохраняет интерес ребенка к заданию. Это особенно важно в работе с детьми с зпр.

Дидактическая игра является переходной формой от игры к учебе. Учащиеся легко вовлекаются в игровую деятельность. «Игра для них учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания. Проводить игру можно на разных этапах урока.

Например, при изучении темы «Предложение» на уроке я работаю с деформированными предложениями. На «шариках», вырезанных из цветной бумаги, написаны слова, из которых учащиеся составляют предложения. Можно усложнить задание, увеличив количество шариков со словами, чтобы можно было составить 2–3 предложения.

Для развития логического мышления на уроках литературного чтения, русского языка я применяю игру «Кто быстрее». Задание — из букв данного слова составить другие слова, например — ХРАБРОСТЬ: ОСА, СОР, СТО, БРАТ, ТРОС, ХОР.

Для активизации мыслительной деятельности на уроках можно использовать занимательные задания, задачки-шутки, кроссворды, ребусы.

На этапе «Введение в тему», могу предложить учащимся такое задание:

Составить слова из 1-х (последних) букв слов
ДУШ — ОСА — МЯЧ —> ДОМ

Или учащиеся составляют слова по картинкам, выделяя 1-е (или последние звуки).

Особое внимание в своей работе я уделяю играм, требующим от детей преобразующей и поисковой деятельности.

Очень интересна детям игра «Поможем Незнайке». Предлагаю ситуацию: «Незнайка учится в 3 классе. Он решал примеры, а ответы записывал на листочке. Вдруг подул сильный ветер и листочки разлетелись. Очень расстроился Незнайка. «Как теперь быть?» — думает он». Ребята догадываются, что надо вернуть ответы — листочки на свои места. С радостью выполняют задание.

Также полезны игры с элементами соревнования. Так, например, для автоматизации вычислительных навыков используется пособие «Елочка». Двое учащихся выходят к доске и по команде учителя начинают решать числовые выражения. Выигрывает тот, кто больше решит примеров и прикрепит шарики (с ответами) на «Ёлочку».

Таким образом, одна из главных задач учителя, работающего в коррекционном классе — это активное включение

учащихся в познавательный процесс и в этом учителю помогают игровые технологии, в частности дидактическая игра.

Так же положительно влияют на развитие познавательной активности и интересов учащихся **интегрированные уроки**. Эти уроки способствуют всестороннему развитию способностей, активизации мыслительных

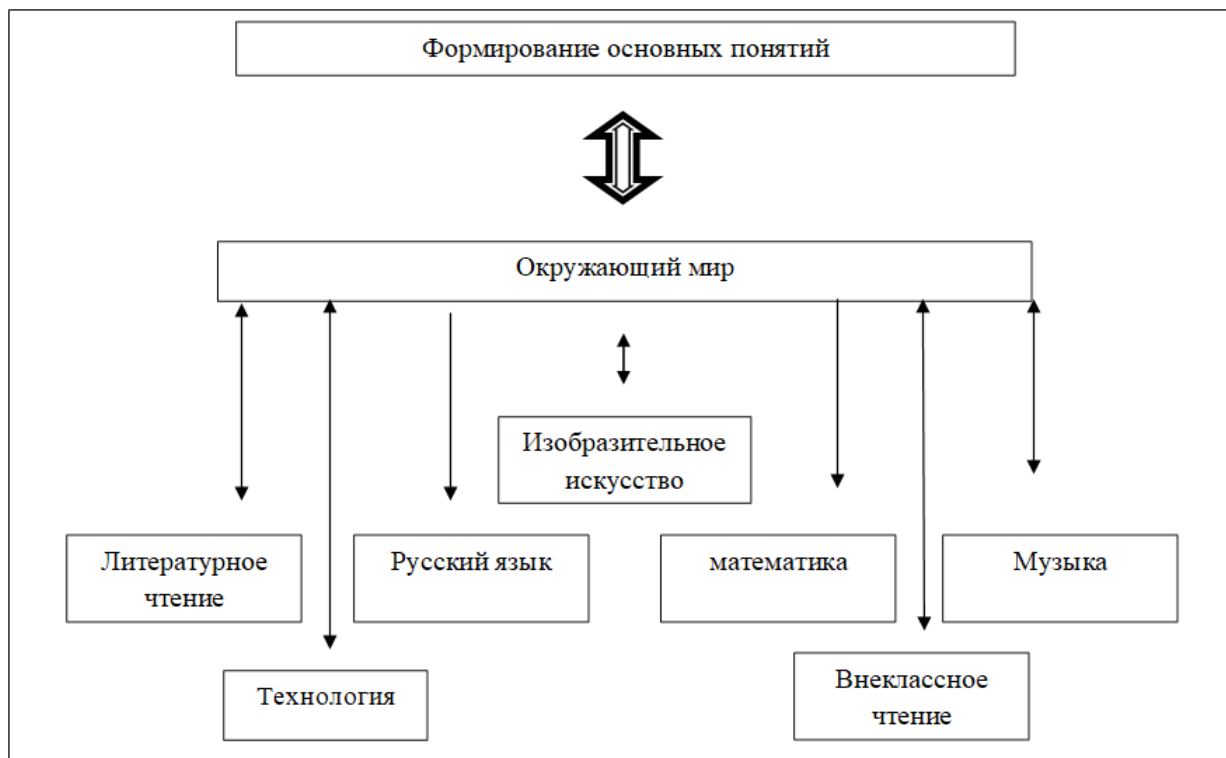
процессов детей с ОВЗ, побуждают их к обобщению знаний, относящихся к разным областям науки.

На интегрированных уроках дети с ОВЗ работают с интересом, усваивают необходимый по объему материал.

Таким образом, в результате интегрированного обучения:

- развивается интерес к предметам;
- повышается уровень знаний по предмету;
- происходит эмоциональное развитие учащихся, основанное на обращении к музыке, живописи, литературе;
- растет познавательный интерес детей с ОВЗ, который проявляется в желании активно работать на уроке и во внеурочное время;
- учащиеся включаются в творческую деятельность.

Схема, показывает возможности для формирования основных природоведческих и обществоведческих понятий содержанием и средствами других предметов начальной школы.



Темы комплекса интегрированных уроков по окружающему миру, которые я использую в работе, представлены в таблице 1.

Важно отметить, что при подготовке интегрированных уроков происходит тесное взаимодействие ребёнка и учителя, которое приводит к более прочному усвое-

нию материала. Я анализирую учебный материал, выбираю те уроки, которые целесообразней провести в интегрированной форме. В основном я провожу интеграцию уроков окружающего мира с другими предметами: музыкой, изобразительным искусством, технологией, внеклассным чтением.

Таблица 1. В основе курс «Окружающий мир» авт. А. А. Плешаков

Тема блока	Внеклассное чтение	Музыка	Технология	Изобразительное искусство	Практическая деятельность
«Где мы живём и что нас окружает»	Чтение стихов о Родине	Песня «Притяжение»	Изготовление модели Земли из пластилина	Рисование по представлению «Земля в иллюминаторе»	«Какой я представляю планету, глядя на глобус?» Сочинение.
Про воздух и воду	Чтение стихов о красоте водоёмов из журнала «Юный натуралист»	Слушание песен о реках	Оригами. Стаканчик.	Рисование по памяти «Река»	Сбор материалов для изготовления стенда «Водоёмы нашей страны»
Живое рядом (о комнатных растениях и животных живого уголка)	Загадки о комнатных растениях. Чтение отрывков из различных произведений о домашних животных	Слушание песни «Не дразните собак»	Аппликация «моя собака (кошка)»	Рисование собаки, кошки	Фотовыставка на тему: «Я и мой четвероногий друг»
Дикорастущие и культурные растения	Загадки о дикорастущих и культурных растениях	Слушание песни «Хлеб всему голова»	Изготовление книжки-малышки «Дикие и культурные растения»	Рисование различных растений для книжки — малышки	Организация выставки. Экскурсия на Девичье поле «Разнотравье Девичьего поля»
Все профессии важны	Стихи «А что у вас?», «Кем быть» В. Маяковского	Слушание песен о различных профессиях	Аппликация из ткани. Платье для куклы.	Рисование фигур человека — мальчика и девочки	Сочинение «Кем я стану, когда вырасту»

Ведущую роль в формировании познавательных УУД для учащихся с ОВЗ должны играть и творческие методы обучения.

Во внеурочной деятельности я применяю метод проектов, который необходим для социальной адаптации детей с ОВЗ. Особенности применения метода проекта для детей с ОВЗ — это включение в деятельность родителей.

Проект даёт им возможность сблизиться со своими детьми, участвуя в научно-исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность заставляет и приучает детей работать с книгой, газетой, журналом, интернетом, что в наше время очень важно. Поэтому в своей работе я стараюсь социализировать ребят для жизни в информационном обществе.

Исходя из этого, можно сказать, что исследовательская деятельность даёт возможность каждому ребёнку реализовать свои творческие способности, свою фантазию; по-

вышает самооценку у учащихся, у них появляется ответственность в коллективной работе, улучшается качество знаний, позволяет укрепить отношения между родителем и ребёнком.

А педагог в соответствии с профессиональным стандартом должен владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков.

Таким образом, включение в урок нестандартных ситуаций, способствует формированию познавательных УУД у детей с ЗПР, даёт возможность им вырасти людьми, способными понимать и оценивать информацию, принимать решения, контролировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями. А это именно те качества, которые необходимы человеку в современных условиях.

В работе я использую рекомендации Ирины Ивановны Мамайчук по выявлению нарушений познавательной деятельности с ЗПР и формирования коррекционных задач.

Таблица 2. Рекомендации по выявлению нарушений познавательной деятельности у детей с ЗПР и формированию коррекционных задач (по И. И. Мамайчук)

Нарушение	Коррекционная задача	Прием
Неумение ребенка выделить, осознать и принять цели действия	Формирование познавательных мотивов: — Создание проблемных учебных ситуаций — Стимулирование активности ребенка на занятиях — Обращение внимания на тип семейного воспитания	Создание игровых учебных ситуаций, дидактические и развивающие игры

Нарушение	Коррекционная задача	Прием
Неумение планировать свою деятельность по времени и содержанию	— Обучение ребенка планированию своей деятельности — Организация ориентировки в заданиях	Обучение детей продуктивным видам деятельности (конструированию, рисованию, лепке, моделированию)
Неумение ребенка контролировать свои действия и внести необходимые коррективы по ходу их выполнения	— Обучение контролю по результатам Обучение контролю по способам деятельности — Обучение контролю в процессе деятельности	Дидактические игры и упражнения на внимание, память, наблюдательность.

Основываясь на работе ведущих специалистов в области педагогики и психологии, я формулирую для себя постулаты работы с детьми с ОВЗ:

- если хочешь, чтобы дети усвоили материал, научи их мыслить системно (например, основное понятие (правило) — пример (значение материала))

- помни, что знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто использует на практике. Найди способ научить ребёнка применять свои знания.
- творческое мышление развивай всесторонним анализом проблем; познавательные задачи решай несколькими способами, чаще практикуй творческие задачи.

Литература:

1. Международный научный журнал «Молодой учёный» № 37 (171) / 2017. Гришина С. В. «Особенности применения дидактических игр в работе с детьми с задержкой психического развития».
2. Профессиональный стандарт педагога.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
4. Брыкина Н. Т. Нестандартные и интегрированные уроки по курсу «окружающий мир». М.: ВАКО, 2004.

Особенности воспитания патриотизма детей дошкольного возраста посредством организации и проведения сюжетно-ролевых игр

Кайсаканова Татьяна Андреевна, воспитатель;
Зуйкова Галина Владимировна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 42 «Малинка» г. Старый Оскол

В настоящее время в образовании много внимания отдается воспитанию, которое должно стать органической составляющей педагогической деятельности, включенный в общий процесс обучения и развития. Концепция российского образования определяет важнейшие задачи воспитания дошкольников. Её реализация призвана способствовать сохранению исторической преемственности поколений, воспитанию бережного отношения к прошлому, формированию важнейших качеств личности: гражданской позиции, толерантности, патриотизма.

В связи с тем, что процесс патриотического воспитания очень актуален в наше время, то и начинать его необходимо с дошкольного возраста, так как это наиболее благоприятный период для эмоционально-психологического воздействия. Наш детский сад работает по программе «От рождения до школы», под редакцией Н. Е. Вераксы, в программе предусмотрено воспитание патриота-гражданина, которое включено в социально-нравственное развитие. Быть патриотом — значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Ориентиром в патриотическом воспитании детей в период детства становятся: дет-

ская игра, проектно — поисковая деятельность взрослых с детьми, художественно-литературное творчество, общение, творческо-продуктивная деятельность, средства эстетического воспитания.

Реализовать данную работу можно через решение следующих задач:

1) воспитывать у детей:

- стремление к познанию культурных традиций через творческую, познавательно-исследовательскую деятельность;
- воспитывать уважительное отношение к наследиям других народов;
- воспитывать патриотизм, уважение к культурному прошлому России;
- воспитывать гражданско-патриотические чувства через изучение государственной символики России.

2) формировать у детей:

- чувство любви к родному краю, своей малой родине на основе приобщения к родной природе, культуре и традициям;
- представление о России как о родной стране;

— стимулировать детскую активность через национальные подвижные игры.

Для решения вышеназванных задач мы составили перспективный план работы по патриотическому воспитанию. Работу начали с темы «Мой дом, моя семья», где дети рассказывали о членах своих семей, составляли с родителями рассказы на тему «Моя семья» и приносили в детский сад семейные альбомы.

На занятиях по ознакомлению с окружающим провели беседы «Мама — самое прекрасное слово на земле», «Мамин день». Дети с удовольствием рассказывали о своих мамах, об их профессиях, рисовали портреты своих мам и изготавливали для них подарки. Вместе с детьми подобрали стихи и песни о маме и с удовольствием исполняли их.

Формулируя тему «Я живу в Старом Осколе», ставили перед собой задачу воспитать у детей гордость за свою малую родину, желание сделать ее лучше. На занятиях был проведен цикл бесед «Мой родной город». Дети придумывали рассказы на тему «Из окна, из окна наша улица видна». На занятиях по рисованию, лепке, конструированию, аппликации, дети старались передать красоту нашего города. Результатом целенаправленной работы у детей были сформированы навыки поведения на улицах города, чувство гордости за свой город и уважения к людям труда.

Не секрет, что в дошкольном возрасте ведущей является игровая деятельность. Особый характер носит игра, которую дети создают сами, воспроизводя в ней то, что им близко и интересно (действия людей с предметами быта, трудовые процессы, отношения людей друг к другу, их отдых развлечения и т. д.). В таких играх правила основываются на жизненном опыте детей (шофер водит машину, пилот — самолет). Такие игры называются сюжетно-ролевыми. От правильно разработанных сюжетно-ролевых

игр зависит, насколько эффективным будет патриотическое воспитание. Вот примерный перечень игр, проводимых в нашей группе: «Дом», «Семья», «Путешествие по России», «Олимпиада», «Моряки», где главными целями было воспитывать желание узнать много интересного о своей стране; пополнять словарный запас (путешествие, круиз, капитан, Европа, Азия); формировать умение распределяться на подгруппы и объединяться в единый коллектив; отображать события общественной жизни, интересующие детей. Дошкольники очень любят участвовать в игровой деятельности. Но, чтобы игра давала результаты, мы — взрослые: и родители, и воспитатели, должны играть вместе. Во время игры отношения между детьми и взрослыми становятся теплее и добрее.

Таким образом, с помощью игровой деятельности. Мы закладываем основы воспитания и хотели бы надеяться, что воспитали настоящих патриотов.

Работая над темой «Наша Родина — Россия», провели беседы «Я живу в России», «Русский фольклор», «Народные приметы». Познакомили детей с русским — народным костюмом. В свободной деятельности дети с удовольствием слушали песни о Родине, родном крае.

Когда на занятиях мы говорим о родном крае, нельзя не говорить о его защитниках. Проводили с детьми беседы «Кто за Родину горой — тот герой», «Наша армия сильна», «Праздник нашей победы», «Дети войны», «Как хорошо, когда мир на земле». Создавали мультимедийные презентации «Боевая техника», «Армия и флот», «На аэродроме», которые включали в занятия на разных этапах. С родителями было проведено анкетирование по теме: «Патриотическое воспитание дошкольников: быть или не быть?», подготовлена консультация: «Особенности нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста».

Особенности обновленного содержания учебной программы по географии в казахстанских школах

Канатова Жадыра Канатовна, учитель географии

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Караганды (Казахстан)

В последние годы в образовательной системе Республики Казахстан происходят качественно новые изменения. Повсеместное внедрение обновленной учебной программы в общеобразовательных школах является первым шагом на пути к преобразованию института образования в целом. Обновление образовательной программы — это необходимость, продиктованное временем. Обновленное содержание учебной программы даст возможность развивать и совершенствовать свои знания и навыки как учащимся, так и учителям.

В чем же причина внедрения новой образовательной программы? Отчего возникла такая необходимость? При-

чина, по которой возникла необходимость внесения изменений кроется в том, что в современном, информационном мире стало неактуальным знать много фактов и запоминать большое количество информации, так как с помощью новейших информационных технологий человечество в любой момент имеет доступ к практически любой информации. Однако, вместе с этим, время диктует другие требования к человеку, которые помогут ему быть востребованным специалистом. Так как в нынешнее время технологии развиваются с немыслимой скоростью, человек должен уметь адаптироваться к любым условиям. Он должен все время учиться, так как знания обновляются каждые 4–5 лет, по-

этому саморазвитие является необходимостью. В соответствии с этим, нужно развивать в детях такие навыки и умения, которые помогут ему в реальной жизни, а не заполнять его разум объемной информацией, которая вряд ли пригодится в жизни. Воспитание интеллектуального, полиязычного, готового к обучению на протяжении всей жизни, умеющего адаптироваться к условиям быстроизменяющегося мира поколения — это обязанность современной образовательной системы.

В связи с этим, система образования не должна быть направлена только на знания, и на запоминания информации. И, соответственно, функция учителя также должна претерпеть некоторые изменения. Ради достижения этой цели в казахстанских школах повсеместно внедряется обновленная учебная программа.

Обновленное содержание и структура учебной программы по географии обуславливается специфическими особенностями предмета. Если раньше география была наукой, описывающей новые земли, страны, их исследованием, то сейчас функция науки направлена на определение влияния человека на окружающую среду, на целостность экосистемы, на предотвращение вредного воздействия человека на природу; на поиск путей сохранения полезных ископаемых; на определение причинно-следственных свя-

зей, происходящих в природе; на исследование политических, демографических, экономических процессов, происходящих в мире.

Так какие же новшества были внедрены в образовательную программу по географии? Как эти изменения могут повлиять на образование молодого поколения казахстанцев? Какого содержания программы и как поменяется обучения географии в школе? Попробуем ответить на эти вопросы.

Так в чем же особенность обновленной образовательной программы по географии? Во-первых, это изменение содержания предмета. Например, если традиционная образовательная программа по географии для 7-класса включала в себя разделы 6-класса и географию материков и океанов, то сейчас она состоит из следующих разделов:

- Методы географических исследований;
- Картография и база географических знаний;
- Физическая география;
- Социальная география;
- Экономическая география;
- Страноведение и основы политической географии.

Во-вторых, это цели оценивания, соответствующие данным разделам. Каждая цель направлена на развитие определенных навыков. Навыки классифицируются по таксономии Блума, то есть:



Например, работать с различными источниками географических знаний; описание, оценка вклада путешественников и исследователей в развитие географической науки и т. д. Достижение целей оценивания развивает различные практические навыки учащихся, показывает пути использования полученных знаний в жизни. Вместе с этим, представленные цели оценивания и навыки соответствуют возрасту учащихся.

В третьих, спиральность учебной программы. Если раньше в каждом классе (с 6-го по 11-класс) изучали определенную отрасль географии (6-класс — физическую географию; 7-класс — географию материков и океанов;

8-класс — физическую географию Казахстана; 9-класс — экономическую и социальную географию Казахстана; 10-класс — экономическую и социальную географию мира; 11-класс — региональный обзор стран мира), то по обновленной учебной программе основные разделы географии из класса в класс повторяются, цели оценивания усложняются, а содержание урока расширяется. Таким образом, спиральность программы дает возможность учащимся использовать ранее полученные знания, что способствует лучшему пониманию учебного материала.

Спиральность учебной программы можно проследить по нижеприведенной таблице:

Учащиеся должны знать:				
Раздел	Подраздел	7-класс	8-класс	9-класс
Методы географических исследований	Исследования и исследователи	определяет объекты исследования географии.	показывает и объясняет деление географической науки на отрасли.	оценивает вклад казахстанцев в развитие географической науки.

Если по программе 7-класса цель оценивания требует развития навыка применения («... определяет объекты исследования...»), то в 8-классе требуется не только применение полученных знаний, но и объяснения их, а в 9-классе у учащего нужно развивать навыки высокого порядка, такие как анализ, синтез, оценка («...оценивает вклад...»). В данном случае приведены в пример цели оценивания одного раздела, и одного подраздела, но они друг-друга не противоречат, но дополняют. [1, с. 5]

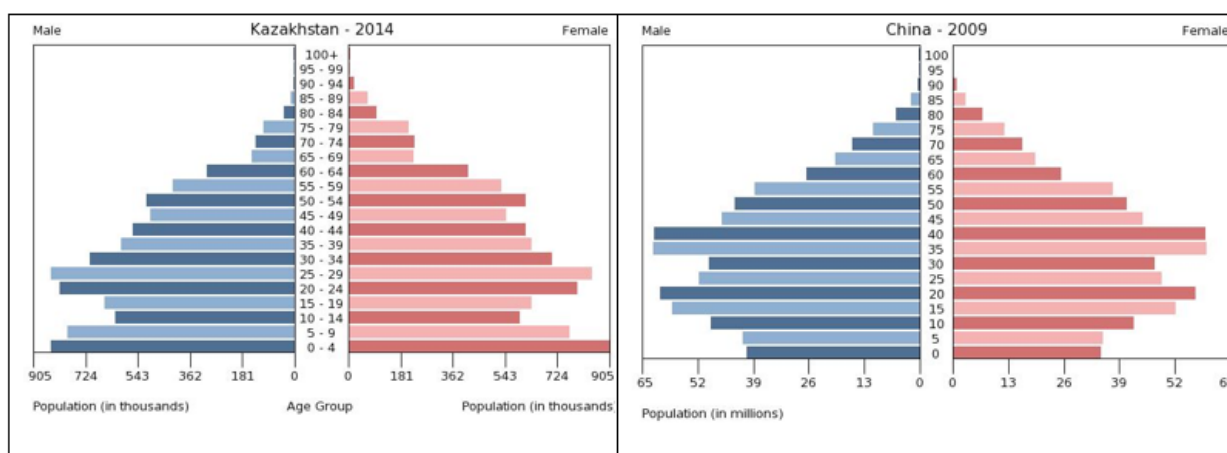
Критерии оценивания [2, с. 17]

Применение:	определяет коэффициент демографической нагрузки по странам.
Анализ:	дает оценку цифровому и качественному составу трудовых ресурсов путем сравнения показателей Казахстана с показателями Китая.

Для того, чтобы поделиться своим опытом работы по обновленной учебной программе, я хотела бы привести пример заданий формативного оценивания, соответствующие содержанию программы, из своей педагогической практике:

Цель оценивания: оценивает цифровой и качественный состав трудовых ресурсов, вычисляет коэффициент демографической нагрузки (на основе сравнения казахстанских показателей с другими регионами и странами).

Задание № 1. Опишите нижеприведенные половозрастные пирамиды и определите возрастные группы.



[3] [4]

Возрастные группы	0-14	15-64	65+	Возрастные группы	0-14	15-64	65+
Кол-во чел., тыс.				Кол-во чел., млн			

Задание № 2. С помощью данных таблиц из задания № 1, применяя формулу, определите коэффициент демографической нагрузки Казахстана и Китая.

Демографическая нагрузка Казахстана:	
Демографическая нагрузка Китая:	

Задание № 3. Сравните коэффициенты демографической нагрузки Казахстана и Китая. В какой стране коэффициент выше, в какой ниже? Почему в этих странах коэффициент демографической нагрузки разный? Объясните причину.

Приведенные выше задания направлены на развитие навыков применения и анализа, что соответствует цели и критериям оценивания. В задании № 1 учащиеся са-

мостоятельно описывают половозрастные пирамиды двух стран, и определяют количество людей в каждой возрастной категории (0–14, 15–64, 65+). То есть они анализируют источники данных, и высчитывают количество людей по категориям. Далее, в задании № 2, учащиеся, используя данные о количестве населения по возрастным группам, определяют коэффициент демографической нагрузки, применяя формулу. И тут также можно проследить интеграцию предметов математика и география, то есть навык вычисления, полученный в математике, учащийся применяет и в географии. В завершении, в задании № 3 учащийся сравнивает -показатели двух стран, используя несколько источников информации: половозрастные пирамиды, количество людей по возрастным категориям, и демографическую нагрузку стран. То есть конечный продукт — вывод, учащийся делает сам,

тем самым применяя и развивая навыки, что и является главной целью обновленного содержания учебной программы по географии.

Практика работы по обновленной учебной программе позволяет сделать вывод, что самостоятельность учащегося, саморегулирование своей учебной деятельности возрастает, так как учащийся видит итоговый продукт своей деятельности, развивает навыки, применимые на практике. При этом учитель учит учиться, не дает знания «в го-

товом» виде, а дает направление, корректирует учебный процесс на уроке.

Современный человек в нынешнее время нуждается в том, чтобы развивать в себе навыки и получать знания, необходимые в жизни. И обновленная образовательная программа по географии направлена на то, что помочь учащимся стать независимыми, самостоятельными, ответственными личностями с высокими морально-духовными ценностями.

Литература:

1. Типовая учебная программа уровня основного среднего образования по обновленному содержанию для учащихся 7–9 классов по предмету «География».
2. Образовательная программа АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» NIS-Program, география, 9-класс.
3. <http://hot-ucheba.ru/voznrastnaya-struktura-naseleniya-kazaxstana>
4. <http://pandia.ru/text/80/172/32185.php>

Развитие навыков осознанного чтения с использованием методов CLIL

Качнова Ольга Сергеевна, учитель физики;
Ермаганбетова Нурзада Дүйсенгалиевна, учитель английского языка;
Сеитова Ботагоз Жардемевна, учитель биологии
Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Актау (Казахстан)

1. Проблема.

Основные пути и способы получения знаний из разных областей наук — это чтение книг, статей, энциклопедий и пр. Но учащиеся при чтении задач они не вникают в смысл текста, а просматривают выборочно. В следующем учебном году учащиеся 10 классов осуществляют переход на обучение профильных предметов на английском языке, что поставило перед нами цель развить навыки осознанного чтения, через использование различных типов задач по технологии CLIL.

2. Планирование.

Учителя профильных предметов и английского языка объединились в группу для исследования данного вопроса. При собрании группы разделили обязанности: учителя естественно-математического цикла готовят задания на английском языке в соответствии со спецификой своего предмета, а учитель английского языка проверяет соответствие заданий с уровнем языковых компетенций и предоставляет задания, тексты на своих уроках связанные с предметами биологии и физики.

3. Определение объектов.

Для данного эксперимента были выбраны 2 подгруппы 10 классов с разным уровнем знаний по всем предметам по итогам четверти. Подгруппа **A** имеет качество знаний выше, чем подгруппа **B**.

4. Этап исследования 1.

Задания по профильным предметам в начале исследования были в тестовой форме с выбором одного правильного ответа

согласно целям обучения программы. По результатам тестирования было определено, что подгруппа с высоким уровнем знаний выполняет задания на 80%, а вторая подгруппа — 50%. Возможно, что результаты связаны со случайным выбором ответа или учащиеся не вникали в суть вопроса.

По английскому языку учащиеся выполняли задания по базированным текстам по биологии и физике, где были тестовые вопросы и задания на заполнение пропущенных слов по смыслу из текста. Первая подгруппа справилась с заданиями на 85%, а вторая подгруппа — 61%. Анализируя полученные данные, пришли к выводу, что это связано недостаточным словарным запасом языка и навыков выполнения такого рода заданий.

Исходя из полученных результатов исследования, было принято решение применить задания с заполнением таблиц и пропущенных слов в тексте, чтобы исключить случайный выбор ответов и побудить их прочесть текст задания полностью.

Применение такого типа задания по физике показало, что подгруппа **B** справилась на 35%, подгруппа **A** — 70%. Это связано с тем, что ученикам нужно было вникать и понимать текст заданий, в то время как данный навык развит слабо у учащихся.

По биологии первая группа выполнила задания на 40%, а вторая на 60%. Причиной тому, явилось то, что у второй подгруппы было больше времени на подготовку и как показывают результаты психологической службы школы у них развита кратковременная зрительная память.

5. Этап исследования 2.

Для расширения словарного запаса учащихся и улучшения навыка чтения мы решили применить сегментативно-концентрическую модель, которая базируется на трех ступенях: 1) детям выдается текст на английском языке, 2) затем используются методы CLIL для запоминания новых слов, 3) пересказ текста на родном языке и ответы на вопросы заданий на иностранном языке.

На уроках учащимся предлагалось прочитать текст на английском языке и пересказать его учителю на русском. Педагог в свою очередь задавал вопрос на русском языке, а ученики искали ответы из текста на английском. Тем самым дети узнавали новые словосочетания и глаголы, которые используются на уроках естественно-математического цикла и запоминали их.

6. Результаты.

В результате использования различных техник CLIL на уроках физики и биологии улучшение навыка чтения стал проследиваться спустя 1,5 месяца исследования. Факторами, послужившими положительной динамике, стали увеличение объема материалов для чтения на уроках английского языка и как следствие увеличение словарного запаса учащихся. Помимо этого, на уроках профилирующих дисциплин вводились слова, характерные для данных предметов.

7. Обратная связь учащихся.

По результатам письменного опроса учащихся, где они оценивали прогресс навыка чтения по 5 бальной шкале, были получены следующие ответы. (рис. 1)

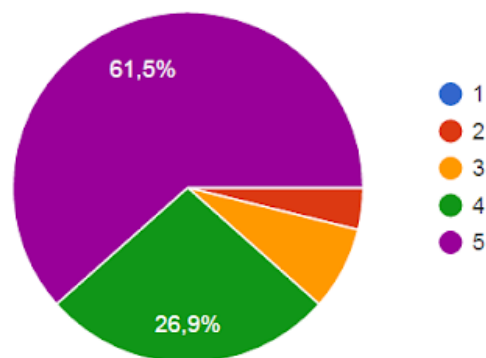


Рис. 1. Диаграмма ответов учащихся по прогрессу навыка чтения

Также учащиеся отметили, что начали внимательнее читать тексты и правильно выполнять задания, появилась уверенность в общении с иностранными учителями на уроках в виду пополнения терминологического вокабулярия.

8. Выводы.

Приняв во внимание обратную связь учащихся и анализируя результаты проведенного исследования собственной практики, пришли к выводу о необходимости продолжения исследования и работы в команде для развития не только навыков чтения, но и иных языковых компетенций. Помимо этого, для достижения большей эффективности следует применять данные виды работ начиная с учащихся 9 классов.

Литература:

1. АОО НИШ. Интегрированная образовательная программа. — Астана, 2011.
2. Liz Dale, Wibo van der Es, Rosie Tanner. CLIL Skills. — Expertisecentrum mvt, 2010

Театрализованная деятельность как средство обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня

Кореева Яна Вячеславовна, студент;
 Поваляева Галина Александровна, старший преподаватель
 Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Развитие речи ребенка — это важный этап в период дошкольного возраста. Главной задачей данного этапа является педагогически грамотная организация игровой деятельности, способствующей дальнейшему гармоничному развитию личности ребенка. На сегодняшний день актуально является пополнение словарного запаса детей, ведь логически богатая речь — это успех во множественных областях знания, первая из задач воспитания. Задержка или нарушение в ходе речевого развития детей негативно отражается на их жизнедеятельности и поведении, что беспокоит педагогов, родителей и самих детей. Для предотвра-

щения этого, необходимо создавать благоприятные условия, тогда речь, появляясь в раннем детстве, будет активно развиваться, и обогащаться в течение дошкольного периода.

Современные дошколята хорошо владеют различными гаджетами и планшетами, отлично разбираются в новомодных игрушках, но совершенно не умеют играть в сюжетно-ролевые игры, выстраивать диалоги, вести монологический рассказ, им тяжело вовлекать сверстников в коллективные игры без участия взрослого. Родители активно занимаются развитием детей, водят их на различные секции и кружки, учат языки, посещают школы раннего развития, совер-

шенно забывая о важности такого вида деятельности как, детская игра. Игра непосредственная, инициативная, активная и самостоятельная. У современных детей так мало времени на любые занятия. Поэтому задача современного дошкольного образования создать условия для гармоничного детства.

Многие литературные источники свидетельствуют о большом интересе исследователей различных областей научного познания к вопросу активизации словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня. По словам Л. С. Выготского, «грандиозную сложность» представляет качественное развитие значений слов в словаре ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи 3 уровня наблюдается ограниченный словарный запас, так же характерно расхождение объёма пассивного и активного словаря, актуализация и употребление слов в экспрессивной речи, вызывает большие затруднения. Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка тормозит развитие связной речи. Театрализованная деятельность для таких детей в детском саду является универсальным средством, как для развития творческих потенциалов детей, так и для обогащения словарного запаса. Ни для кого не секрет, что за последние годы увеличилось количество таких детей. Поэтому как следствие выросла необходимость использования различных новых технологий и методик. Театрализованная деятельность — это методика, которая входит во все образовательные области, будь — то коммуникация или развитие словаря.

Для детей с ОНР 3 уровня театрализованная деятельность позволяет проявлять интерес к занятиям, сохранять

внимание, раскрепощать, развивать элементы репродуктивного и творческого воображения, элементарно — логического мышления, памяти и, самое главное, формировать внутреннюю мотивацию речевого высказывания. Дети, имеющие это нарушение, в речевое взаимодействие вступают неохотно, избегают инициативы, но стоит взять кукольный театр в руки, как даже самый нелюдимый ребенок стремится принять участие в данной игре.

В ходе театральной деятельности, мы можем играть в лицах литературных произведений таких как — рассказы, сказки, специально написанные инсценировки. Герои литературных произведений становятся актерами, а их приключения, жизненные события, измененные детской фантазией, являются предметом игры.

На сегодняшний день существует большое количество разработок и по тематическим неделям, и по возрастным группам. Любой педагог может подобрать для себя подходящий материал. Не нужно рассматривать театрализованную деятельность, только как постановку спектакля. Ведь это не единственная ее форма!

Одна из организационных форм театрализованной деятельности включает в себя упражнения на создание выразительности, упражнения на артикуляцию и дикцию, а также на развитие интонации и мимики.

Театрализованная деятельность как средство развития словарного запаса у детей с ОНР 3 уровня хорошо подходит для воспитателей, для специалистов, также и дома родители могут использовать отдельные упражнения и задания. Главное что такой подход окажется весьма действенным, ребята сразу же включатся в работу по развитию речи и творческих возможностей.

Литература:

1. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М. М. Алексеев, В. И. Яшина. — М.: Академия, 1999. — 160с.
2. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду: Игры, упражнения, сценарии. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 128с.
3. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. М. Просвещение 1991 г.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Лабиринт, 2010. — 352с.
5. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М.: ЧеРо, 1998. — С. 616–625/
6. Жога Л. Н., Саяпова Н. Г., Епрева Е. Ю., Овчинникова Е. В., Рукосуева Л. А. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Логопед. — 2007. — № 4. — с. 46–75
7. <https://profhelp.net/2443017/>
8. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2013/03/23/formirovanie-intonatsionnoy-storony-rechi-u>

Математический кружок «Наглядная геометрия» для учащихся 7 класса как средство привития интереса к изучению курса геометрии

Косян Анна Саркисовна, студент;

Калинина Евгения Александровна, кандидат физико-математических наук, доцент
Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске

В статье рассматриваются вопросы, связанные с организацией и проведением математического кружка для семиклассников по теме: «Наглядная геометрия». Рассматриваются цели и задачи кружка, представлено календарно-тематическое планирование.

Ключевые слова: математический кружок, курс кружка, наглядная геометрия.

Как известно, математика — предмет, который изучают в школе с первого по одиннадцатый класс. Как следствие объем определений, теорем и формул, которыми должен оперировать старшеклассник по математике, чрезвычайно велик.

Ни для кого не секрет, что любое появление новых предметов в школьном курсе для детей является сложным, вызывает стресс и боязнь не справиться и не освоить новый и такой большой объем информации. К сожалению, геометрия входит в список так называемых «страшных» предметов.

Безусловно, с элементами геометрии школьники знакомятся еще в младшей школе. К среднему звену они уже знают немало геометрических фигур и не видят в этом трудностей. Но лишь единицы с большим интересом ждут разделения математики на две отдельные дисциплины. Объем полученных знаний уже велик, но есть и накопившиеся у учащихся за годы обучения пробелы, многие из которых образуются еще в начальной школе.

И наша задача, как учителей, ввести новый предмет в жизнь школьника таким образом, чтобы он был заинтересован в его изучении.

Возможно ли это сделать в рамках обычного урока? Теоретически да. Однако не стоит забывать о том, что урок не должен превращаться в маркетинговый план по внедрению детям важности и нужности данного предмета, и не уходить от плана работы. Поэтому отличным «помощником» в данном случае учителю послужит математический кружок.

Основной целью математического кружка как формы внеурочной деятельности является выработка и развитие

устойчивого интереса учащихся к математике, и к геометрии в нашем случае. Ученик должен чувствовать удовлетворение от решенной им задачи, от установленной им самим возможности приложения математики к другим наукам.

Целью данной работы является разработка математического кружка для учащихся 7 класса по теме «Наглядная геометрия», основываясь на Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и учебно — методический комплекс «Наглядная геометрия» И. Ф. Шарыгиной.

В основе курса «Наглядная геометрия» лежит практическая деятельность обучающегося, рассматриваются различные геометрические объекты, с которыми ученик сталкивается в реальной жизни. В курсе кружка нет строгих рассуждений и теорем, он составлен таким образом, чтобы стимулировать обучающегося к проведению несложных рассуждений и поиску закономерностей. Программа дает возможность провести интеграцию основной общеобразовательной программы по геометрии 7–11 класс с дополнительной программой «Наглядная геометрия», что позволяет выработать единое образовательное пространство на уроках геометрии для всестороннего развития личности. Программа основана на активной деятельности обучающихся, направленной на осмысление, накопление и систематизацию полученной геометрической информации. Она включает в себя 34 часа обучения, с проведением занятий 1 час в неделю. Данная программа позволяет учащимся познакомиться со многими интересными вопросами математики на данном этапе обучения, которые выходят за рамки школьной программы.

Календарно-тематическое планирование кружка «Наглядная геометрия»

№	Тема урока	Кол-во часов	Дата
1	Первые шаги в геометрии.	1	1 неделя
2	Пространство и размерность.	1	2 неделя
3	Простейшие геометрические фигуры.	1	3 неделя
4	Угол. Измерение углов. Виды углов.	1	4 неделя
5	Куб и его свойства.	1	5 неделя
6	Основные элементы куба.	1	6 неделя
7	Развертка куба.	1	7 неделя
8	Изготовление бумажных моделей куба.	1	8 неделя
9	Задачи на разрезание и складывание фигур.	1	9 неделя

№	Тема урока	Кол-во часов	Дата
10	Треугольник. Виды треугольников.	1	10 неделя
11	Конструкции из треугольников.	1	11 неделя
12	Практическая работа «Треугольник».	1	12 неделя
13	Многогранники. Параллелепипед и его свойства.	1	13 неделя
14	Сечения параллелепипеда.	1	14 неделя
15	Призма.	1	15 неделя
16	Свойства и сечения прямой призмы.		16 неделя
17	Пирамида.	1	17 неделя
18	Треугольная пирамида, ее свойства и сечения.	1	18 неделя
19	Правильные многогранники.	1	19 неделя
20	Геометрические головоломки.	1	20 неделя
21	Геометрия танграма.	1	21 неделя
22	Старинные русские меры длины.	1	22 неделя
23	Старинные русские меры длины.	1	23 неделя
24	Вычисление длины, площади и объема.	1	24 неделя
25	Практическая работа «Площадь».	1	25 неделя
26	Практическая работа «Объемы»	1	26 неделя
27	Окружность и круг.	1	27 неделя
28	Из истории зодчества Древней Руси.	1	28 неделя
29	Решение занимательных геометрических задач.	1	29 неделя
30	Геометрический тренинг.	1	30 неделя
31	Задачи со спичками.	1	31 неделя
32	Задачи, головоломки, игры.	1	32 неделя
33	Задачи, головоломки, игры.	1	33 неделя
34	Итоговое занятие.	1	34 неделя

Содержание курса «Наглядная геометрия» и методика его изучения обеспечивают развитие творческих способностей обучающегося (гибкость его мышления, «геометрическую зоркость», интуицию, воображение). Вместе с тем наглядная геометрия обладает высоким эстетическим потенциалом, огромными возможностями для эмоционального и духовного развития человека. Курс кружка даёт возможность обучающимся овладеть элементарными навыками исследовательской деятельности, расширить математический кругозор и эрудицию, позволяет реализовать свои возможности, обрести уверенность в себе, способствует формированию познавательных учебных действий.

Основные цели кружка:

- создание запаса геометрических представлений как основы для формирования геометрических понятий, идей, методов;
- максимальное развитие познавательных способностей учащихся;
- обозначить роль геометрических знаний в познании мира;
- развитие интуиции и геометрического воображения каждого учащегося;
- развитие пространственных представлений, образного мышления, изобразительно-графических умений, приемов конструктивной деятельности, умений преодолевать трудности при решении математиче-

ских задач, геометрической интуиции, познавательного интереса обучающихся, развитие глазомера, памяти, обучение правильной геометрической речи;

- формирование логического и абстрактного мышления;
- формирование качеств личности (ответственность, добросовестность, дисциплинированность, аккуратность, усидчивость).

Задачи:

- целостное развитие мышления обучающихся, как наглядно-образного и практического, так и логического;
- развитие математического языка и речи учащихся; расширение кругозора (в том числе и за счет привлечения исторических сведений);
- формирование готовности к применению геометрических знаний в смежных дисциплинах и на практике (прикладная направленность курса);
- формирование готовности к изучению систематического курса геометрии;
- вооружить обучающихся определенным объемом геометрических знаний и умений, необходимых им для нормального восприятия окружающей деятельности;
- познакомить обучающихся с геометрическими фигурами и понятиями на уровне представлений, изучение свойств на уровне практических исследований,

применение полученных знаний при решении различных задач.

Ученик, прошедший курс кружка, научится применять полученные знания не только в школьном курсе геометрии 8–11 классов, но и разовьет свои пространственные представления, образное мышление, изобразительно-графические умения, приемы конструктивной деятельности, т. е. сформирует геометрическое мышление.

Подводя итог, можно сказать, что данный курс является незаменимым помощником для учителя, имеет большое прикладное и общеобразовательное значение.

Динамичный, наглядный и стимулирующий стиль ведения кружка делает его идеальным инструментом в пробуждении интереса к геометрии, к ее красоте, неожиданности, предсказательной силе и волшебной связи со всем окружающим.

Во время прохождения педагогической практики разработанные занятия были частично апробированы на уча-

щихся Уссурийского суворовского военного училища. Как показывает опыт проведения, с помощью кружка можно действительно улучшить знание математики и привить интерес к ее изучению. Механически заучиваемые и воспроизводимые определения и теоремы превращаются в осмысленные, экспериментально проверяемые понятия. Теперь учащиеся с удовольствием составляют собственные суждения об их истинности. Дети (даже не слишком «сильные» и разговорчивые) увлечены работой, они не отвлекаются, с охотой и радостью делятся друг с другом своими достижениями. Естественно, у них развивается стремление к красивому и ясному изложению своих мыслей, возникает чувство авторства, ценности своих экспериментов и т. д. Это подтверждается результатами проведенных опросов.

Несомненно, разработанный математический кружок помогает сделать обучение геометрии, а значит и всей математики в целом, более эффективным, интересным.

Литература:

1. Гусев В. А., Орлов А. И., Розенталь А. Л. Внеклассная Работа по Математике в 6–8 Классах. — М.: Просвещение, 1984.
2. Дюсембаева Б. У. Внеклассная работа по математике. URL: <http://b.slave.festival.1september.ru/articles/538428/> [дата обращения 18.03.2015].
3. Мещеряков В. В. Организация работы математического кружка учащихся 5–6 классов в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 6. — С. 91–95. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/65219.htm>.
4. Смирнов В. А., Смирнова И. М., Яценко И. В. Наглядная геометрия. — МЦНМО, 2017.
5. Шарыгин И. Ф., Ерганжиева Л. Н. Учебное пособие «Наглядная геометрия» 5–6 класс. Изд-во: «Дрофа», 2014

Некоторые аспекты специфики профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования

Матюшкова Татьяна Михайловна, преподаватель музыкальных дисциплин
Челябинский педагогический колледж № 1

В современном музыкально-исполнительском искусстве, по мнению многих ученых-музыкантов, концертмейстерство является уникальной сферой профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера. Мы придерживаемся этой точки зрения, так как считаем, что концертмейстерство как вид музыкально-исполнительского искусства предполагает владение пианистом целым комплексом профессиональных компетенций, включающих: основные положения теории и практики концертмейстерского искусства; развитые музыкальные способности; грамотный психолого-педагогический подход и эмоциональную гибкость; интеллектуально высокий уровень специалиста, способствующий пониманию музыкальных произведений разных стилей и жанров и умению их анализировать.

В данной статье предпринята попытка выявить и проанализировать специфику работы пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования. Для достижения поставленной цели автором использованы следующие методы:

- анализ научно-методической литературы по вопросам профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера;
- педагогическое наблюдение за процессом профессиональной деятельности концертмейстера в сфере музыкального образования (музыкальное отделение педагогического колледжа).

На сегодняшний день существует достаточно большое число научных работ отечественных авторов, посвященных

изучению различных аспектов концертмейстерской деятельности, где освещены проблемы чтения с листа и транспонирования, определена специфика взаимодействия с различными солистами, даны практические рекомендации по исполнению конкретных произведений, также рассмотрена психологическая составляющая концертмейстерской деятельности (И. А. Бутова, В. Д. Калинина, О. Я. Коробова, Е. А. Островская, Д. И. Варламов, Е. М. Попова и др.). Вопросам концертмейстерской деятельности и искусству аккомпанемента посвящены также научные исследования В. Л. Бабюк, Н. М. Крючкова, А. Н. Люблинского, В. И. Чащавы, Е. М. Шендеровича, Л. Л. Яновской и др. Например, в работах В. Л. Живова, Е. И. Кубанцевой, Н. Н. Горошко и др. содержится научно-методический анализ вокальных сочинений русских композиторов, а также описаны полезные рекомендации концертмейстерам, работающим с вокалистами. Отметим, что все авторы научных исследований в области концертмейстерского искусства ставят своей задачей помочь работе молодого концертмейстера над воплощением художественных образов произведений, наметить возможные варианты их исполнительских трактовок.

Резюмируя анализ научно-методической литературы по данной теме мы пришли к выводу, что в трудах перечисленных авторов содержится много ценной информации как для педагогов, так и для студентов.

Обратим внимание, что для ученых также немалый интерес представляют психологический, философский, эстетический и культурологический аспекты деятельности концертмейстера. Р. М. Шамаева пишет, что вышеобозначенные аспекты играют важную роль в творчестве концертмейстера (аккомпаниатора), оказывая огромное влияние на развитие музыкального мышления, воображения, памяти, и формирование эстетической и нравственной сторон мировоззрения музыканта-исполнителя [8]. Концертмейстерство, по мнению автора, — особо значимый в культурно-ценностном смысле вид музыкального исполнительства, занимает важное место в системе нравственного воспитания [8]. Мы согласны с мнением автора, так как считаем, что эффективность воспитательной роли концертмейстерской деятельности, а также направленность и характер ее социального воздействия являются важными критериями, определяющими общественную значимость концертмейстерского искусства и его место в системе духовно-культурных ценностей современного общества.

По нашему мнению, для успешной профессиональной деятельности начинающим концертмейстерам и будущим педагогам-музыкантам, в компетенцию которых входит владение концертмейстерскими навыками, в первую очередь, необходимо осознать, понять и принять важную и ответственную миссию концертмейстера в музыкально-исполнительском процессе. Во вторую очередь, в качестве подтверждения изученной научно-методической литературы по теории и практике концертмейстерского искусства, познакомиться с исполнительским творчеством выдающихся концертмейстеров как в России, так и за рубежом. К сча-

стью, современная техника и научно-технический прогресс дают нам такую возможность. Мы согласны с мнением ученых-музыкантов и исполнителей, что развитие концертмейстерских навыков и умений является важным условием для успешной профессиональной самореализации музыкантов-педагогов, так как дает широкие возможности для проявления своего «Я», способствует яркой профессиональной музыкально-педагогической и исполнительской деятельности в будущем.

Не секрет, что мастерство концертмейстера, и в частности в сфере музыкального образования, глубоко специфично и требует не только разносторонних музыкально-исполнительских дарований пианиста, его артистических способностей, но и досконального изучения специфики певческих голосов, особенностей дирижерской техники, специфики изложения и исполнения на фортепиано хоровой и оркестровой партитуры.

В итоге пианист-концертмейстер должен уметь:

- профессионально ориентироваться в вокально-хоровой литературе разных стилей, жанров и эпох;
- владеть необходимыми знаниями теории и практики вокальной и дирижерско-хоровой школы.

Следствием вышеперечисленного может стать более глубокое понимание специфики своей профессиональной деятельности в данной образовательной сфере. Не случайно изучение содержания дисциплины «Концертмейстерский класс» по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль — «Музыкальное и художественное образование», квалификация (степень) выпускника «бакалавр» предусматривает изучение большого тематического материала, в том числе: изучение музыкально-исполнительских навыков аккомпанемента на примерах изучения произведений различных стилей, эпох, композиторов; специфики исполнения аккомпанемента вокальных и инструментальных произведений; работа над фортепианной партией, собственно исполнительские задачи; содержание, композиционная структура, характер фактуры аккомпанемента; изучение особенностей поэтического текста, связь слова и звука; работа с солистом; чтение с листа — необходимый структурный компонент концертмейстерской подготовки будущего педагога-музыканта; формирование навыков транспонирования, транспонирование на интервал м.2, б.2; развитие навыков игры по слуху [5].

Виноградов К. А. пишет, что для педагога по специальному классу концертмейстер есть правая рука и первый помощник, и, самое главное — музыкальный единомышленник. А для солиста, по определению автора — концертмейстер является наперсником его творческих дел; он и помощник, и друг, и наставник, и тренер, и педагог. Право на такую роль может иметь далеко не каждый концертмейстер — оно завоёвывается авторитетом солидных знаний, постоянной творческой собранностью, волей, бескомпромиссностью художественных требований, неуклонной настойчивостью, ответственностью в достижении нужных художественных результатов при совместной работе с солистами,

в собственном музыкальном совершенствовании [2]. Отметим, что преподаватели педагогического колледжа по модулю «Музыкально-исполнительская деятельность» солидарны с мнением ученых, так как практика профессиональной деятельности доказывает истинность всех научных суждений.

В.Л. Бабюк отмечает, что одной из основных отличительных черт отечественной концертмейстерской школы является тесное, партнерское сотрудничество концертмейстера с солистом, при котором происходит активное участие в создании интерпретации музыкального сочинения. Автор подчеркивает, что в учебном процессе концертмейстер является, по сути, вторым педагогом-наставником, способствующим формированию будущего музыканта-профессионала [1]. Мы считаем, что эта педагогическая сторона концертмейстерской работы требует от пианиста, помимо практического концертмейстерского опыта, ряда специфических навыков и знаний из области смежных исполнительских искусств, а также педагогического чутья и такта. Из этого следует, что в деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и их трудно отделить друг от друга в учебных, концертных и конкурсных ситуациях.

В результате анализа профессиональной деятельности концертмейстера можем констатировать, что отличительной чертой работы концертмейстера в сфере музыкального образования является полифункциональность его профессиональной деятельности, в которой, как уже было сказано, функции пианиста-концертмейстера не ограничиваются исполнительскими, а включают в себя педагогические и организаторские.

На сегодняшний день, по нашему мнению, и в контексте компетентного подхода в образовании, исследовательская деятельность концертмейстера является немаловажным фактором его профессиональной успешности. По Л.Н. Пичугиной [6], исследовательский подход проявляется в особенностях работы начинающих концертмейстеров над изучением исполняемого произведения (в равной степени этот процесс можно определить как творческое исследование):

- в рассмотрении особенностей исторического периода, в котором творили авторы, культурной жизни, их окружавшей и, несомненно, повлиявшей на становление сочинителей как художников, мыслителей;
- в умении ориентироваться в незнакомом материале, вникнуть в закодированный в музыкальном тексте смысл, содержание;
- в выявлении закономерностей строения, стилевых особенностей художественного произведения [3];
- в анализе музыкально-смыслового эмоционально-образного содержания, при котором музыкант-

исполнитель прибегает к операциям, характерным для исследовательской деятельности ученого: анализу, то есть расчленению музыкального материала на отдельные элементы, сохраняющие все его признаки; синтезу, выстраиванию целостной музыкальной картины [9];

- в построении интерпретаторской концепции, исполнительской гипотезы, реализуемой в музыкальном исполнении;
- в поиске исполнительских средств и приемов, позволяющих наиболее полно раскрыть художественный замысел музыкального сочинения, реализовать свою творческую исполнительскую интерпретацию в сравнении с интерпретациями других исполнителей [4].

Нам представляется, что исследовательская направленность деятельности начинающих концертмейстеров выражается в том, что в процессе изучения, освоения музыкального произведения и подготовки к реализации исполнительского замысла, в процессе работы с субъектами музыкально-творческой деятельности в условиях педагогической практики или самостоятельной работы, концертмейстер должен не только вникнуть в художественно-смысловое содержание произведения, но и смоделировать пути достижения желаемого воздействия музыки на слушателей и исполнителей, тем самым оценить результаты проведенной работы.

Хочется обратить внимание, что при изучении музыкальных произведений различных стилей и жанров начинающему, да и практикующему концертмейстеру необходимо помнить о таких элементах исполнительства, как фактура, аппликатура, штрихи, применение пианистических приемов, то есть о том, что именуется профессиональным мастерством. В.И. Чачава отмечал главную черту профессионального мастерства концертмейстера — способность воздействовать на аудиторию путём передачи внутреннего содержания художественного образа методом сценического перевоплощения [7]. К сожалению, методом сценического перевоплощения владеет далеко не каждый концертмейстер, а только яркие, эмоционально одаренные профессионалы.

Таким образом, изучение вопросов концертмейстерской деятельности как вида музыкально-исполнительского искусства на сегодняшний день входит в спектр актуальных проблем современной науки. В этой связи интересующие нас аспекты специфики профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера в сфере музыкального образования не теряют своей актуальности, а наоборот, требуют активизации исследований в этом направлении.

Литература:

1. Бабюк, В.Л. Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII—XX веков: Фортепианно-вокальный аспект: автореф. дис. ... канд. искусствоведения [Электронный ресурс] / В.Л. Бабюк — Магнитогорск, 2003. — Режим доступа: <http://www.dissertcat.com>.

2. Виноградов, К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца / К. Виноградов // Музыкальное исполнительство и современность. — М.: Музыка, 1988. — Вып. 11. — С. 184–200.
3. Горошко, Н. Н. Формирование художественных критериев исполнительского мастерства пианиста в концертмейстерском классе: На примере камерно-вокального творчества русских композиторов XIX века: дис. канд. искусствоведения / Н. Н. Горошко. — Магнитогорск, 1999. — 179 с.
4. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство: теория, методика и практика. М.: ВЛАДОС, 2003. 237 с.
5. Концертмейстерский класс: рабочая программа дисциплины по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль — «Музыкальное и художественное образование», квалификация (степень) выпускника «бакалавр», форма обучения — очная, сроки изучения — 6, 7, 8 семестры / Е. М. Попова; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. — Челябинск, 2013. — 31 с.
6. Пичугина, Л. Н. Исследовательская деятельность в подготовке будущих учителей музыки / Л. Н. Пичугина; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2015. — 169 с.
7. Чачава, В. Искусство концертмейстерства. Основные репертуарные произведения пианиста-концертмейстера. Учебное пособие для музыкальных вузов (1–4 курс) / В. Чачава. — СПб.: Композитор, 2007.
8. Шамаева, Р. М. Креативность в музыкальной культуре: монография / Р. М. Шамаева; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. — Челябинск, 2010. — 171 с.
9. Яновская, Л. Л. Концертмейстерский класс: учебно-метод. пособие / Л. Л. Яновская; ЧГАКИ. — Челябинск, 2004. — 162 с.

Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков

Михайлова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Егорычева Ольга Юрьевна, студент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье Дополнительное образование как условие развития коммуникативных компетенций подростков говорится о роли коммуникативной компетенции в жизни человека. Дана краткая характеристика двух психологических подсистем общения подростков. Раскрываются пути развития коммуникативной компетенции в условиях занятий дополнительного образования.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные компетенции, подростковый период, дополнительное образование детей.

В настоящее время невозможно представить современное общество без различного рода коммуникаций.

Овладение основами коммуникации позволяет специалистам различного рода эффективно взаимодействовать с деловыми партнерами, реализуя комфортно-психологическое общение и разнообразные стратегии и тактики, ориентированные на достижение компромисса и сотрудничества. А это, в свою очередь, снижает риск неблагоприятных последствий решений при ведении переговоров и консультировании, проведении деловых совещаний и собраний.

Коммуникация это уникальный, специфический вид деятельности, без которого невозможно стать хорошим профессионалом: юристом, менеджером или лингвистом, а для таких специальностей, как, например, паблик рилейшнз деятельность или специалист по торгам и переговорам — это не только коммуникативная, но и профессиональная компетентность, от развития которой зависит успех и карьера.

Именно поэтому важно развивать данную компетенцию с ранних лет жизни.

Еще в младенческом возрасте ребенок начинает вступать в процесс общения с окружающим его миром. С возрастом круг общения увеличивается, потребность в коммуникации возрастает.

Наиболее продуктивным возрастом, когда ребенок начинает наиболее эффективно проявлять социальную активность, становится способен самостоятельно мыслить, а потребность в общении достигает своего пика, является подростковый период.

В это время в систему общения подростка входит взаимодействие двух основных социально-психологических подсистем:

1. Подсистема «взрослый-подросток» (родители, педагоги).

Подростки в период пубертата, с одной стороны, сохраняют черты, которые были им присущи в младшем школьном возрасте: потребность в поддержке, авторитетность взрослого, не критичность в подражании некоторым проявлениям взрослых, с другой — появляются новые черты, вступающие в противоречие со старыми — стремление

к независимости, к уважительному и серьезному отношению со стороны взрослых к личной жизни и правам подростка. Противоречивость, мозаичность общения подростков отражают неоднозначность, рассогласованность характера их отношений со значимыми людьми. Характерными для подросткового возраста являются имитации чьего-либо поведения. Чаще имитируется поведение значимого взрослого, достигшего определенного успеха, причем в первую очередь обращается внимание на внешнюю сторону. При недостаточной критичности и несамостоятельности в суждениях такой образец для подражания может оказать негативное влияние на поведение подростка. Сравнительно редко проявляется у подростков отрицательная имитация, когда определенный человек выбирается в качестве отрицательного образца.

2. Подсистема «подросток — ровесник» (братья и сестры, сверстники, одноклассники, группа общения).

В отрочестве, как хорошо известно, общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность

В этой единой системе происходит процесс становления личности подростка и, в частности, развитие его потребностей и мотивов, способов межличностной коммуникации.

Большое внимание всестороннему развитию, а также успешной коммуникации как со сверстниками, так и с педагогами, служат занятия дополнительного образования: «...В дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. В этих условиях дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности». (Кон-

цепция развития дополнительного образования детей от 14 мая 2014 г.).

Дополнительное образование, как один из факторов развития и становления в том числе коммуникативных умений, дает возможность подростку реализовать себя, повысить собственную самооценку, а также статус в глазах сверстников, родителей и учителей.

Предлагая подростку такие направления реализации, как техническое, естественнонаучное, физкультурно-спортивное, художественное, туристско-краеведческое, социальнопедагогическое, мы можем предполагать успешно сформированную коммуникативную компетентность.

Это достигается путем увеличения пространства, в котором обучающийся может развиваться, реализовать свои личностные качества. Несомненным плюсом является возможность выбора учащимся форм занятий.

Во время взаимодействия на занятиях взрослого и подростка происходит развитие нравственных качеств последнего. От педагога требуется умения ненавязчиво помочь подростку в реализации своего потенциала, помочь в решении личностных проблем в неформальной обстановке. С этим направлением связано развитие индивидуальных способностей подростков, которое зачастую отсутствует на уроках. Будучи слабым учеником в школьных предметах, подросток имеет возможность реализовать свой потенциал на занятиях в спортивной секции или на кружке творческой направленности. Возможно, изменения имиджа подростка, как «троечника» или «трудного».

Еще одна важная особенность дополнительного образования в становлении личности подростка — эмоциональная насыщенность. Отношение к какой-либо сложной жизненной ситуации складывается у ученика не на примере хрестоматийных героев, а при взгляде на конкретного человека, его отношению к жизненным ситуациям, его ошибкам, победам.

Дополнительное образование влияет на культуру подростков. Знакомство с ценностями культуры происходит через призму его личных интересов, традиций социума. Такой подход не дает перенасыщать ученика информацией и, как следствие, утрате традиций.

На занятиях дополнительного образования познавательная деятельность детей и подростков выходит за рамки обычной школьной программы. В рамках занятий подростки имеют уникальную возможность конструктивного взаимодействия друг с другом, а также с окружающими. Через такие формы как игра, труд и исследовательская активность расширяется область межличностных контактов, что так необходимо в подростковом возрасте.

Литература:

1. Варанник А. С. Методика формирования коммуникативных и рефлексивных умений подростков Текст.: автореф. дис.. канд. пед. наук / А. С. Варанник. — Новосибирск: [б. и.], 2012. — 29 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности — М.: Просвещение, 2015. — 183 с.

3. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2011. — 420 с.
4. Пенькова Е. А. Организация текстовой деятельности как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся в процессе преподавания русского языка // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 5. С.29–34. 6. Примерная основная
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

Effective English language teaching in elementary classes

Musaev Akmal, teacher;

Jurakhanova Honzoda, student;

Numanova Sohijjamol, student

Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

In English language teaching process special attention is given to the development of communication skills and learning processes. The psychophysiological situation in the time of the war (fatigue, boredom, calmness) is an additional tool to help students deal with issues such as theme, tendency, stupidity, role play. It is desirable to use a bedroom and use a variety of moving vehicles in the room. In addition, this tutorial will help the tutor to avoid torture and ill-treatment, to establish personal relationships, influence foreign language learning, and eradicate students.

The use of first-class home appliances will be effective in promoting foreign languages through the use of communication skills of learners and develops. Training on home work involves the child's emotional and emotional abilities, decision-making ability, decision-making, and achievement of goals. These tasks can accelerate the child's thinking abilities. If a child speaks a foreign language, this increases his / her learning abilities. Children start to beat tongues the same way. Home — a fun learning exercise for all children. In addition, pupils with a good knowledge of foreign languages speak at home, with equal opportunities, enjoyment and satisfaction, speak in an unknown language and risk their knowledge, and the learning outcomes are positive.

Nevertheless, foreign language materials are easily adapted to the child's notion of «I can speak a foreign language». With home teachers, the richness of textbooks, communication skills, creative initiatives and abilities develops.

Communication skills can also be used to develop skills. Students who are important to them are caring and ignorant they have new information and information. Pronunciation helps to improve pronunciation, speech, rhythm and intonation, help you to respect yourself, help you to express yourself in the monologue and conversation, and develop your own conversation. In addition, the traditional approach to the learning process has a positive impact on emotional aspects of learners.

At the initial stages of learning foreign languages, the exercise was influenced by three tutors. Students should be reminded of the name of these actions. Teachers can be ready to communicate with a teacher to improve their English communication skills and communication skills.

District teachers, mentors, and administrators use the six key strategies to identify good teaching skills that help them plan lessons that are accessible to a range of students.

— The first of the six key strategies is vocabulary and language development, through which teachers introduce new concepts by discussing vocabulary words key to that concept. Exploring specific academic terms like algorithm starts a sequence of lessons on larger math concepts and builds the student's background knowledge.

— The second strategy is guided interaction. With this method, teachers structure lessons so students work together to understand what they read — by listening, speaking, reading, and writing collaboratively about the academic concepts in the text.

— The third strategy is metacognition and authentic assessment. Rather than having students simply memorize information, teachers model and explicitly teach thinking skills (metacognition) crucial to learning new concepts. Research shows that metacognition is a critical skill for learning a second language and a skill used by highly proficient readers of any language. With authentic assessments, teachers use a variety of activities to check students' understanding, acknowledging that students learning a second language need a variety of ways to demonstrate their understanding of concepts that are not wholly reliant on advanced language skills.

— The fourth strategy is explicit instruction, or direct teaching of concepts, academic language, and reading comprehension strategies needed to complete classroom tasks.

— The fifth strategy is the use of meaning-based context and universal themes, referring to taking something meaningful from the students' everyday lives and using it as a springboard to interest them in academic concepts. Research

shows that when students are interested in something and can connect it to their lives or cultural backgrounds they are more highly motivated and learn at a better rate.

— The final strategy is the use of modeling, graphic organizers, and visuals. The use of a variety of visual aids, including pictures, diagrams, and charts, helps all students — and especially ELL students — easily recognize essential information and its relationship to supporting ideas. Visuals make both the language and the content more accessible to students.

According to the new standard teaching foreign languages in schools begins in the first grade of the primary schools, when children are at the age of 6–7. And by the end of primary stage (grades 1–4) of education pupils have to achieve A1 level according to the national curriculum and CEFR. The

widespread introduction of teaching English language in primary education around the world, including in Uzbekistan, is described by Johnstone as «the world’s biggest policy development in education» (in Copland, Garton, and Burns, 2014, p738). There are several reasons for this. First, it is better to begin learning foreign languages as early as possible (Copland, Garton and Burns, 2014). Second, wide use of English in the process of globalization and integration of market economies, workforce with English language skills considered to be an advantage.

In teaching English to young learners the ultimate aim should not be build around the effective teaching and learning of the English language but also around the psychological, physical and emotional development of young learners in their first years at school.

References:

1. Clarke, P. (2001). Teaching and learning: the culture of pedagogy. New Delhi, India: Sage Publications. Clay, M. M. (1991)
2. Perego, S. F. & Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. Theory into practice, 39 (4), 237–247.

Геоинформационное образование при подготовке специалистов различных сфер деятельности

Оракбаева Ардак Багдатовна, преподаватель, магистр технических наук
Государственный университет имени Шакарима города Семей (Казахстан)

Статья является заключением теоретического исследования изучения новейших геоинформационных технологий в профессиональной подготовке специалистов. Цель данной статьи — это провести мониторинг настоящей ситуации в сфере геоинформационного образования (ГИС-образования) в Республике Казахстан; выявить трудности, появляющиеся в этой сфере и предъявить способы их урегулирования на основе мирового опыта.

Сегодня геоинформационные системы (ГИС) являются ресурсом для формирования общественно полезных и экономически конструктивных решений, которые откликаются на вызовы современной жизни в интересах всего сообщества.

Потребность в использовании ГИС при урегулировании разноплановых задач служит источником спроса на профессионалов в сфере геоинформационных технологий (ГИС-технологий). Обучение ГИС-технологиям, разработка учебных и обучающих ГИС, профессионалов во всевозможных областях народного хозяйства представляется сегодня наиважнейшим направлением. Можно сказать, что тема данной статьи является актуальной.

Ключевые слова: геоинформационные системы, геоинформационное образование, высококвалифицированный специалист, картографическая грамотность, картографическое мировоззрение

Применение ГИС-технологий ограничено лишь фантазией того, кто их применяет

Джек Данджермонд, Генеральный директор ESRI-американская компания, производитель геоинформационных систем

Знание — сила. Сегодня чем больший объем информации находится у нас, тем легче становится принять необходимые решения и осуществить результативные действия. Огромная часть информации, с которой имеет дело человек, является пространственной или географической.

Но мало просто собрать информацию, требуется инструмент, который обеспечит ее полноценное применение. Подобным многофункциональным инструментом и является ГИС-технология. Все это обуславливает неизбежность введения ГИС-технологий в обучение, профессиональной подготовке специалистов и определяет актуальность темы данного исследования [1].

Улучшение качества образования является предметом особенного внимания не только для Казахстана, но и для всего мира. Это не просто один из методов реа-

гирования общества на нынешнее социальное положение, но также и способ изменения данной ситуации, влияния на нее не только в настоящем, но и в будущем [2].

Способность работать с картами, получать по ним необходимые данные становится важным элементом массовой картографической грамотности и культуры, который развивает личность [3].

ГИС-технологии представляют современные результативные подходы к изучению и урегулированию терри-

ториальных проблем. Они приобретают все большую общепризнанность и официальное признание в Казахстане. Цифровая пространственная информация играет важную роль в задачах социально-экономического, политического развития и управления природным, производственным и трудовым потенциалом в национальных интересах.

Геоинформационные технологии с огромным успехом используются в многочисленных отраслях, некоторые из них продемонстрированы на рисунке 1.



Рис. 1. Сферы применения геоинформационных технологий

На современном этапе эволюции ГИС их заманчивые возможности нужны как специалистам разного профиля, так и огромным массам рядовых людей. Сегодня картографическая грамотность не является прерогативой научного сотрудника, она стала необходимой любому человеку в повседневности: дипломату, туристу, менеджеру и инженеру, космонавту и водителю личного транспорта, в конечном итоге, картографическая грамотность нужна современному человеку не менее чем компьютерная [3]. В целом ограничений использования геоинформационных технологий нет, и они могут быть использованы для исследования и оптимизации в разнообразных сферах.

По прогнозам в недалеком будущем ГИС будут такой же неразрывной частью рабочего места специалиста наряду с текстовыми, графическими редакторами и электронными таблицами, базами данных.

Специалист в сфере геоинформационных систем обязан знать источники пространственных данных и обладать навыками, верно отбирать материал для работы, опираясь прежде всего, на задачи проекта.

Перечислим значимые умения, представляющие собой ценную часть картографической грамотности будущих профессионалов:

- усовершенствование географического, пространственного мышления;
- становление мыслительных, творческих умений для картографического моделирования и постижение образнографического языка карты;
- выработка своеобразного, «картографического» миропонимания;
- умение урегулировать мировоззренческие проблемы, исследовательские и творческие задачи в отрасли картографии;
- выработка умения разумной организации труда и исследовательской активности по картографии [2].

На интернациональном уровне каждый год ГИС и связанная геопрограммная экономия исчисляются более чем в двести пятьдесят миллиардов долларов. Геопрограммная секция расценивается Министерством труда США как одна из технологических сфер, где будет образовано наибольшее число новых рабочих мест в ближайшем будущем [4].

В последнее время в Казахстане прослеживается стабильное возрастание надобности рынка вакансий в профессионалах, которые владеют умениями работы с ГИС. Прежде всего, это связано с введением автоматизированных техно-

логий обработки информации во все отрасли производственной, исследовательской работы по разнообразным направлениям [5]. Однако сейчас имеется несоответствие между масштабом задач по овладению и эксплуатации ГИС-технологий и имеющейся степенью развития профессионального геоинформационного образования в Казахстане.

Сохраняется проблемным техническое и программное обеспечение из-за их стоимостной недоступности. Нет в наличии достойных учебных материалов по геоинформатике, которые бы принимали во внимание суть подготовки по разным специальностям. Потребность применения ГИС-технологий в системе казахстанского географического образования бесспорна. Надлежит рациональная стандартизация всей активности в сфере ГИС-образования: от ввода технологий в школьное географическое обучение до подготовки преподавательского состава в ВУЗах [6].

Мониторинг обстановки имеющегося опыта применения ГИС-технологий в образовании выявил нехватку теоретических и методических разработок в сфере применения ГИС-технологий как орудия для урегулирования прикладных задач.

Имеется кадровая трудность — квалифицированных работников, специализирующихся на работе с ГИС в Казахстане, безусловно мало.

Эти вышеперечисленные проблемы создают сложности ГИС-образования, которые сдерживают его прогресс. Такое положение дел нельзя назвать нормальным и соответствующим нынешнему уровню и важности ГИС-технологий.

Детальная информация по проблемам, приостанавливающих прогресс ГИС-образования в Казахстане и по возможностям, благоприятствующих его эволюции представлена в таблице 1.

Таблица 1. Проблемы, приостанавливающие прогресс геоинформационного образования и возможности, благоприятствующие его эволюции в Казахстане

№	Проблемы, приостанавливающие прогресс геоинформационного образования	Возможности, благоприятствующие эволюции геоинформационного образования
1	Нет согласованных работ в сфере развития геоинформатики на республиканском уровне, которые принимали во внимание потребности всех организаций и персон, занимающихся созданием, сбором, продвижением и эксплуатацией цифровых геоданных, ограничивает поток инвестиций в ГИС-образование, не дает возможности достигнуть должного уровня информационного обеспечения всяческих учебно-образовательных задач в сфере ГИС.	Современная республиканская политика в сфере информатизации определила ГИС в число наиважнейших информационных технологий, создавая этим, республиканское содействие эволюции геоинформатики в стране во всех подразделениях государственного, общественного и предпринимательского сегмента и стимулируя открытый обмен геопространственными данными в многообразных отраслях управления, науки и образования.
2	Неодинаковая степень, потребности, возможности и технологическая политика продвижения ГИС-технологий в отраслевых министерствах и ведомствах служит источником для создания отраслевых запросов к подготовке специалистов. Это в свою очередь препятствует формированию, стандартизации целостной ключевой системы непрекращающегося и профессионального ГИС-образования.	Современная региональная политика, которая основывается на объединенном подходе к учету, оценке и заведованию природопользованием, производственными возможностями и трудовыми ресурсами территорий, умножила интерес к ГИС-специалистам как к отдельной группе профессий, которые обладают геоинформационной подготовкой, базирующуюся на проблемном методе к развитию основополагающего образовательного уровня.
3	Несоответствие еще более стало очевидным в аппаратно-программном оборудовании образовательных организаций, которые связаны с ГИС-тематикой, в сравнении с учреждениями других отраслей активности, занимающихся ГИС-технологиями, в связи с неимением целевых средств, предназначенных на ГИС-образование.	Создание высокоразвитого рынка аппаратно-программных средств в сфере ГИС-технологий в итоге приведет к установленной в развитых странах специальной (спонсорской) связи фирм-производителей и крупных пользователей к сложности ГИС-образования и его материального оснащения.
4	Создание и утверждения республиканского образовательного стандарта высшего профессионального ГИС-образования все еще остается обязательным требованием бюджетного финансирования обучения специалистов в сфере геоинформатики и официального признания соответствующей квалификации выпускников со стороны республиканских органов, отраслей и ведомств.	Трансформация высшей школы Казахстана на многоуровневую систему обучения профессиональных кадров, которая утверждена в развитых странах, предоставляет шанс вузам скорее и результативнее учредить особенное обучение в сфере геоинформатики в системе непрекращающегося образования, прибегнуть для этого к мировому образовательному потенциалу, вовлекая систему взаимозачетов, стажировок.

№	Проблемы, приостанавливающие прогресс геоинформационного образования	Возможности, благоприятствующие эволюции геоинформационного образования
5	Недостаток в оснащённости ГИС-образования учебно-методическими материалами является на сегодня критическим. Основываясь на мировые тенденции технологического, информационного развития ГИС, эта проблема может сделаться для Казахстана и вовсе неодолимой сложностью.	Развитие телекоммуникаций и сетевых технологий в Казахстане, формирование доступа и постижение образовательных ГИС-ресурсов, собранных и безостановочно пополняемых в мировых сетях Internet, эксплуатация современных информационных образовательных технологий дает возможность основать результативный информационный обмен учебными материалами, перейти к созданию, осуществлению программ дистанционного ГИС-образования, распространение электронных обучающих средств.
6	Двойственное (географическое и инженерное) начало характерно геоинформатике. Из-за развития и постижения ГИС-технологий оно явилось основополагающей сложностью и для географической, и инженерной картографии. Оно нуждается в пристальном внимании, рассмотрении и республиканском решении относительно к образовательным стандартам и учебным программам, иначе все может служить источником безосновательной «технологизации» геоинформатики как направления подготовки и образовательной дисциплины.	Появление и развитие современных для Казахстана сфер приложения ГИС-технологий: география бизнеса и финансов, риэлтерская деятельность, природный и городской кадастры, география катастроф, геополитика, мировой туризм и многое другое дополняют геоинформатику новыми идеями, методическими подходами и технологическими решениями, укрепляя проблемно-предметную компоненту геоинформатики за счет социально-экономических дисциплин и усиливая ее географическое начало [7].

Урегулирование вышеперечисленных сложностей и использование возможностей, благоприятствующих дальнейшему прогрессу ГИС-образования в Казахстане даст возможность простимулировать движение по поднятию уровня ГИС-образования.

ГИС — социальная деятельность. ГИС рассчитана для вовлечения общественности. ГИС-пользователи взаимодействуют через сообщества. Ясно, что изолированная деятельность неприемлема при создании решений важных социальных и экономических проблем. Безусловно это будет общественный проект.

Цифровая революция свершается перед нашими глазами. Сегодня в развивающихся странах Интернет-экономика увеличивается до 25% ежегодно. Ни один сегмент экономики не в силах приблизиться к этому показателю. Появляются новые требования к образованию и трудовым навыкам людей. Более 15 стран мира реализуют на текущий момент национальные программы цифровизации [8].

Цифровая революция свершается у нас на глазах. Ежегодно Интернет-экономика увеличивается до 25% в развивающихся странах. Ни один сегмент экономики не в силах приблизиться к этому показателю. Возникают новые запросы к образованию и трудовым способностям людей. Больше чем 15 стран на данный момент осуществляют национальные программы цифровизации.

Ведущие страны по цифровизации национальных экономик — Китай, Сингапур, Новая Зеландия, Южная Корея и Дания. В Китае подобная программа носит название «интернет+» и она объединяет цифровые индустрии с традиционными, Сингапур имеет программу «Умная экономика», Южная Корея со своей программой под названием «Креативная экономика» ставит целью совершенствова-

ние человеческого капитала, предпринимательства, а Дания в свою очередь сосредотачивается на цифровизации государственного сектора [8].

Государственная программа «Цифровой Казахстан» явилась основанием для разработки Послания Президента «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» от 31 января 2017 года. Сроки ее исполнения — 2018–2022 гг.

Цель программы — повысить уровень развития экономики Казахстана и модернизировать качество жизни людей с помощью эксплуатации цифровых технологий в ближайшем будущем.

Задачи данной программы: цифровизация промышленности и электроэнергетики; цифровизация транспорта и логистики; цифровизация сельского хозяйства; совершенствование электронной торговли; цифровизация внутренней деятельности государственных органов; «Умные» города; повышение цифровой грамотности в среднем, техническом и профессиональном, высшем образовании [8].

В мировом рейтинге развития информационно-коммуникационных технологий, который вычисляется под руководством ООН — ICT Development Index, — Казахстан в 2016 году занимал 52 строчку из 175 стран, такой же показатель был и в 2015 году. По итогу исполнения Программы и иных стратегических направлений Казахстан в данном рейтинге к 2022 году займет 30 место, к 2025 году — 30 место и наконец к 2050 году — 15 место [8].

Мировой опыт демонстрирует, что при подготовке программистов нет необходимости их четыре года учить на бакалавриате, хватает и полгода, для того чтобы они познали основополагающие вещи и в будущем, сотрудничая и посещая семинары, накапливали знания. Нужно сформировать

ровать краткосрочные курсы, а требуемые в работе способности программисты в дальнейшем будут оттачивать на практике [9].

Список современных программных продуктов ГИС очень разносторонний. Имеется приблизительно 20 программ, которые имеют отношение к профессиональным или к настольным ГИС. Особо известными можно назвать эти программы — ГИС MapInfo Pro, Arc/INFO, ArcView GIS, GeoMedia, GeoGraph/GeoDraw, ГИС «Панорама» [6].

Компания ESRI занимается пропагандой ГИС-технологий и введению географического мышления в образовательный процесс. Программное обеспечение ESRI в отрасли образования удерживает первое место. Центр дистанционного обучения данной компании обеспечивает более 100 курсов по многообразной тематике с образцами учебных данных, при этом у слушателей есть возможность приобрести временную лицензию на программные продукты, которые требуются для исполнения заданий. Значительное количество университетов эксплуатируют эти доступные по Интернет материалы как учебные пособия в своих прикладных курсах и при дистанционном обучении [1].

ESRI приводит в исполнение долговременную программу содействия учебным заведениям, которая сконцентрирована на совершенствовании ГИС-образования. Согласно этой программе учебные заведения, которые проводят на своей базе учебные классы и вводящие ГИС-курсы в учебное расписание, имеют возможность на конкурсной основе приобрести нужные программные продукты семейства ArcGIS фактически бесплатно (только будут вносить плату за доставку, таможенную очистку, льготную стоимость обучения работе с предоставляемыми продуктами в сертифицированных учебных базах) [6].

Назначение компании Esri сохраняется, как и прежде — совершенствовать и продвигать ГИС-технологии и оказывать всестороннее содействие пользователям в их работе на пользу общества [1].

Сегодня в Казахстане превалирует ГИС-образование на университетском уровне. Поэтому необходимо провести ряд мероприятий по введению инноваций в обучение пространственному мышлению при изучении окружающей среды в начальной и средней школе.

Во многих странах мира (США, Великобритании, Австрии и др.) цифровые образовательные ресурсы и ГИС активно используются в школьном географическом образовании [6]. В Казахстане в следующие 3 года при поддержке партии «Нұр Отан» будет открыто около 1000 бесплатных IT-классов с целью основательного изучения программирования и робототехники, где ежегодно будут обучаться до 150 000 школьников [9].

В 2017 году национальная палата «Атамекен» решила составить рейтинг казахстанских вузов и начать работу с подготовки специалистов IT-сферы. Независимые специалисты производили оценку использования IT-технологий в образовательном процессе. В конкурсе принимали участие 66 университетов и институтов.

1 место занял Казахстанско-Британский технический университет (г. Алматы, Южно-Казахстанская область), 2 место — Международный Университет Информационных Технологий (г. Алматы, Южно-Казахстанская область), 3 место — Восточно-Казахстанский государственный технический университет имени Д. Серикбаева (г. Усть-Каменогорск, Восточно-Казахстанская область) [10].

Восточно-Казахстанский государственный технический университет имени Д. Серикбаева запустил 8 абсолютно современных инновационных проектов с цифровым содержанием. Это — «Точное земледелие», «Медицинская техника», «Роботизированные беспилотные аппараты», «Аддитивные технологии», «Цифровые методы исследования Земли», «Интерфейсы взаимодействия человека с компьютерными системами», «Интеллектуальные системы управления жизнеобеспечением», «ВИМ технологии в проектировании». Даже в обычных дисциплинах объем IT-содержания значительно увеличился. Доля высоких технологий сейчас составляет не менее 45%. В этом высшем учебном заведении обновляются компьютеры и программное обеспечение [10].

Интерес студентов к компьютерным изображениям дает педагогам уникальную возможность раскрыть учащимся уникальный мир карт, снимков, трехмерных моделей, анимации, развить уникальное, «картографическое мировоззрение», расширить кругозор в области наук о Земле и поднять уровень картографической грамотности [3]. В ряде университетов Казахстана открыты кафедры геоинформатики, ГИС, геоинформационного картографирования и т. п.

Наравне с высшим техническим образованием в области ГИС, особое место в образовательном процессе будет уделяться курсам повышения квалификации специалистов по смежным дисциплинам, которые стремятся усовершенствовать свои технические навыки работы в современных ГИС. Процесс обучения специалистов необходимо основать на базе объединения теоретического курса и практического курса, который максимально приближен к имеющимся на производстве методике и технологии ведения работ [5].

Для сплочения индустрии и образования в учебный процесс ВУЗов Казахстана за счет внебюджетных средств будут привлекаться представители предприятий благодаря открытию центров компетенций на базе ВУЗов. Также откроются ИКТ-кафедры ВУЗов на предприятиях, где будут осуществляться курсы для студентов в рамках ИКТ-проектов отраслей экономики [8].

В Казахстане откроют 20 современных IT-центров для выпуска квалифицированных специалистов в данной области в соответствии с новым проектом партии «Нұр Отан» — программы «Цифровой Казахстан». В мае 2018 года в Акмолинской области Казахстана открыт подобный центр, который базируется в Кокшетауском университете имени А. Мырзахметова. За три года востребованным цифровым навыкам и современным языкам программирования предполагается обучить 100 000 человек, в том числе безработную и самозанятую молодежь [9].

На основе анализа проведенных эмпирических исследований можно сделать вывод, что компетентностный подход и интегративная основа современного высшего профессионального образования послужили источником нового курса развития ГИС-технологий.

За счет упрощению ГИС и их распространению в Интернете и в облачных средах, а также интеграции с информацией в реальном времени, ГИС обещают стать основой относящейся практически ко всем формам человеческой деятельности.

ГИС способствует развитию у общества нового взгляда на мир, который обеспечивает его комплексное восприятие и оптимальное осмысление взаимосвязей между его составляющими. Специалисты в этой области необходимы обществу и обладают отличными перспективами получения интересной, престижной и хорошо оплачиваемой работы.

В результате, курсы по изучению ГИС и связанным с ней технологиям пользуются большой популярностью во всех развитых странах [1].

Ключевые проблемы внедрения ГИС-образования при подготовке специалистов различных сфер деятельности в Республике Казахстан — это отсутствие должного финансирования, нехватка квалифицированных кадров, недостаточная информированность заинтересованных лиц, сложности с техническим и программным обеспечением, недостаток теоретических и методических разработок.

Недостаток картографической грамотности — один из факторов, пагубно влияющих на хозяйстве и планировании, на отношении к природе в национальных отношениях, на международной политике и сотрудничестве. Поэтому освоение картографической грамоты должно быть неременным на всех уровнях образования.

Литература:

1. Познание мира через ГИС // «DATA+» Геоинформационные системы. URL: https://www.dataplus.ru/news/arcgreview/detail.php?ID=2449&SECTION_ID=62 (дата обращения: 13.05.2018).
2. Санкова Е. А. Формирование картографической грамотности студентов факультета естественных наук средствами адаптивной технологии обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2010. — № 1 (35). — С. 332–338.
3. Шмарова И. Н. Анализ практики формирования картографической компетентности студентов на факультете географии и природопользования КазНУ им. аль-Фараби // Сборник материалов Научно-методической конференции «Роль географического образования в третьей модернизации Казахстана». — Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2017. — С. 107–111.
4. ГИС предназначена для сообществ. Веб-ГИС — это ГИС всего мира // Мир ArcGIS. Применение. The Science of Where — 10 замечательных идей. URL: <https://learn.arcgis.com/ru/arcgis-book/chapter10/> (дата обращения: 13.05.2018).
5. Дубровский А. В. О разработке учебно-методических пособий для обучения геоинформационным технологиям студентов СГГА // VI Международный научный конгресс — Новосибирск: СГГА, 2010. — С. 12–16.
6. Капустин В. Г. ГИС-технологии как инновационное средство развития географического образования в России // Педагогическое образование. — 2009. — № 3. — С. 68–76.
7. Симонов А. В. Геоинформационное образование в России: проблемы, направления и возможности развития // Информационный бюллетень ГИС — Ассоциации. — 1996. — № 3. — С. 54–55.
8. Государственная программа «Цифровой Казахстан» // Официальный сайт. Премьер-Министра Республики Казахстана. URL: https://primeminister.kz/ru/page/view/gosudarstvennaya_programma_digital_kazahstan (дата обращения: 14.05.2018).
9. Порядка тысячи бесплатных IT-классов откроют в Казахстане // kazinform. Международное информационное агентство. URL: http://www.inform.kz/ru/poryadka-tysyachi-besplatnyh-it-klassov-otkroyut-v-kazahstane_a3249707 (дата обращения: 15.05.2018).
10. Решили уйти в IT // Восточно-Казахстанская областная газета «Рудный Алтай». URL: <http://rudnyi-altai.kz/10886-reshili-uyti-v-it.html> (дата обращения: 12.05.2018).

Конспект НОД для детей 6–7 лет по художественно-эстетическому развитию «Волшебное звучание музыкальных инструментов симфонического оркестра»

Паталах Ирина Анатольевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 335 г. Самары

Ход НОД.

Муз. рук. Тихо, тихо рядом сядем — входит музыка в наш дом

В удивительном наряде разноцветном, расписном.

Добрый день! Я рада видеть вас сегодня, вы в хорошем настроении, бодрые и весёлые. Давайте познакомимся. Меня зовут Ирина Анатольевна, и мы сегодня поговорим о волшебном звучании инструментов симфонического оркестра.

Ребята, а как мы называем людей, которые сочиняют музыку? (композиторы).

Я хочу прочесть вам замечательные слова великого музыканта и композитора Дмитрия Борисовича Кабалевского: «**Музыка не только доставляет нам удовольствие. Она многому учит. Она, как книга, делает нас лучше, умнее, добрее.**».

Муз. рук. Обращает внимание детей на экран, где дети видят большую группу музыкантов.

Муз. рук. Ребята, что вы видите на экране?

Предполагаемые ответы детей (Оркестр).

Муз. рук. Да, это **оркестр** — группа музыкантов, которые исполняют вместе одно музыкальное произведение. Каждый музыкант играет свою партию по нотам, которая называется партитура. Партитуры стоят на специальных подставках — пюпитрах.

А теперь, я хочу загадать вам загадку. Попробуйте её отгадать.

Он оркестром управляет,

Радость людям доставляет.

Только палочкой взмахнёт,

Музыка звучать начнёт.

Он не врач и не шофёр. Кто же это?.. Дети. (Дирижёр).

Муз. рук. Чтобы оркестр звучал слаженно и гармонично — им управляет дирижёр. Он стоит лицом к музыкантам. Дирижёр может заставить оркестр играть и быстро, и медленно, и тихо, и громко — как угодно! Но при этом не произносит ни одного слова. Он пользуется только своей волшебной дирижёрской палочкой. Поднимет её, стукнет легонечко о подставку для нот — пюпитр — и в оркестре воцаряется полная тишина. Взмахнёт ею, и все инструменты заиграют согласенно, гармонично и дружно.

Но однажды в дружном оркестре произошла следующая история.

В некотором царстве, в некотором государстве,

Жила-была Гармония, по имени Любовь.

Жили, поживали, друг друга уважали,

И всегда в оркестре место звуку уступали.

Но в один ненастный день, холодный и дождливый.

Появилась злая тень — тень раздора, ссоры, злобы.

Музыка пропала и людям страшно стало.

И целый день звучит лишь дребедень.

Гармония рыдала, ведь палочки не стало,

А злая тень так громко хохотала,

Она её забрала, и добрых песен совсем не стало.

Теперь в том государстве не слышны инструменты,

Они играть не стали, а только всё брэнчали, свой голос потеряли.

— Ребята, помогите, любовь в тот край верните и палочку найдите.

А чтобы помочь Гармонии найти дирижёрскую палочку и навести порядок среди музыкальных инструментов, нам нужно выполнить несколько непростых заданий. Вы готовы? Ну, тогда, в путь!

Муз. рук:

Музыканты долго думали, как быть?

И решили их по группам разделить.

Чтоб не путали в оркестре никогда

Инструментов этих чудо-голоса!

Ребята, на какие группы можно разделить все музыкальные инструменты?

(Предполагаемые ответы детей).

Оркестр делится на несколько групп: струнную, деревянно-духовую, медно-духовую, ударную.

В состав **струнной группы** входят: скрипка, альт, виолончель и контрабас. Попробуйте отгадать загадку про один из этих инструментов:

— Как будто девушка запела,

И в зале словно посветлело.

Скользит мелодия так гибко.

Затихло все: играет..

Дети. Скрипка.

Муз. рук. Правильно это **скрипка** — королева оркестра. Голос у неё высокий, мягкий, певучий. Давайте покажем, как играют на скрипке.

(звучит музыкальный фрагмент, и дети имитируют игру на скрипке).

Родом она из Италии. В городе Кремона жили замечательные скрипичные мастера: Амати, Гварнери, Страдивари. Их скрипки до сих пор считаются самыми лучшими.

Играют на скрипке смычком: трость, на который натянут конский волос. Им водят по струнам, и скрипка начинает звучать.

Теперь мы перейдём к следующей группе музыкальных инструментов: **деревянно-духовой**. К ним относятся: **флейта, гобой, кларнет, фагот**. Самый маленький представитель этой группы: **флейта**. Флейту придумали древ-

ние пастухи. Они услышали, как ветер дует в тростник, срезают его и тоже стали дуть. Так появилась свирель, а потом и флейта.

Мы послушаем с вами пьесу композитора Иоганна Себастьяна Баха, которая называется «Шутка».

Прослушивание пьесы.

А сейчас мы перейдём к группе **медно-духовых** инструментов. К ним относятся: **труба, валторна, фагот, туба**. Как вы думаете, про какой из этих инструментов следующая загадка:

Звучит сигнал, на бой зовёт!

Вставай, солдат, она поёт.

(Предполагаемые ответы детей).

Муз. рук. Правильно. У **трубы** высокий чистый звук, очень подходит для фанфар. Фанфары используются для подачи сигналов — торжественных или воинственных на праздничных торжествах, военных парадах. Давайте покажем, как играют на трубе.

Музыкальный фрагмент.

Муз. рук. Следующая оркестровая группа — **ударные инструменты**. Попробуйте отгадать загадку:

По нему стучу, стучу,

Извлекая звук,

Музыкантом стать хочу

Инструмент — мой друг.

Дети — Барабан.

Муз. рук. Молодцы. Звук барабана отрывистый и сухой. А как играют на этом ударном инструменте? (звучит музыкальный фрагмент, и дети имитируют игру на барабане).

Муз. рук. Следующая загадка:

Он стоит на трех ногах,

Ноги в черных сапогах.

Зубы белые, педаль.

Как зовут его?

(Предполагаемые ответы детей).

Муз. рук. Да, это **рояль** — король всех музыкальных инструментов, красивый, сложный, большой, называется клавишным ударным инструментом.

Муз. рук. Голос рояля легко запомнить, звук может быть громким, и тихим. Покажите пальцами, как играют на клавишном инструменте пианино или рояле (звучит музыкальный фрагмент, и дети имитируют пальцами игру на пианино).

Муз. рук. И последняя загадка:

Богиня инструментов всех,

Звучит журчанье, шелест.

По струнам пальцы пролетят,

Что даже птицы замолчат.

Муз. рук. **Арфа** является одиночным инструментом и относится к щипковым струнным инструментам. Красота и внешний вид ее превосходят всех остальных «участников».

Муз. рук. А теперь проверим, знаете ли вы голоса инструментов. Вам нужно на слух определить, какой инструмент играет. Если вы угадаете, этот инструмент появится в царстве. Постарайтесь не спутать голоса инструментов.

1 — пианино, 2 — барабан, 3 — арфа, 4 — скрипка, 5 — труба.

Муз. рук. В заключение нашего путешествия поиграем.

Муз. рук. Посмотрите на изображение инструментов и определите, какой инструмент лишний. Объясните, почему?

Муз. — дидактическая игра «Что лишнее».

Муз. рук. Молодцы, ребята! Мы справились, все задания выполнили. (*Достаёт дирижерскую палочку*). Вот и наша дирижерская палочка! Давайте, проверим, ушла ли из оркестрового государства тень раздора, ссоры и злобы?

Вы сегодня молодцы! Постарались от души! Доброе сердце вернуло любовь, И музыку счастья услышим мы вновь.

Звучит музыкальный фрагмент симфонического оркестра, дети имитируют движения дирижера.

Муз. рук. Мы справились с вами с трудностями и помогли обрести оркестру гармоничное звучание! А теперь давайте подведём итог нашей беседы. Мы поближе познакомились с основными группами музыкальных инструментов. (**Струнные, духовые, клавишные, ударные**). Узнали об их разнообразии, прослушали звучание инструментов, определяли их по слуху. А что вам больше понравилось на занятии? (предполагаемые ответы). Ребята, нарисуйте, пожалуйста, дома один из музыкальных инструментов, который вам больше всего понравился. А потом в музыкальном зале, из ваших рисунков, создадите свой симфонический оркестр.

Муз. рук. До свидания.

Дети под «Вальс» П. И. Чайковского покидают зал.

Музыкальный материал: И. С. Бах «Шутка», «Вальс» из балета «Щелкунчик», «Утро» муз. Э. Грига, музыкальные фрагменты со звучанием разных инструментов симфонического оркестра.

Важность применения материалов СМИ при обучении иностранному языку

Пиванова Юлия Евгеньевна, студент
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

Ключевые слова: СМИ, методика обучения иностранным языкам, аутентичные материалы, языковая среда.

Живя в век информационных технологий, люди привыкли к нескончаемому потоку новой информации. В связи с этим появилась осведомленность в разных сферах, будь то политика, экономика или образование. Все это предоставляет возможность удовлетворить многие потребности человеческой жизни.

Каждый день человек получает новую информацию о том, что происходит вокруг. Это может быть письменно или устно, но главными источниками потока информации являются — радио, телевидение, газеты или интернет, которые объединяются в одно единственное понятие — «СМИ».

Термин «средство массовой информации» произошло от французского «*moyens d'information de masse*» в 1970 году и стал внедряться в страну под видом новшества, несмотря на то, что во французском языке практически ушел из употребления еще во второй половине 60-х годов.

Помимо употребления термина «СМИ» существует аналогичное понятие — «массмедиа». Термин «массмедиа» произошел с английского «*mass media*» и является сокращением от «*media of mass communication*», что в переводе означает «средство массовой коммуникации» (СМК), то есть «связь и общение».

Согласно Федеральному закону от 14.06.2011 N 142-ФЗ «О средствах массовой информации» под массовой информацией понимаются предназначенные для неограниченного круга лиц печатные, видео-, аудиовизуальные и иные сообщения и материалы. [6]

Иными словами, СМИ — это любая собранная, обработанная и проанализированная информация в таких источниках как: газета, радио, телевидение, интернет и др., находящаяся в свободном доступе и имеющая массовый масштаб, а это означает, что СМИ применительны в различных видах и сферах деятельности.

Применение средств массовой информации в сфере образования, а именно на уроках иностранных языков, с каждым днем возрастает. С применением информационных технологий учителя получают возможность использовать различные медиа для обогащения языковой среды своего класса, способствовать ускорению процесса обучения, улучшить усвоение предмета, привить интерес к изучаемому предмету. [4]

Методика обучения иностранным языкам предполагает использование СМИ в образовательном процессе в качестве эффективного средства обучения устному иноязычному общению как цели и, вместе с тем, как естественному результату учебной деятельности. Особенная роль аутентичных СМИ в методике преподавания ИЯ заключается в том, что они максимально приближают обучающихся

к реальным информационным источникам и «погружают» в мир актуальных событий.

Использование аутентичных самостоятельно подобранных преподавателем медиа текстов в учебной аудитории имеет долгую традицию. До недавнего времени это были в основном газетные и журнальные статьи. В последние годы к материалам прессы прибавились телевизионные и радио — программы, а также тексты, взятые из Интернета. Принято разделять средства массовой информации на визуальные (периодическая печать), аудиальные (радио) и аудиовизуальные (телевидение, документальное кино). [3]

Современные визуальные СМИ предоставляют огромное количество материала в печатном виде, а также в цифровом виде с использованием картинок, видео, графиков и т. д., чтобы создать более подходящую среду для обучения. СМИ предоставляют огромное количество нового материала учителю, который без проблем может найти информацию, подходящую к школьной программе. Также, работа с печатным материалом формирует у детей интерес к чтению, за счет разнообразной информации, заданий, подачи. Все это в целом помогает ученику достичь и свободного и грамотного владения иностранным языком.

Газета рассказывает читателю о реально происходящих событиях и созвучна многим темам школьных учебников. Учителю следует лишь подобрать подходящий материал, который будет соответствовать возрастному уровню ученика и уровню его владения языком. Несомненно, нужно учитывать объем, тематику, сложность понимания текста и многие другие факторы, которые могут дать обратный эффект. Также нужно сказать, что на учителя лежит огромная ответственность и требуется высокая самоотдача и заинтересованность во время разработки материала, который должен быть полезным для понимания ученикам и иметь долгосрочный эффект. [1]

С методической точки зрения, как пишет, Т. Г. Добросклонская, работа с газетой значительно обогащает и оживляет учебный процесс, одновременно позволяя преподавателю решить широкий круг задач, например: расширить лексический запас учащихся, совершенствовать навыки ведения беседы на разные тематики, получить дополнительную лингвострановедческую информацию.

Но, несмотря на аутентичные тексты, для большей мотивации и разнообразия учебного процесса учителя внедряют видеоматериалы и также аудиоматериалы на урок иностранного языка. Видео- и аудиоматериалы помогают научиться понимать речь на слух, также можно преодолеть следующие учебные задачи, например, такие как: рассмотрение диалектов языка, получение новых знаний о стране изучаемого языка, повторение пройденной лексики или на-

оборот, расширение словарного запаса, использование видеоматериала с целью поиска языковой информации и многое другое. Все это является не только мотивацией для ребенка, но и подталкивает его углубиться в изучение иностранного языка самостоятельно. [2]

В последнее десятилетие, все большую популярность набирает интернет. Интернет — особенная среда, которой свойственен особенный язык, особенный контент и он имеет обширную молодую аудиторию. В связи с особенностями современного человека как визуала в восприятии информации преподавание иностранного языка становится все в большей степени ориентировано на использование языка мультимедиа, переходит от привлечения мультимедиа в качестве вспомогательного, иллюстративного элемента к мультимедиа как инструменту преподавания.

Ведущей ролью применения информационных технологий является то, как можно разнообразить подачу информации, сделать ее более воспринимаемой учениками и погрузить учеников в иноязычную среду.

Также мультимедийное пространство преподавания иностранного языка имеет такие задачи, которые заключаются не только в том, чтобы систематизировать и презентовать учебный материал, но и в том, чтобы визуализировать контекст практического использования конкретного учебного материала. Благодаря этим задачам, учитель поддерживает мотивацию учеников, превращает процесс получения знаний в процесс развития языковых компетенций.

Так как язык мультимедиа многофункционален, он имеет различные способы передачи информации — визуальный (видео, картинка), слуховой (аудиоматериал), устный (го-

ворение) и письменный (тексты). Сперва, долгое время в преподавание иностранного языка были использованы только тексты в печатном или озвученном виде, но с течением времени, благодаря интернету, появилась возможность не только чтение и прослушивание текстов, но также и просмотр видеосюжетов, которые дают возможность не только услышать речь, но и понаблюдать за поведением или мимикой говорящего. [5]

Преимущества использования медиаресурсов на уроке очевидны, но существует и ряд задач, требующих решения. Среди них стоит выделить такие, как необходимость сочетать информацию из медиаисточников с материалом школьной программы, изменение привычки изучать язык исключительно при помощи учебников на активное использование газет и новостных сайтов, а также создание лично-ориентированной учебной среды. [1]

Таким образом, нужно сказать, что средства массовой информации имеют ряд преимуществ при обучении иностранного языка, как для учителя, так и для ученика:

1. СМИ могут предоставить нам свежие новости из стран изучаемого языка, продемонстрировать интересный страноведческий материал, а также показать художественные или учебные фильмы;

2. СМИ предоставляет возможность создавать различные задания для урока, которые помогут углубиться в изучение иностранного языка;

3. СМИ имеют большое количество иллюстраций, видео материала, за счет которых изучения языка получится более интересным как в классе, так и при самостоятельном изучении.

Литература:

1. Дзюбка А. А. «Использование средств массовой информации на уроках английского языка» Черновцы, Украина.
2. Добросклонская Т. Г. «Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи)». Изд. 2-е, стереотипное. — М.: Едиториал УРСС, 2005. — 288 с.
3. Медведева С. Ю. «Специфика языка печати как средства массовой коммуникации // Роль языка в средствах массовой коммуникации» — М.: 1996.
4. Новикова А. А. «Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование?» // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 107–112.
5. Прилепская М. В., «Инновации в преподавании иностранных языков студентам-юристам. Материалы межвузовской научно-практической конференции», Москва, М.: РПА Минюста России, 2011. С. 197.
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D1%80%D0%B5%D0%B4%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8.

Художественная литература как средство развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Поваляева Галина Александровна, старший преподаватель;
Хуторева Елизавета Сергеевна, студент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Речь как средство общения возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности, оказывая на психическое развитие, формирование всех структур самосознания личности (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова и др.). Она непосредственно связана с его практической деятельностью или ситуацией, в которой происходит общение. Деятельность ребёнка в этот период осуществляется в большинстве случаев совместно со взрослыми и сверстниками [1].

Ребенку свойственно стремление к общению. Он ищет пути к личностным контактам, но для этого необходимо быть коммуникативным, доброжелательным, открытым, приветливым и т. п. Немаловажную роль играет при этом и «техника общения» — приёмы установления контакта, умение почувствовать состояние речевого партнера, готовность к общению, умение поддерживать беседу, вести диалог. Для полноценного общения ребенка со сверстниками и взрослыми нужна развитая диалогическая речь. Если ребёнок не владеет культурой общения, навязывает сверстникам свое мнение, то не будут избегать его, и он может оказаться в изоляции. Ознакомление детей с общим недоразвитием речи с художественной литературой, позволяет не только сформировать представления о правильной связной речи, но и развить у них следующие речевые умения, обеспечивающие успешное общение со сверстниками на уровне диалогической речи: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение и правильно выражать его средствами языка; поддерживать определенный эмоциональный тон; контролировать нормативность своей речи, вносить соответствующие изменения в ходе общения.

У детей с общим недоразвитием речи немного снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к взрослому как к партнеру по деятельности редко. Предпочтительным видом коммуникации является совместное чтение и обсуждение книг. Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей с общим недоразвитием речи обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условиях свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу. [2]

Ознакомление детей с художественной литературой включает целостный анализ произведения, а также вы-

полнение творческих заданий, что оказывает благоприятное влияние на развитие поэтического слуха, чувства языка и словесного творчества детей. Становление речевого общения ребенка в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы начинается с эмоционального общения. Оно является стержнем, основным содержанием взаимоотношений взрослого и ребенка в подготовительный период развития речи. Он как бы заражается эмоциональным состоянием произведения. Проживает жизнь героев, учится новым словарным оборотам, пополняет содержание своего активного словаря. Это именно эмоциональное общение, а не речевое, но в нем закладываются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысленно произносимых слов.

Нами было проведено исследование, направленное на оценку эффективности использования художественной литературы как средства развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня.

Для изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы использовали комплекс диагностических заданий, разработанных В. И. Логиновой, О. Н. Сомковой, организация которых предполагает беседу между взрослым двумя детьми [3].

Анализ полученных результатов показал, что дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня охотно вступают в контакт со взрослым используя речевые обороты, отвечая на вопросы. Однако они испытывали затруднения при речевом взаимодействии со сверстником: часто перебивали, не дослушивали вопрос или высказывание до конца.

Высокого уровня развития диалогической речи мы не выявили, показатели среднего уровня составили 40% (6 детей), низкого — 60% (9 детей).

Качественный анализ результатов показал, что дети со средним уровнем развития диалогической речи использовали речевые обороты для установления контакта со взрослым; легко контактируют со сверстниками и взрослыми; не испытывают затруднений будучи респондентом, но им достаточно сложно было быть инициатором диалога; не всегда могли выслушать собеседника-сверстника до конца — стремились высказать свою информацию, несвоевременно вступали в разговор; тон общения был доброжелательный, спокойный.

Сопоставление полученных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы данных показало, что в обследуемой группе детей преобладают показатели низкого уровня развития диалогической речи. Наглядно средние показатели уровня развития диалогической речи

у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представлены на В целом, полученные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы результаты показали, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня преобладают показатели низкого уровня развития диалогической речи. Мы выявили, что в ходе диалогической

речи устанавливая контакт, они часто используют реплики-сообщения, вопросы, реже — побуждения к действию, обоснования; при этом реплики-реакции детей представляли собой краткие, однословные предложения; отмечалось ограниченное количество вопросов, причем они были однообразны; часто вопросы сверстника оставались без внимания.

Литература:

1. Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. Жукова, Е. Мастюкова, Т. Филичева. — М.: Просвещение, 1991.
2. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой, С. И. Шаховской. — М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2001.
3. Идеи теории и методики развития речи дошкольников в педагогическом наследии В. И. Логиновой О. Н. Сомкова / «В. И. Логинова. Наследие педагога и ученого». — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002.

Классификация средств ИКТ и их применение при обучении иностранному языку воспитанников Филиала Нахимовского военно-морского училища (Севастопольского президентского кадетского училища)

Пугачева Алена Андреевна, преподаватель

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Ключевые слова: ИКТ средства, информационное общество, модель учебного процесса, мотивация, методы обучения, систематизация, самостоятельный темп обучения, коллективная деятельность.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании является важным в развитии информационного общества. Система образования сегодня развивается стремительно. В этих условиях школа должна формировать у обучающихся новые навыки — умение адаптироваться, умение самостоятельно собирать информацию, анализировать, обобщать и передавать ее другим людям, осваивать новые технологии. Адекватным ответом на вызовы времени является реализация новой модели учебного процесса, ориентированного на самостоятельную работу обучающихся, коллективные формы обучения, формирование необходимых навыков, что невозможно без информационно-коммуникационных технологий. Актуальность данной проблемы состоит в том, что ИКТ характеризуются высокой коммуникативной возможностью и активным включением обучающихся в учебную деятельность, активизируют потенциал знаний, навыков говорения и аудирования, эффективно развивают навыки коммуникативной компетенции. Это способствует адаптации к современным социальным условиям, самостоятельности и инициативе. В основе любой инновационной деятельности лежит творческое начало. Творческая деятельность подразумевает развитие эмоциональной и интеллектуальной сфер личности. Это одна из главных задач современного образовательного процесса. Учебная деятельность требует применения конкретных технологий, обеспечивающих

решение данной задачи. Применение ИКТ позволяют обучающимся получить навыки и квалификации, необходимые для жизни и работы в современном обществе. ИКТ являются эффективным инструментом для развития новых форм и методов обучения, повышающих качество образования. В филиале НВМУ при обучении английскому языку широко применяются учебно-игровые, имитационные, демонстрационные средства ИКТ, тренажеры, информационно-поисковые и справочные системы в зависимости от цели и задачи урока.

В качестве тренажеров на занятиях преподаватели используют такие программы, как «Языковой Мост» (Language Bridge), «Английский язык? Запросто!», «Профессор Хиггинс. Готовимся к ЕГЭ» и другие. Тренажеры работают в режимах обучения, самопроверки, контроля, а также обобщают изученное. Тренажеры используются для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала, что необходимо при изучении иностранного языка. Компьютерные обучающие программы являются хорошей поддержкой как преподавателю, так и обучающемуся, так как они предлагают самостоятельный темп обучения, позволяют проконтролировать результат обучения немедленно, а также отслеживать эффективность этих программ для отдельного обучающегося. Тренажеры позволяют нахимовцу в своем темпе и на своем уровне освоить отдельные аспекты языка — лексику, грамматику, произношение.

На многих уроках преподаватели используют информационно — поисковые и справочные средства ИКТ. Воспитанники часто пользуются электронными словарями для поиска заданной информации. Информационно — поисковые и справочные средства ИКТ сообщают сведения, формируют умения и навыки по систематизации информации. Обучение становится увлекательным и интересным, так как мультимедиа ресурсы делают каждый урок особенным как для нахимовца, так и для преподавателя. Преподаватель ставит проблему — воспитанник ищет способы ее решения. Английский язык — это один из тех предметов, в котором использование ИКТ активизирует все виды учебной деятельности: изучение нового материала, подготовка и проверка домашнего задания, самостоятельная работа, проверочные и контрольные работы, внеклассная работа, творческая работа. На базе использования ИКТ многие методические цели могут быть реализованы более эффективно.

На уроках «открытия нового знания» часто применяются презентации. Демонстрационные средства ИКТ визуализируют изучаемые объекты, явления, процессы с целью их исследования. Это дает возможность фокусировать внимание всей группы обучающихся, осуществлять повтор демонстрируемого материала. Мультимедийная презентация — способ предъявления творчески переработанной преподавателем, адаптированной для определённого возраста воспитанников языковой информации в виде логически завершённой подборки слайдов по определённой лексико-грамматической теме. Демонстрационные ИКТ средства особенно важны при ознакомлении с новой лексикой, так как изображения на экране позволяют ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с предметом или действием, при изучении грамматического материала, когда у нахимовцев ещё не развито абстрактное мышление, а увиденные на экране красочные картинки, схемы, анимированные образы способствуют лучшему восприятию и усвоению нового материала.

Имитационные средства ИКТ представляют определённый аспект реальности для изучения его структурных или функциональных характеристик. В основе — имитационное или имитационно-игровое моделирование: воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности реальных процессов. Многие интерактивные самоучители английского языка предполагают функцию распознавания речи. Имитационные средства ИКТ чаще используются преподавателями филиала НВМУ во внеурочной деятельности для имитации ситуации живого об-

щения с виртуальными персонажами, что снимает многие психологические барьеры.

Учебно-игровые средства ИКТ предназначены для создания учебных ситуаций, в которых деятельность обучающихся реализуется в игровой форме. Преподаватели применяют эти ИКТ средства для закрепления изученного материала или при организации внеклассного мероприятия. При помощи игры воспитанники активизируют знания грамматики, лексики, практикуют произношение. Также игра помогает преодолеть воспитанникам психологический барьер при общении на английском языке. При использовании игрового метода задача преподавателя состоит в том, чтобы организовывать познавательную деятельность обучающихся, в процессе которой развивались бы их способности, особенно творческие. В начале урока преподаватель проводит фонетические игры для постановки правильной артикуляции органов речи учащихся при произнесении отдельных английских звуков. При изучении темы «Страны. Национальности» воспитанники филиала НВМУ играют в игру «Морской бой». В ходе игры происходит актуализация и закрепление лексики, отработка грамматических структур интересным для нахимовцев способом.

Использование ИКТ создают благоприятные возможности на уроках английского языка для организации самостоятельной работы обучающихся. Правильное использование ИКТ на уроке английского языка позволяет преподавателю лучше реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов. Применение ИКТ повышает эффективность решения коммуникативных задач, развивает разные виды речевой деятельности, формирует устойчивую мотивацию иноязычной деятельности обучающихся на уроке. Сочетание информационных технологий является одной из форм организации исследовательской и познавательной деятельности, при которой успешно реализуется кооперативная коллективная деятельность, позволяющая повысить мотивацию изучения иностранного языка. Использование ИКТ средств в учебной и внеурочной деятельности является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения, развития творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона. Применение ИКТ на уроках английского языка даёт возможность достичь стабильных положительных результатов и позволяет преподавателю вести урок в разноуровневых классах и достигать хорошего результата.

Литература:

1. Сидоренко А. Ф. Использование компьютерных программ на уроках английского языка. // ИЯШ — 2002 — № 2
2. Ушакова С. В. Компьютер на уроках английского языка // ИЯШ — 1997. — № 5.
3. Полякова Т. Ю. «Английский язык для диалога с компьютером» Москва «Высшая школа» 1997.
4. Селевко Г. К. «Современные образовательные технологии» Москва «Научное образование» 1998.
5. Биболетова М. З. Мультимедийные средства как помощник УМК «Enjoy English» для средней школы. ИЯШ, № 3. 1999

6. Бухарина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? Иностр. языки в школе. — 2001. — № 4.
7. Донцов, Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим / Д. Донцов. — М., 2007

Исторический анализ развития самообразования педагогов в России

Ромашова Лариса Анатольевна, студент

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

Учёные очень давно задумывались о времени возникновения идеи самообразования. Одни считают, что она существует с того момента, как существует само человечество. Другие говорят о том, что эта идея рождена нашей эпохой. Ряд учёных утверждает, что впервые идеи самообразования и образования были освещены в Библии и Коране. Эту же мысль отражали в своих взглядах Вольтер, Гёте, Каменский, Руссо и др. [1].

А. Дистерверг писал о том, что педагоги обретут силу лишь при условии систематического самообразования, усовершенствования в своей специальности, систематического изучения педагогики и методики. Образование никогда и нигде не является чем — то законченным и завершённым.

О значении самообразования широких народных масс задумывались передовые русские деятели XXVIII в.: М. Ломоносов, А. Радищев, Н. Новиков. А. Радищев писал о большой роли самообразования, мало доверяя образованию в сословно — крепостнической системе воспитания. Он старался «отыскать истину в среде различия оных». Самообразование стало его неодолимой потребностью. Он читал много книг по философии, интересовался математикой, классиками.

В XIX в. очень много внимания уделяли образованию, в том числе и самообразованию, декабристы. Ими был создан отдел по распространению знаний среди молодёжи. Причем они полагали, что овладеть этими знаниями молодёжь будет путём самообразования.

Очень интересные идеи по самообразованию освещали известные в истории России революционеры — демократы. Сам М. В. Петрашевский обладал, по мнению современников, страстным стремлением к самообразованию.

В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. В. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев вели пропаганду идей самообразования, разрабатывали теоретические и организационно — методические вопросы этого вида образования. Д. И. Писарев писал: «Самообразование составляет необходимую и в высшей степени закономерную фазу здорового человеческого развития. Школа должна, во-первых, разбудить в человеке любознательность и, во-вторых, развернуть и укрепить силы его ума настолько, чтобы человек, выходя из школы в жизнь, мог без посторонних руководителей искать и находить разумное удовлетворение для своей пробудившейся любознательности» [2].

В 60-е годы сформировалось целое движение в различных общественных кругах, стремившихся к самообразованию. Время, как писал Н. В. Щелгунов, когда всякий захотел думать, читать и учиться. В крупных городах начинает складываться определённая система в помощь самообразованию с привлечением научных сил, издательств, книжных магазинов. Очень высоко была поднята роль книги для простого народа. Книга стала орудием в деле просвещения и приобщения народа к революционной борьбе.

В конце века определилась группа просветителей, занимавшаяся проблемами самообразования: В. Чарнолуцкий, Н. Кареев, И. Записной, Н. А. Рубакин.

Н. А. Рубакин определял самообразование как важнейший фактор развития личности. Он писал: «учитель уже не может быть шаблонным и заурядным пропагандистом уже известных истин. Он во что бы то ни стало и собственными силами должен сделаться широко и основательно образованным человеком» [3]. В своей книге «Как заниматься самообразованием» он писал: «Всякий желающий, кто бы он ни был, где бы он ни жил, какими бы способностями ни обладал, может сделать из себя, своими собственными усилиями и разумно организованным трудом, действительно образованного, сведущего и понимающего человека — общественно полезного работника. Самому добиваться образования — это и значит заниматься самообразованием» [4].

Большое внимание самообразованию самого учителя уделял К. Д. Ушинский. Он считал, что только знающий, постоянно читающий, образованный педагог ведёт преподавание с воодушевлением, пробуждает и поддерживает интерес учеников.

Какая же практическая самообразовательная работа педагогов была в это время? Формами, которые способствовали самообразованию учителей, были учительские съезды и курсы. На них стекалось учительство из самых отдалённых уголков страны. Кроме этого, проводились собеседования городских учителей с сельскими, взаимные посещения уроков, музеев, выставок, педагогов начальных классов приглашали в семинарии и гимназии. Активную работу среди учителей в 90 — е годы проводила библиотека, созданная Н. А. Рубакиным. Способствовали самообразованию учителей и крупные издательства того времени: «Знание», «Посредник», И. Д. Сытина. Однако учебно-методические материалы, пособия, педагогические журналы, психолого-

педагогическая литература распространялась в основном по городам и выпускалась небольшими тиражами.

После 1917 года проблемам самообразования стало уделяться особое внимание. Была организована Всероссийская Комиссия помощи самообразованию народа, были поставлены задачи ликвидации всеобщей неграмотности, активно изучался опыт организации самообразования за рубежом.

Н. К. Крупская, Э. Остерман и др. говорили о больших достижениях в области самообразования народных масс, но отмечали, что основной упор идёт на политическое самообразование, а работа по приобретению общеобразовательных знаний идёт очень слабо.

Также остро вставал вопрос о самообразовании учителей. Многие, пришедшие работать в школы, имели лишь краткосрочные курсы или вообще не получили никакой специальной подготовки. В 1921 г. стали создаваться Дома работников просвещения, которые взяли на себя обязанности обеспечения литературой, организацию консультаций и конференций.

Литература:

1. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. Пособие/Под ред. д-ра психол. наук, акад. Ю. М. Забродина. — М., 1994. — 344 с.
2. Писарев Д. И. Полн. собр. соч., СПб., 1903. Т 4. — С. 552
3. Рубакин Н. Круг знаний. Спб., 1909. — С. 4
4. Рубакин Н. Как заниматься самообразованием. Москва, 1962. — 77с.
5. В. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. — М., 1969. — С. 40.

В конце 40-х годов широко распространилась система очно — заочных курсов повышения квалификации педагогов, которая позволяла сочетать самообразование с курсовой подготовкой.

В послевоенный период большое внимание самообразованию уделял В. А. Сухомлинский: «Глубокие знания, хороший кругозор, интерес к проблемам науки — всё это необходимо учителю для того, чтобы раскрывать перед воспитанниками притягательную силу знаний, предмета, науки, процесса учения. Ученик должен видеть в учителе умного, знающего, думающего, влюблённого в знания человека...» [5].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что проблема самообразования, и, в частности, педагогическое самообразование имеет глубокие корни в теории и практике русской школы, ей уделяли внимание многие видные деятели науки и общественности. Но по мере расширения и углубления видения проблемы развития самообразования обозначается тенденция к более детальному её рассмотрению.

Комбинаторика. Ее изучение в школе

Сапунова Юлия Сергеевна, студент

Оренбургский государственный педагогический университет

Комбинаторика — раздел математики, в котором изучаются вопросы о том, сколько различных комбинаций, подчиненных тем или иным условиям, можно составить из заданных объектов.

Выбором объектов и их расположением в каком-либо порядке люди занимаются во множестве областей человеческой деятельности, например конструктор, разрабатывающий новую модель механизма, ученый-агроном, планирующий распределение сельскохозяйственных культур на нескольких полях, химик, изучающий строение органических молекул, имеющих данный атомный состав.

Такие задачи называют комбинаторными. С ними люди столкнулись в глубокой древности. Несколько тысячелетий назад в Древнем Китае увлекались составлением магических квадратов (квадраты, в которых заданные числа располагаются так, что их сумма по всем горизонталям, верти-

калям и главным диагоналям была одинаковой). В Древней Греции подсчитывали число различных комбинаций длинных и коротких слогов в стихотворных размерах, занимались теорией фигурных чисел, изучали фигуры, которые можно составить из частей особым образом разрезанного квадрата, и т. д.

Комбинаторные задачи формировались и во время партий в такие игры, как шашки, шахматы, домино, карты, кости и т. д. (Например, задача об обходе всех полей доски шахматным конем и т. д.)

Еще в глубокой древности существовали азартные игры, которые получили особенное распространение после крестовых походов. Они тоже поспособствовали развитию комбинаторики.

Наибольшее распространение получила игра в кости — два или три кубика с нанесенными на них очками бросали на стол, и ставку брал тот, у кого выпала большая сумма оч-

ков. Несмотря на грозные запреты церкви, азартные игры все же развивались.

Эти древние игры не подвергались математическому исследованию довольно долго.

Позже некоторые игроки, которые наиболее часто играли в кости, подметили, что одни суммы очков выпадают часто, а другие — редко. Были составлены таблицы, показывавшие, сколькими способами можно получить то или иное число очков. Но сначала была допущена ошибка — подсчитывалось только число различных сочетаний, дававших данную сумму.

Например, при бросании двух костей сумма 6 получается из сочетаний (1, 5), (2, 4), (3, 3), а сумма 7 — из сочетаний (1, 0), (2, 5), (3, 4). Так как три сочетания были различны в обоих случаях, то напрашивался ошибочный вывод о том, что суммы очков 6, 7 и 8 (также получаемая из трех сочетаний костей) должны выпадать одинаково часто. Но согласно опыту 7 очков выпадает чаще. Сочетание (3, 3) при бросании двух костей может быть получено единственным способом, а сочетание (3, 4) — двумя способами. Именно благодаря этому, сумма 7 выпадает наиболее часто. Таким образом, оказалось, что надо учитывать не только сочетание очков, но и их порядок.

Комбинаторика становится наукой лишь в XVII в. — в период, возникновения теории вероятностей. Чтобы решать теоретико-вероятностные задачи, нужно было уметь подсчитывать число различных комбинаций, подчиненных каким-либо условиям. После первых работ, выполненных в XVI в. итальянскими учеными Дж. Кардано, Н. Тартальей и Г. Галилеем, такие задачи изучали французские математики Б. Паскаль и П. Ферма. Первым рассматривал комбинаторику как самостоятельную ветвь науки немецкий философ и математик Г. Лейбниц, опубликовавший в 1666 г. работу «Об искусстве комбинаторики», в которой впервые употребляется термин «комбинаторный». Замечательные достижения в области комбинаторики принадлежат Л. Эйлеру. Комбинаторными задачами интересовались и математики, занимавшиеся составлением и разгадыванием шифров, изучением древних письменностей. Сейчас комбинаторика находит место во многих областях науки: в биологии, где она применяется для изучения состава белков и ДНК, в химии, механике сложных сооружений и т. д.

Рассмотрим основные типы комбинаторных задач, сформировавшихся в процессе развития комбинаторики. Оказалось, что, несмотря на внешнее различие изучаемых ею вопросов, многие из них схожи математически и сводятся к задачам о конечных множествах и их подмножествах.

Важную область комбинаторики составляет теория перечислений. С ее помощью можно подсчитать число решений различных комбинаторных задач. Также целый ряд комбинаторных задач возникает при разбиении множеств на части: найти число таких разбиений, если число частей равно k ; найти, сколькими способами можно число n записать в виде суммы k слагаемых; найти, сколькими способами можно разложить n предметов по k ящикам, и т. д.

В решении комбинаторных задач часто используют графические методы — изображение разбиений числа на слагаемые в виде точечных диаграмм, так называемые графы (геометрические фигуры, состоящие из точек и соединяющих их отрезков) и т. д. Теория графов стала в наши дни одной из наиболее бурно развивающихся частей комбинаторики. Многие общие теоремы этого раздела математики формулируются на языке графов.

Если заданным условиям удовлетворяют несколько конфигураций, т. е. если комбинаторная задача имеет несколько решений, то может возникнуть вопрос о выборе из них решения, оптимального по тем или иным параметрам. Например, если имеется несколько городов, каждые два из которых соединены мостом, то возникает задача о том, как путешественнику побывать по одному разу в каждом городе, проехав наименьшее расстояние.

Рассмотрим основные правила, называемые основными комбинаторными правилами, на основе которых могут быть выведены другие специальные комбинаторные соотношения.

1. Правило птичьих гнезд (принцип Дирихле)

Если имеются $n + 1$ птицы, которых необходимо разместить в n гнездах, то при любом способе размещения хотя бы в одном гнезде окажется не менее двух птиц.

Задача. В мешке лежат шарики двух разных цветов — черного и белого. Какое наименьшее количество шариков нужно вынуть из мешка, чтобы среди них точно два шарика оказались одного цвета?

Решение.

Понятно, что взяв три шарика, мы обнаружим, что две из них одного цвета. В данном случае роль птиц играют шарики, а роль гнезд — черный и белый цвета.

2. Правило умножения.

Множество $A \times B$, состоящее из всевозможных пар (a, b) , где элемент a принадлежит множеству A , а элемент b принадлежит множеству B , содержит mn элементов

Задача. Сколько всего трехзначных чисел можно составить, используя цифры 7, 4 и 5?

Решение. В данной задаче рассматриваются трехзначные числа, так как цифры в записи этих чисел могут повторяться, то цифру сотен, цифру десятков и цифру единиц можно выбрать тремя способами каждую. Поскольку запись трехзначного числа представляет собой упорядоченный набор из трех элементов, то, согласно правилу произведения, его выбор можно осуществить 27 способами, так как $3 \cdot 3 \cdot 3 = 27$.

Задача. Сколько всевозможных трехзначных чисел можно записать, используя цифры 1, 2 и 3 так, чтобы цифры в записи числа не повторялись?

Решение. В задаче рассматриваются размещения без повторений из трех элементов по три, и их число можно подсчитать по формуле:

$$A_3^3 = 3 \cdot (3-1) \cdot (3-2) = 3 \cdot 2 \cdot 1 = 6.$$

Эти числа таковы: 123, 132, 213, 231, 312, 321.

Заметим, что в данном случае разные числа получаются в результате перестановки цифр.

3. Правило сложения

Если множество A состоит из m элементов, а множество B — из n элементов, причем эти множества не имеют общих элементов, то их объединение $A \cup B$, т. е. совокупность всех элементов из A и B , содержит $m + n$ элементов. Правило умножения — основное для определения количества комбинаторных объектов. К нему сводятся различные вспомогательные комбинаторные соотношения и задачи, преобразуемые в семейства задач, решаемых с помощью этого правила.

Задача. На тарелке лежат 5 груш и 4 персика. Сколькими способами можно выбрать один плод?

Решение. По условию задачи грушу можно выбрать пятью способами, персик — четырьмя. Так как в задаче речь идет о выборе «либо груши, либо персика», то его, согласно правилу суммы, можно осуществить $5 + 4 = 9$ способами.

4. Размещения с повторениями

Если все элементы x_1, x_2, \dots, x_k кортежа (x_1, x_2, \dots, x_k) принадлежат одному и тому же множеству X , то говорят о кортеже из элементов множества X .

Пусть множество X состоит из n элементов.

Кортеж длины k , составленный из элементов множества X , называется размещением с повторениями из n элементов по k (в кортеже (x_1, x_2, \dots, x_k) его элементы могут повторяться).

Число всех размещений с повторениями из n элементов по k зависит от n и от k (а не от природы множества X). Это число обозначается A_n^k . Формула для его нахождения выводится с помощью правила произведения:

$$A_n^k = n \cdot n \cdot \dots \cdot n = n^k (1)$$

Задача. Сколько трёхзначных чисел может быть составлено из нечётных цифр?

Решение. $X = \{1, 3, 5, 7, 9\}$, $n=5$.

Трёхзначное число — это кортеж (x_1, x_2, x_3) длины 3, составленный из элементов множества X , причем цифры в числе могут повторяться. Значит, этих чисел будет столько, сколько существует размещений с повторениями из 5 элементов по 3:

$$A_5^3 = 5^3 = 125.$$

5. Размещения без повторений

Пусть множество X состоит из n элементов.

Определение. Кортеж длины k , в котором все элементы различны, составленный из элементов множества X , называется размещением без повторений из n элементов по k (в кортеже (x_1, x_2, \dots, x_k) элементы не повторяются!).

Так как повторения в кортеже не допускаются, то теперь k должно быть не больше n .

Найдём A_n^k — число всех размещений без повторений из n элементов по k .

Для выбора элемента x_1 имеется n возможностей. После выбора элемента x_1 , элемент x_2 можно выбрать $(n-1)$ — м способом и так далее. Тогда

$$A_n^k = n(n-1)(n-2) \dots (n-(k-1)) = n(n-1)(n-2) \dots (n-k+1) (2)$$

Задача. Сколько трёхзначных чисел может быть составлено из нечётных цифр так, чтобы цифры в каждом числе не повторялись?

Решение. $X = \{1, 3, 5, 7, 9\}$, $n=5$.

Трёхзначное число — это кортеж (x_1, x_2, x_3) длины 3 без повторений, составленный из элементов множества X . Значит, этих чисел будет столько, сколько существует размещений без повторений из 5 элементов по 3:

$$A_5^3 = 5 \cdot 4 \cdot 3 = 60.$$

6. Сочетания и бином Ньютона.

Всякое k -членное подмножество n -членного множества называется сочетанием из n элементов по k .

Число различных сочетаний из n элементов по k обозначается C_n^k .

Справедлива формула

$$C_n^k = \frac{n!}{k!(n-k)!}$$

Числа $C_n^0, C_n^1, \dots, C_n^n$ являются коэффициентами в разложении бинома Ньютона:

$$(a+b)^n = C_n^0 a^n b^0 + C_n^1 a^{n-1} b^1 + \dots + C_n^n a^0 b^n.$$

Задача. Сколькими способами из 10 спортсменов можно отобрать команду из 6 человек?

Решение. Очевидно, команда из 6 человек является 6-членным подмножеством 10-членного множества, т. е. сочетанием из 10 элементов по 6. Следовательно, искомое число способов равно $C_{10}^6 = 210$.

Сейчас комбинаторика изучается в школе. Ученики среднего и старшего звена обязательно сталкиваются на уроках математики/алгебры с комбинаторными задачами. Рассмотрим примеры таких задач.

Задача. Сколькими способами можно отправить 8 различных фотографий, используя при этом 5 различных конвертов?

Решение. Решим задачу, используя формулу включений и исключений. Найдём сначала, при скольких способах распределения данные k конвертов оказываются пустыми (а остальные могут быть как пустыми, так и содержать фотографии). В этом случае фотографии кладутся без ограничений в $(5-k)$ конвертов, число таких распределений равно $(5-k)^8$. Но k конвертов можно выбрать из пяти C_5^k способами. Отсюда, применяя формулу включений и исключений, выводим, что число распределений, при которых ни один конверт не оказывается пустым, равно

$$5^8 - C_5^1 \cdot 4^8 + C_5^2 \cdot 3^8 - C_5^3 \cdot 2^8 + C_5^4 \cdot 1^8 - C_5^5 \cdot 0^8 = 126000.$$

Задача. Одноклассники Олег, Вова и Коля дежурят по школе. Сколькими способами классный руководитель может расставить мальчиков по одному на каждом из трех этажей школы?

Решение. Предположим, что Олега назначили дежурить на третьем этаже. Тогда на втором этаже может дежурить Вова или Коля, а на первом — Коля или Вова. Получаем два способа (две комбинации) распределения дежурства (мальчики обозначены первыми буквами их имен).

3-й этаж	О	О
2-й этаж	В	К
1-й этаж	К	В

Рис. 1

Пусть теперь дежурным на третьем этаже назначили Вова. Тогда на втором этаже может дежурить Олег

или Коля, а на первом — соответственно Коля или Олег. Получаем еще два способа распределения дежурства.

3-й этаж	В	В
2-й этаж	О	К
1-й этаж	К	О

Рис. 2

И наконец, предположим, что дежурной на третьем этаже назначили Колю. Получаем еще два способа распределения.

3-й этаж	К	К
2-й этаж	В	О
1-й этаж	О	В

Рис. 3

Таким образом, получилось шесть способов распределения дежурства.

3-й этаж	О	О	В	В	К	К
2-й этаж	В	К	О	К	В	О
1-й этаж	К	В	К	О	О	В

Рис. 4

Итого, 6 способов.

При решении комбинаторных задач важно рассмотреть все случаи. Поэтому процесс перебора лучше делать максимально удобным и наглядным.

Например, решение задачи о распределении дежурства можно проиллюстрировать с помощью такой схемы:

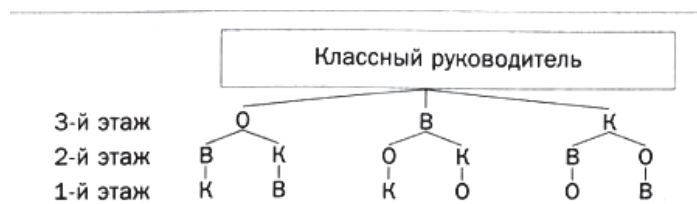


Рис. 5

Эта схема позволяет записать шесть комбинаций, каждая из которых соответствует одному варианту распределения дежурства: ОВК, ОКВ, ВОК, ВКО, КВО, КОВ.

Данная схема напоминает перевернутое дерево. Поэтому ее называют деревом возможных вариантов.

Задача. Сколько углов изображено на рисунке?

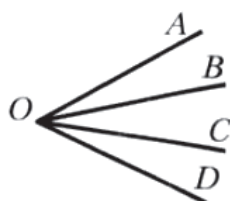


Рис. 6

Решение. Обозначение любого угла, изображенного на рис. 6, состоит из трех букв, второй из которых обязательно является буква О, а две другие выбираются из букв А, В, С, D. Поэтому количество углов равно количеству способов выбрать из букв А, В, С, D две буквы.

При записи всех возможных вариантов необходимо учесть, что комбинации АВ и ВА соответствуют одному и тому же углу АОВ. Вначале перечислим все пары букв с первой А: АВ, АС, АД. Теперь перечислим пары, у которых первая буква В, а вторая не является буквой А: ВС, ВD. Осталось перечислить пары, у которых первая буква С, а второй не является ни А, ни В: CD.

Таким образом, получили шесть комбинаций: АВ, АС, АД, ВС, ВD, CD. Следовательно, на первом рисунке изображено шесть углов.

При решении этой задачи можно воспользоваться такой наглядной схемой. Рассмотрим четыре точки, обозначенные буквами А, В, С, D.

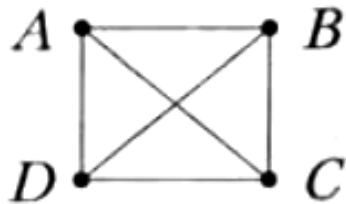


Рис. 7

Тогда количество отрезков, соединяющих каждые две точки, равно количеству углов, изображенных на рис. 6. Например, отрезку AC на рис. 7 соответствует угол AOC на рис. 6, отрезку BC — угол BOC. И наоборот, каждому углу на втором рисунке соответствует определенный отрезок на втором рисунке. На втором рисунке можно провести всего шесть отрезков. Следовательно, искомое количество углов равно шести.

Задача. Сколькими способами из шести предметов (русский язык, литература, алгебра, география, физика, физкультура) можно составить такое расписание, в котором русский язык и литература могут меняться местами?

Решение. Будем рассматривать русский язык и литературу как один предмет, тогда всего предметов будет пять. Число способов, которыми можно составить расписание из пяти предметов, равно $P_5=5!$. Но в каждой из этих перестановок русский язык и литература могут меняться местами. Поэтому искомое число расписаний вдвое больше. Оно равно $5! \cdot 2=240$.

Задача. В классе 7 человек имеют пятерку по физике. Сколькими способами можно выбрать из них двоих для участия в олимпиаде по физике?

Решение. Выбираем 2 учащихся из 7, порядок выбора не имеет значения (оба выбранных пойдут на олимпиаду как полностью равноправные); количество способов вы-

бора равно числу сочетаний из 7 по 2: $C_7^2 = \frac{7 \cdot 6}{1 \cdot 2} = 21$

способ.

Задача. В одной комнате живут три девушки Оля, Вика и Катя. У них есть 6 флаконов духов, 8 губных помад и 10 лаков для ногтей (все отличаются друг от друга). Сколькими способами девушки могут распределить косметику между собой (так, что каждая получит духи, помаду и лак)?

Решение. Для Оли набор можно набрать $6 \cdot 8 \cdot 10=480$ способами, для Вики — $5 \cdot 7 \cdot 9=315$, для Кати — $4 \cdot 6 \cdot 8=192$. По правилу умножения получаем $480 \cdot 315 \cdot 192=29030400$ способами.

Задача. Сколькими способами можно рассадить 5 школьников за столом в столовой?

Решение: используем формулу количества перестановок:

$$P_5 = 5! = 120$$

Задача. В классе 16 мальчиков и 12 девочек. Для сценки на праздник в честь 8 марта нужно 4 мальчика и 3 девочки. Сколькими способами можно их выбрать?

Решение. Сначала отдельно выберем 4 мальчика из 16 и 3 девочки из 12. Так как порядок размещения не учитывается, то соответственные соединения — сочетания без повторов. Учитывая необходимость одновременного выбора и мальчиков, и девочек, используем правило произведения. В результате число способов будет вычисляться таким образом:

$$C_{16}^4 \cdot C_{12}^3 = (16! / (4! \cdot 12!)) \cdot (12! / (3! \cdot 9!)) = ((13 \cdot 14 \cdot 15 \cdot 16) / (2 \cdot 3 \cdot 4)) \cdot ((10 \cdot 11 \cdot 12) / (2 \cdot 3)) = 400 \cdot 100 = 40000$$

Задача. Сколько можно составить разных башенок из семи разноцветных кубиков (только башенки высотой семь кубиков)?

Решение. Всего из 7 разных кубиков можно составить $7 \cdot 6 \cdot \dots \cdot 2 \cdot 1 = 7! = 5040$ упорядоченных последовательностей. Поскольку мы не различаем башенки, отличающиеся друг от друга только поворотом, то это число нужно поделить на 7; кроме того, мы считаем одинаковыми и симметричные башенки, поэтому оставшееся число нужно разделить еще на 2. В итоге получаем $5040 / 14 = 360$ разных башенок.

Задача. Даны 2 слова: «абстракционизм» и «многогранность». Коля посчитал, сколько получается слов из слова «многогранность», если вычеркнуть в нем 2 произвольные буквы (получившиеся слова не обязательно осмысленные). Вера сделала то же самое для слова «многогранность». У кого слов получилось больше?

Решение. В данных словах одинаковое количество букв (по 14), поэтому вычеркнуть две буквы из каждого из них можно одинаковым количеством способов. Заметим, что при вычеркивании двух букв из слова «абстракционизм» все полученные слова будут различны, а при вычеркивании букв (мн)ОГ(ог) и (ог)ОГ(ра) из слова «многогранность» получается одно и то же слово «многогранность». Поэтому, у Коли получится на одно слово больше. Количество способов выбрать 2 буквы из 14 — это C_{14}^2 , именно столько слов будет у Коли, а у Веры будет $(C_{14}^2 - 1)$ слов. Больше слов у Коли.

Задача. Сколькими способами могут быть распределены первое и второе место по итогам поэтического конкурса, если приняло участие в конкурсе 12 человек.

Решение: На первое место претендуют 12 человек, на второе 11 человек. (один займет первое место). По правилу произведения получаем $12 \cdot 11 = 132$ способа.

Задача. Выпуклый многоугольник имеет 90 диагоналей. Сколько у него сторон?

Решение: обозначим количество сторон многоугольника через n, вершин у него тоже будет n. Соединим вершины попарно отрезками, которых будет C_n^2 . Среди этих отрезков будет n сторон, остальные — диагонали. Составим уравне-

ние по условию задачи: $C^2n - n = 90$. Отсюда получается квадратное уравнение: $n^2 - 3n - 180 = 0$, корни которого $n_1 = 15$, $n_2 = -12$. По смыслу задачи подходит $n = 15$. *Ответ:* 15 сторон.

Задача. Сколько существует трехзначных номеров, не содержащих цифры 2?

Решение. Сначала найдем количество однозначных номеров, отличных от 8. Ясно, что таких номеров девять: 0, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. А теперь найдем все двузначные номера, не содержащие двоек. Их можно составить так: взять любой из найденных однозначных номеров и написать после него любую из девяти допустимых цифр. В результате из каждого однозначного номера получится 9 двузначных. А так как двузначных номеров было 9, то получится $9 \cdot 9 = 92$ двузначных номеров.

Итак, существует $92 = 81$ двузначный номер без цифры 2. Теперь к каждому из этих номеров можно приписать справа любую из цифр 0, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и получить трехзначный номер, не содержащий цифру 2. При этом получаются все трехзначные номера, удовлетворяющие условию. Итого, $92 \cdot 9 = 93 = 729$ трехзначных номеров без двоек.

Задача. Сколько существует двузначных чисел, в которых цифра десятков и цифра единиц различные и нечетные?

Решение: Поскольку нечетных цифр, употребляемых в качестве единиц и десятков при записи чисел, пять, а именно: 1, 3, 5, 7, 9, то эта задача сводится к выбору и размещению на две разные позиции двух из пяти различных цифр. Количество этих позиций есть число размещений из 5 по 2: $A_5^2 = 5 \cdot (5 - 1) = 5 \cdot 4 = 20$. Следовательно, искомым чисел 20

Литература:

1. Виленкин Н. Я. Популярная комбинаторика. — М.: Наука, 1975. с.
2. Виноградов И. М. Комбинаторный анализ // Математическая энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1977.
3. Дорофеев Г. В., Суворова С. Б., Бунимович Е. А. Математика 9: Алгебра. Функции. Анализ данных — М.: Дрофа, 2000.
4. Савин А. П., Гнеденко Б. В. Комбинаторика // Энциклопедический словарь юного математика. — М.: Педагогика, 1985.
5. Типы комбинаторных задач Янеуч!. URL: http://yaneuch.ru/cat_24/typy-kombinatornyh-zadach/266390.2248940.pagel.html
6. Комбинаторика — Юнциклопедия // Юнциклопедия. URL: <http://yunc.org/Комбинаторика>
7. Комбинаторика // Научная библиотека. URL: http://sernam.ru/book_e_math.php?id=55

Развитие познавательной активности младших школьников в процессе обучения

Сафонова Оксана Владимировна, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье рассматриваются вопросы развития познавательной активности учащихся. Представлены результаты эксперимента по формированию познавательной активности младших школьников, проведенного в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Основная общеобразовательная школа № 8 города Владивостока».

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная активность, учебный процесс.

Проблема познавательной активности — важнейшая проблем педагогике. Психологи и педагоги прошлого и настоящего давно пытались и пытаются ответить на вопрос, что нужно сделать, чтобы ребенок хотел учиться.

ФГОС нового поколения перед обществом и школой, как одним из важнейших его институтов, ставят задачу воспитания людей, обладающих развитой познавательной активностью, способных рационально действовать и принимать целесообразные решения в различных, в том числе и нестандартных ситуациях. Изменения, происходящие сегодня в педагогической практике школ, ориентированы

на открытое государственно-общественное взаимодействие школы, гуманизацию взаимоотношений участников образовательного процесса (учителей, учащихся и их законных представителей — родителей), индивидуализацию и дифференциацию обучения на основе развития познавательного интереса учащихся, позволяющего выпускнику уже в школе реализовывать собственные цели, осуществить свой дальнейший жизненный выбор. Сегодня необходим человек не только потребляющий знания, но и умеющий их добывать. Нестандартные ситуации наших дней требуют от нас широты интереса. Особый вид интереса —

интерес к познаниям, или познавательная активность. Его область — познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных предметов и необходимыми способами или умениями и навыками, при помощи которых ученик получает образование. Формирование творческой личности, одна из главных задач, провозглашённых в концепции модернизации российского образования. Её реализация диктует необходимость развития познавательной активности учащихся.

МБОУ «ООШ № 8» города Владивостока, как и все наше общество, ищет пути обновления содержания образования, изменения уклада школьной жизни, поэтому особую актуальность для нас имеет идея развития познавательной активности у обучающихся. Современное общество требует от выпускника не только знаний, умения самостоятельно их добывать и осваивать, но еще и умения с наибольшей пользой для себя распорядиться ими в жизни. Поэтому особую дидактическую ценность для учащихся нашей школы будет иметь их урочная деятельность, способствующая развитию познавательной активности. Особенность нашей образовательной организации заключается в том, что это основная общеобразовательная школа, в которой обучается 92 учащихся, и обучает их педагогический коллектив из 10 учителей, включая директора. Отсутствие необходимых условий для развития детей привело к снижению интеллектуального уровня обучающихся, возрастанию пассивности в учебно-познавательной деятельности; низком уровне проявления самостоятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе. Возникла потребность у учащихся и учителей в организации соответствующей организации учебного процесса удовлетворяющих их запросы.

Не секрет, что на современном этапе развития российской системы как общего, так и высшего образования переживает процесс реформирования, требующего приведения качества и уровня образования в соответствие с требованиями государства. При этом учет индивидуальных особенностей учащихся является приоритетным на всех ступенях образовательного процесса. В связи с этим отмечается, что больше внимания уделяется проблеме развития познавательной активности у детей младшего школьного возраста т. к. уровень её решения на этом возрастном этапе определяет эффективность обучения на следующих этапах образования.

Исходя из проблемного поля, тема нашего научного исследования, о котором коротко будет рассказано в данной статье, звучит как: «Развитие познавательной активности младших школьников в процессе обучения»

Объектом исследования является познавательная активность младших школьников.

Предметом исследования мы определили методы и приёмы развития познавательной активности в процессе обучения младших школьников.

Цель проекта: выявить и охарактеризовать методы и приёмы развития познавательной активности младших школьников в процессе обучения.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и структуру понятия «познавательная активность».
2. Рассмотреть условия развития познавательной активности.
3. Осуществить диагностику познавательной активности младших школьников.
4. Провести исследовательскую работу по развитию познавательной активности младших школьников.
5. Выявить наиболее эффективные методы и приёмы развития познавательной активности у младших школьников в процессе обучения.

С точки зрения С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева психологические процессы, включенные в познавательный интерес, — это не сумма слагаемых, а особые связи, своеобразные взаимоотношения. Интерес — это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, стремление углубиться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению) [1,2].

Г. И. Щукина, специально занимавшаяся исследованием познавательного интереса в педагогике, определяет его следующим образом: «познавательный интерес выступает перед нами как избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [5].

Она выделяет: «репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую активности, тем самым предлагая методическое основание для активизации познавательной деятельности учащихся». [5] Здесь разделение уровней познавательной активности соответствует из классификаций методов обучения.

Т. И. Шамова также выделяет три уровня познавательной активности, но определяет их не по методам обучения, а по образцу действия: воспроизводящая, интерпретирующая и творческая активность. [4]

В этих классификациях учащиеся, всегда демонстрирует активность (разного уровня) в процессе получения знаний. А так как учащиеся имеют разную степень включенности в процесс получения знаний, нельзя пренебрегать позицией того школьника, который изредка, но принимает знания (в социологии — это одностороннее принятие), и того, чья активность время от времени включается в познавательный процесс в зависимости от учебной ситуации.

Исходя из вышесказанного, выдвигается еще один подход к познавательной активности. Где выделяется: нулевой уровень активности, характеризующийся не отказом от учебной деятельности, а скорее, индифферентным к ней отношением; ситуативно-активный как переходная ступень от нулевой к стабильной, исполнительской активности в учебном процессе; и творческий, где максимально может раскрыться субъективная позиция школьника [4].

Показателями познавательной активности можно назвать стабильность, прилежание, осознанность учения,

творческие проявления, поведение в нестандартных учебных ситуациях, самостоятельность при решении учебных задач и т.д. Степень включенности в учебный процесс и проявления активности учащегося — это динамический, изменяющийся показатель. В силах учителя, воспитателя и педагога помочь учащемуся перейти с нулевого уровня на ситуативно-активный, а с него на активно-исполнительский. И во многом от педагога зависит, дойдет ли воспитанник до творческого уровня или предпочтет отсидеться на «Камчатке».

Основная задача учителя состояла и состоит в том, чтобы помочь ребенку выработать те способы действий, которые позволят ему максимально реализовать себя, исходя из своей индивидуальной сущности. Только тогда познавательная активность ребенка проявится во всех направлениях учебной деятельности.

По мере дальнейшей работы все яснее понимали: необходимо изменить место ученика в образовательном процессе. Из позиции объекта педагогического устремлений учителей, ребенок должен перейти в позицию субъекта собственного образования. Создать условия для развития личности ребенка — значит сделать обучение субъектным.

Условия субъектного обучения таковы:

1. Установка на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защита, умение слушать и слышать партнера готовность взглянуть на предмет общения с позиции партнера;

2. Открытость знания, его неоднозначность, личностное понимание;

3. Проблемность, противоречивость знаний, дающие основание для возникновения осмысленного отношения к изучаемому материалу;

4. Совместное проектирование цели и содержания занятия, выбор учащимися способа достижения цели;

5. Самооценка собственной деятельности по достижению результата. [3].

Для того чтобы выявить уровень развития познавательной активности у младших школьников было проведено исследование на базе МБОУ «ООШ № 8» города Владивостока.

В исследование были включены обучающиеся 2, 3, 4 классов в количестве 46 человек.

Исследование состояло из трех этапов, первый этап — констатирующий, где была проведена начальная диагностика уровня познавательной активности младших школьников исследуемых классов. Второй этап — формирующий, на данном этапе учителями начальных классов была проведена работа по повышению уровня познавательной активности на уроках. И третий — это контрольный этап, на котором была организована повторная диагностика уровня познавательной активности обучающихся 2, 3, 4 классов, а также произведен анализ полученных результатов.

Нами использовались методы наблюдения, индивидуальные беседы с обучающимися, анкетирование, для выявления уровня познавательной активности. Задача учи-

телей с нашей точки зрения как раз и заключалась в том, чтобы постепенно, последовательно, используя специальные педагогические способы, инструменты, методики, создавать условия для развития познавательной активности. А она выражается в том, числе в принятии на себя ответственности за свое образование.

Проведенный нами анализ показал, что уровень познавательной активности младших школьников исследуемых классов является недостаточным для полноценного процесса обучения и для полноценного развития школьника.

На формирующем этапе, целью которого было: развитие познавательной активности младших школьников. Сроки проведения формирующего этапа — с начала марта по конец апреля 2018 года.

В ходе формирующего этапа в классах с целью повышения уровня познавательной активности нами были проведены уроки занимательного и познавательного характера, на которых проводились различные виды работ (индивидуальная, фронтальная работа, работа в парах, группах), нестандартные уроки, уроки с применением ИКТ. Эта работа в общем сводится к следующему: во-первых, мы учим ребенка делать выбор, во-вторых, осознанно относиться к тому, что он и все мы делаем. На это, в частности, направлена система коллективных игровых методов в рамках целостной жизнедеятельности обучающихся. В-третьих, начали работу с рефлексивными способностями детей.

После проведения формирующего этапа исследования, была проведена контрольная проверка детей исследуемых классов. В данных классах проводилось повторное наблюдение за деятельностью учащихся на уроке по тем же параметрам, что и на первом этапе.

Анализ анкет второго этапа показал, что уровень познавательной активности стал выше. Таким образом, процент обучающихся с высоким уровнем познавательной активности повысился на 22,1 %, со средним уровнем стало на 10,2 % больше. Учащиеся с низким уровнем отсутствуют.

Итак, ребенок не только «присваивает» содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта; сам регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии ее процесса и ее результатов; хочет и имеет возможность регулировать образовательный процесс. Причем делает это сознательно и целенаправленно, имея личностный интерес. Иначе говоря, ученик осознает и понимает, зачем ему то, что он изучает, и как это влияет на его соотношение с миром, на его мир.

Далеко не всегда у нас это получалось. Тем не менее: мы не работаем с детьми на уровне «это нужно в жизни» или «без этого ты не поступишь в вуз». Развитие познавательной активности дает нашему ученику двигаться к осознанию своего образа, собственных и образовательных целей, научиться выстраивать свое образование по индивидуальной траектории.

Следствием этого исследования говорит о том, что применяемые нами методы и приёмы на формирующем этапе

эффективны для развития познавательной активности младших школьников.

Таким образом, в ходе анализа уровней познавательной активности младших школьников исследуемых классов можно сделать вывод о том, что проведение исследователь-

ской работы, которая заключалась в развитии познавательной активности, имеет положительную динамику, следовательно, мы планируем продолжать работу по развитию познавательной активности младших школьников в процессе обучения.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интерес: Ученые записки Ленинградского Государственного Университета. — Л., 1959.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 712 с.
3. Тишук, Я. В. Особенности использования современных педагогических технологий для активизации познавательной деятельности учащихся / Я. В. Тишук // Конструирование оптимального образовательного пространства «учащийся — преподаватель»: проблемы и находки: материалы науч. практ. конф., Лида, 14 ноября 2007г / ГрГУ им. Я. Купалы; отв. ред. А. В. Богданович. — Гродно: ГрГУ, 2008. — С. 185–190.
4. Шамова, Т. А. Активизация учения школьников. — М.: Педагогика, 1982 г.
5. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной деятельности. — М.: Просвещение, 1971. — С.123.

Воспитательные практики родителей дошкольников

Силина Наталья Владимировна, педагог психолог;
Кузьмишина Татьяна Леонидовна, кандидат психологических наук
Московский государственный психолого-педагогический университет

Статья посвящена раскрытию понятия «воспитательные практики родителей» и проблеме их влияния на развитие ребенка дошкольного возраста. Автором подчеркивается необходимость изучения воспитательных практик родителей и вводится понятие «воспитательные практики». Дается характеристика трех воспитательных практик: «Сотрудничество и принятие», «Требовательность и контроль» и «Попустительство и ситуативность».

Ключевые слова: агрессивность, дошкольник, семейное воспитание, воспитательные практики, семейные взаимоотношения.

Дошкольное детство — короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребенок получает начальные знания об окружающем мире, у него начинает складываться определенное отношение к людям, к труду, формируются навыки и привычки правильного поведения, формируется характер. Разные социально-психологические условия воспитания детей дошкольного возраста по-разному влияют на формирование их поведенческой сферы. Особенно важным в этот период является влияние условий семейного воспитания, характер отношений в семье, взаимодействие родителей с ребенком. Поскольку семья как ближайшее и наиболее значимое для дошкольника социальное окружение направляет тенденции развития культуры поведения ребенка, очерчивает возможности предупреждения и коррекции нежелательных проявлений в поведенческом компоненте ее развития, в том числе и агрессивных реакций.

С каждым годом агрессивных детей становится с всё больше. С такими детьми довольно сложно работать и в детских садах, и в школах, да и сами родители чаще всего не знают, как вести себя с ними, как построить

с ними общение и как справиться с их поведением. Согласно А. Г. Долговой, агрессивность — это свойство личности, которое заключается в готовности и предпочтении человека использовать различные насильственные средства для реализации своих целей [1, с.5].

Е. К. Лютова и Г. Б. Монина подчеркивают, что агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается во внимании, ласке и поддержке. Этот ребенок требует помощи взрослых, ведь его агрессия — это отражение его внутреннего дискомфорта, его неумение адекватно реагировать на все происходящее вокруг него [2, с.24]. В большинстве случаев причинами детской агрессивности являются особенности воспитания и взаимоотношений в семье. Неверное сочетание стилей воспитания или же наоборот, полное отсутствие воспитательной системы в семье, где растёт ребенок дошкольного возраста, создают предпосылки для развития и проявления агрессивного поведения, а также способствуют закреплению агрессивности как черты личности ребенка. Кроме того, дети зачастую перенимают агрессивные формы поведения у родителей [3, с.56].

Итак, наибольшее влияние на становление личности дошкольника оказывает семья, поэтому, в связи с особой ее воспитательной ролью, возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы усилить положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Семейное воспитание представляет собой одну из форм воспитания ребенка, которая сочетает целенаправленные действия родителей с объективным (то есть, стихийным) влиянием семьи. Последнее включает в себя неосознанные, неконтролируемые влияния (манера поведения, привычки, образ жизни и т. п.), которые влияют на ребенка, формируя его ценности, ориентации, систему потребностей, интересов, привычек, поведение.

Наибольшее влияние на ребенка в семье оказывает преобладающий стиль воспитания или родительский стиль поведения. Под родительским стилем поведения понимают систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка и способы поведения с ним. Понятие «родительский стиль» или «стиль воспитания» используется для определения установок и соответствующего поведения по отношению к детям в семье. По мнению М. А. Мининой стиль семейного воспитания — это наиболее характерные для конкретной семьи отношения между родителями, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, и ребенком. Различные стили семейного воспитания по-разному влияют на формирование и развитие личности ребенка, являясь первым специфическим образцом общественных отношений. Традиционно выделяют авторитарный, демократический, либерально-попустительский, хаотичный и опекающий стиль семейного воспитания [4, с. 89–90].

Кроме стиля семейного воспитания на формирование и развитие личности дошкольника также влияют общий микроклимат семейной жизни, его тональность, общая направленность, хорошие семейные взаимоотношения. В этом контексте необходимо обратиться к определению воспитательных практик, введенное нами. Воспитательные практики родителей мы рассматриваем как проявление характеристик семейного воспитания на практике. Иными словами, воспитательные практики родителей представляют собой реальное взаимодействие родителей с детьми, включающие в себя характеристики детско-родительских отношений и взаимодействие, основанное на представлении родителей о целях, средствах и методах воспитания.

Анализ научной литературы позволил нам выделить три наиболее типичные воспитательные практики, каждая из которых имеет свои особенности и оказывает влияние на формирование агрессивности в дошкольном возрасте. Первая практика, которую мы называем «Сотрудничество и принятие», отличается тем, что родители, придерживаясь ее, характеризуются мягкостью, последовательно-

стью, эмоциональной близостью, сотрудничеством и удовлетворенностью отношениями с ребенком. В результате, дети в такой семье не проявляют высокого уровня агрессивности и им не свойственны проявления других негативных форм поведения.

Следующей практике, которую мы называем «Требовательность и контроль», отдают предпочтение авторитарные родители, которые выдвигают перед ребенком достаточно большие требования. Поведение и действий ребенка находятся при постоянном контроле со стороны родителей. Родители, которые воспитывают ребенка, применяя практику «Требовательность и контроль» предъявляют ребенку завышенные требования, которым он, в силу своих индивидуальных и возрастных особенностей, не может соответствовать. В результате, у ребенка формируется агрессивность как защитная форма поведения, как протест на чересчур высокие требования к нему, как своеобразный крик о помощи.

И последняя воспитательная практика, которую мы именуем «Попустительство и ситуативность», имеет, на верное, самые негативные последствия. Родители, которые воспитывают дошкольника в рамках данной практики, предпочитают придерживаться попустительского и хаотичного (или непоследовательного) стилей воспитания. Довольно часто, в семье, практикующей данную воспитательную практику, наблюдается полная бесконтрольность — воспитание, при котором отсутствуют внимание и надлежащий контроль со стороны родителей. Также есть несогласованность и непоследовательность требований к ребенку со стороны взрослых, которые участвуют в его воспитании. Вследствие этого у ребенка возникает непонимание того, чего же от нее хотят и требуют родители, ведь система требований и наказаний постоянно изменяется. В семье, предпочитающей воспитательную практику «Попустительство и ситуативность», ребенок находится на периферии внимания род, до него «не доходят руки», за воспитание берутся время от времени, и то, только тогда, когда случается что-то серьезное. Применение данной практике приводит к тому, что у ребенка формируется агрессивность как попытка обратить на себя внимание.

Все вышесказанное позволяет нам сделать следующие выводы: на становление агрессивного поведения в первую очередь оказывает воздействие семейное окружение, стиль семейного воспитания, а также особенности взаимодействия с другими детьми; для предупреждения негативных форм поведения дошкольника (в том числе и агрессивного) необходимо правильно выбирать тактику поведения родителей с ребенком и стиль семейного воспитания, то есть применять наиболее удачную практику воспитания, такую как «Сотрудничество и принятие» или умело сочетать наиболее удачные элементы нескольких практик, например, «Сотрудничество и принятие» и «Требовательность и контроль».

Литература:

1. Долгова А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. — М.: Генезис, 2009. — 216 с.

2. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. — СПб. — 2004. — 318 с.
3. Попов Г. Н., Шевелева Н. В. Игра как средство коррекции агрессивного поведения учащихся младших классов // Вестник ТГПУ. — 2014. — № 1 (142). — С. 56–59.
4. Разумова А. В. Стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник Московского Университета. — 2000. — № 1. — С. 88–93.

Теоретические основы эколого-валеологического образования дошкольников

Терехова Ольга Евгеньевна, преподаватель;

Ким Ирина Николаевна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Решение проблемы здоровья подрастающего поколения существенно повлияет на построение демократического, экономически независимого, благополучного государства. Здоровье человека напрямую связано с физической и интеллектуальной работоспособностью, возможностью представлять пользу в различных областях построения развитого общества. Но неизбежность взаимодействия с окружающей средой порой может привести к развитию и преобразованию негативных последствий. В связи с этим формирование здорового образа жизни и эколого-валеологической культуры человека в воспитательно-образовательном процессе выступает на передний план.

Становление валеологии как науки происходит из глубины античных миров. Во всех религиозных учениях, морально-нравственных концепциях, в трудах выдающихся исследователей так или иначе затронуты идеи культуры здоровья.

Для того, чтобы дать определение терминам «валеология» и «эколого-валеологическое образование», необходимо рассмотреть понятие «здоровье». В разных источниках толкование этого понятия имеет некоторые различия:

Еще в начале 40-х годов XX столетия понятию «здоровье» дали следующее определение: «Здоровым может считаться человек, который отличается гармоничным развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Здоровье не означает просто отсутствие болезней: это нечто положительное, это жизне-радостное и охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека» (Г. Сигерист).

Основоположник валеологии И. И. Брехман (1966) рассматривал здоровье человека «как способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации».

По определению специалистов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), **здоровье — это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов.**

По мнению А. Г. Щедрина: «Здоровье — это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), которое развивается... в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяет человеку... осуществлять его биологические и социальные функции».

Учитывая биосоциальную сущность человека, Ю. П. Лисицын рассматривает здоровье человека как гармоничное единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными механизмами.

В. П. Казначеев определяет здоровье человека как процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психологических возможностей, оптимальной социальной активности при максимальной продолжительности жизни. При этом обращается внимание на необходимость создания таких условий и таких гигиенических систем, которые обеспечивали бы не только сохранение здоровья человека, но и его развитие.

Физиологический (медико-биологический) подход, основанный на базовых принципах жизнедеятельности организма, был положен в основу определения здоровья Р. И. Айзманом: «Здоровье — это способность организма сохранять свою психофизиологическую устойчивость (гомеостаз) в условиях адаптации к различным факторам окружающей среды и нагрузкам» [11].

Термин «валеология» рассматривает целостное здоровье человека, способы и механизмы его формирования, а также психическое и физическое саморазвитие через понимание сущности здоровья и самопонимание.

По мнению Т. Ф. Ореховой целью эколого-валеологического образования является формирование у участников учебно-воспитательного процесса готовности к творению своего здоровья, проявляющаяся в потребности, способности и решимости человека стать и быть здоровым.

Таким образом, под эколого-валеологическим воспитанием дошкольников следует понимать процесс, направленный на формирование эколого-валеологической культуры, ориентированной на гармоничное отношение ребенка с окружающей средой, соблюдение определен-

ных моральных норм, а также ответственное отношение к своему здоровью.

Ребенку дошкольного возраста свойственно творческое воображение, являющееся основой умственной и нравственной сторон жизни ребенка, именно оно позволяет ребенку-дошкольнику воспринимать природу как нечто одушевленное, а также освоить в форме образов универсальные принципы устройства и функционирования мира. Ребенок дошкольного возраста познает окружающий его мир непосредственно взаимодействуя с ним. Именно в предметной деятельности ребенок приобретает осторожность в обращении с миром. Поэтому ему вполне доступны восстановление и созидание, потребность оказать помощь. В связи с этим возникает необходимость в разработке технологии обучения детей здоровому образу жизни как форме и способу повседневной жизнедеятельности человека, укрепляющих и совершенствующих генетически детерминированные возможности организма.

Подходя к вопросам эколого-валеологического воспитания дошкольников необходимо решить ряд взаимосвязанных задач:

- сформировать комплекс элементарных научных эколого-валеологических знаний, доступных пониманию ребенка-дошкольника (прежде всего, осознано-правильного отношения к природе);
- развивать познавательного интереса к окружающему миру;
- сформировать навыки наблюдения за природными объектами и явлениями;
- сформировать первоначальные элементарные умения и навыки экологически грамотных норм поведения по отношению к природе, навыков рационального природопользования в повседневной жизни;
- воспитывать эмоционально-положительное, бережное отношение к миру природы и окружающему миру в целом, а также первоначальную систему ценностных ориентаций;
- воспитывать умения предвидеть последствия некоторых своих действий по отношению к окружающей среде [9].

В содержание эколого-валеологического воспитания входят: изучение особенностей эколого-валеологического образования дошкольников; создание здоровьесберегающей культуротворческой образовательной среды; развитие познавательного интереса детей к миру природы; развитие активной деятельности дошкольников по осознанному сохранению природы; воспитание экологического сознания, нравственных отношения к миру; работа с родителями; работа по преемственности ДООУ и школы и т. д.

В рамках общего эколого-валеологического образования дошкольников следует выделить две группы принци-

пов: общепедагогических и специфических. К общепедагогическим относятся:

- научность — элементарные экологические, биологические, географические понятия, однако их содержание может быть объяснено через специфические дошкольные виды деятельности;
- доступность — содержание понятий может быть объяснено детям в доступной, привлекательной и соответствующей возрасту форме: игры, наблюдения, чтение литературы и т. д.;
- гуманистичность — формирование у ребенка представлений о человеке как части природы и о самоценности природы, воспитание уважительного отношения ко всем формам жизни на планете, благоговения перед всеми ее проявлениями;
- системность — каждое последующее формирующееся представление или понятие вытекает из предыдущего, а вся система опирается на определенные исходные положения;
- преемственность — предполагает, что дошкольное образование должно иметь тесную связь со всеми ступенями системы непрерывного образования.

Специфические принципы обучения:

- прогностичность — умение оценивать некоторые каждодневные действия по отношению к окружающей среде, сдерживать свои желания, если они наносят вред природе;
- деятельность — участие детей совместно со взрослыми (особенно родителями) или детьми более старшего возраста в различных природоохранительных акциях, оценке состояния своего дома, двора, территории детского сада, группы и т. д.;
- интеграция — проявляется в необходимости экологизации всей деятельности педагогического коллектива и экологизации различных видов деятельности ребенка;
- целостность — отражает целостное восприятие ребенком всего мира и его единство с природой;
- конструктивизм — приводя отрицательные факты влияния человека на природу, взрослый обязан показать ребенку положительный пример или возможность изменения ситуации;
- регионализм — проявляется в отборе для изучения объектов живой и неживой природы, прежде всего, своего края, с учетом его историко-географических, этнографических особенностей [9];

Таким образом, рассматривая эколого-валеологическое образование дошкольников можно утверждать: для формирования эколого-валеологических представлений дошкольников необходимо, чтоб учебно-воспитательный процесс гармонично затрагивал все сферы личности ребенка; эколого-валеологическое образование должно опираться на общедидактические и специфические для данной сферы принципы.

Литература:

1. Жданова Ю. В. Эколого-валеологическое образование учащихся при изучении раздела «Человек и его здоровье» курса биологии: Дис... канд. пед. наук. М., 2001.
2. Зайцев Г. К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей. СПб., 1998.
3. Зверев И. Д. Экологическое образование школьников / Под ред. И. Д. Зверева, Т. И. Суравегиной. М., 1983.
4. Лазарева О. Н., Моисеева Л. В. Проблема преемственности экологического образования дошкольников и младших школьников // Вестн. Ин-та развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. Сер. 3. Актуальные проблемы образования. 2004. № 22.
5. Орехова Т. Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования. Магнитогорск, 2004.
6. Татарникова Л. Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. СПб., 1997.
7. Тюмасева З. И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека. Челябинск, 2003.
8. https://superinf.ru/view_article.php?id=385
9. http://ladushki.ucoz.ru/load/metodicheskie_razrabotki/metodicheskie_razrabotki/ehkologicheskoe_vospitanie_doshkolnikov/3-1-0-6
10. <http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/a349.php>
11. <http://www.grandars.ru/college/medicina/zdorove.html>

Методика создания интерактивных электронных учебных курсов на основе информационных технологий

Усмонов Мурод Содикович, преподаватель;
Тохилова Чарос, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Одной из важных проблем подготовки квалифицированных кадров является формирование и развитие в образовании системы обеспечения информацией, её связь с глобальной системой информации, определение в системе образования задач и средств массовой информации.

В непрерывном образовании при внедрении информационных технологий в учебный процесс особое место занимают совершенствующие содержание обучения методы и формы.

При внедрении информационных технологий в учебный процесс особое место отводится лекционным занятиям. Этот метод в вузах считается одним из важных форм обучения. Модернизация теоретических, идейных сторон лекционных занятий обеспечивает возрастание его значения в учебном процессе.

Многие учёные-педагоги утверждают, что совершенствование форм проведения лекционных занятий приводит к повышению качества образования.

Цель чтения лекций состоит в обеспечении учебным материалом учащихся, самостоятельной работой на практических, лабораторных занятиях.

Одной из основных целей педагогов — довести до каждого учащегося запланированный учебный материал, достичь повышения степени усвоения. Поэтому лекционным занятиям характерно то, что объяснение темы сложно,

а восприятие материала не тяжело. Темы лекционных занятий должны в себя вобрать все вопросы, касающиеся учебного материала.

Для усвоения лекционных занятий от учащегося-студента потребуются знания, сила воли, труд, старание, внимание. Поэтому на лекционных занятиях обеспечение сотрудничества между учителем и учащимся даёт эффективный результат. Наряду с этим для самостоятельной работы студентов надо создавать отдельные условия. Насколько они будут много работать над темой, настолько они будут многое понимать и больше запоминать. Понимание, запоминание — это самые необходимые условия для самостоятельной работы.

Самостоятельная работа в учащихся, студентах развивает мышление, создаёт психологический процесс и, в дальнейшем, подготавливают самостоятельно анализировать события, факты. На лекционных занятиях применение дидактических элементов даёт видимый результат. На лекционных занятиях используются современные средства, учащиеся, студенты воспринимают материал визуально, слышат информацию, анализируют. Это, в свою очередь, приводит к достижению эффективности лекционных занятий.

О недостатках традиционных методов обучения указаны во многих источниках. По мнению В. И. Онищенко

и М. Н. Гендина, в настоящее время лекция — это обобщающий процесс, с одной стороны — обеспечивается подача материала учителем, с другой стороны — выражает процесс восприятия материала учащимися.

При чтении лекции материал излагается в различных видах: (речь — низкая, высокая, повторения, дополнения). Но учитель не знает, когда появляется в этом необходимость. Причиной этому может быть недостаточная внимательность учащихся. Это, в свою очередь, приводит к неусвоению материала. Применение информационных технологий в учебном процессе создаёт условия и для педагогов, и для учащихся-студентов использовать их в форме электронной версии.

Исходя из поставленных целей, для обучения каждому предмету выбирается его содержание. Для усвоения материала выбираются соответствующие методы, средства обучения и соответствующие формы обучения.

Обеспечение непрерывности в обучении тесно связано с составными частями методической системы, таких как цель, содержание, метод, средство, форма. «В настоящее время имеющиеся предметы, дисциплины отвечают требованиям сегодняшнего времени?» — возникает такой вопрос. В образовании всегда существовала проблема между содержанием и методами, которые неразрывно связаны с таким вопросом. «Кого и как учить?» — отсюда возникает необходимость разработки методов обучения, эти методы, в свою очередь, связаны с содержанием обучения. Эти две проблемы противоположны друг другу, но также дополняют друг друга.

Учитывая психологическую подготовленность учащихся, студентов, качество их мышления, степень усвоения знаний, разрабатываются и используются соответствующие методы на каждом этапе образования. Имеются разные методы логического изложения содержания каждого этапа образования.

Цель методики состоит в обеспечении усвоения данного предмета, в создании нового предмета на основе имеющихся. Такие учебные предметы удовлетворяют все потребности учащихся. Требование педагогической технологии «сначала изучить, а затем изучать для обучения этого изучения» исходит из этого принципа. Затем, чтобы выявить степень усвоения учебного материала учащимися, их теоретические и практические знания, нужно использовать принцип «от простого к сложному»; подготовить контрольные задания, учитывая возможности каждого учащегося, использовать индивидуальный подход к ним.

Для того, чтобы правильно разрешить проблемы и методические задачи, нужно найти решение, связывающее эти две проблемы, состоящие из создания концепций обучения, а также из определения содержания предметов. В настоящее время цели обучения изменяются, что заставляет просмотреть эти концепции. Проблемы рассмотрения содержания предметов состоят из обеспечения связи теории и практики, из заинтересованности, внимательности уча-

щегося. В традиционной методике, учитывая развитие личности, не учитывается развитие знаний, умений и навыков.

Учитель старается дать знания, в основном, по теме данного предмета. Наряду с этим учитель не использует трёхступенчатую модель получения знаний, не применяет имеющуюся информацию, не проводит отбор и переработку информации. Далее получение знаний переходит в следующий этап, т. е. в процесс активизации деятельности учащихся. Только в этом случае, знания перерастают в умения, а умения — в навыки.

Активизация деятельности учащегося опирается на следующие концепции:

- проявление интереса к изучению предмета;
- применение информационных и педагогических технологий;
- применение методов, основанных на создании проблемной ситуации на занятии;
- использование опорных слов;
- организация самостоятельной работы;
- организация индивидуального и фронтального опроса;
- использование наглядностей и технических средств;
- связь содержания обучения с практикой;
- установление связи между предметами.

Основные правила, которых должен придерживаться учитель:

- воодушевить в ученике силу в собственные знания;
- своевременно оказывать помощь ученику.

Именно в таком порядке, определяется значение учебного предмета как средства отражающего содержание и методы образования, и создание его с учётом способностей каждого обучающегося.

Методика организации учебного процесса на основе мультимедийных средств информационных технологий резко отличается от методики традиционного обучения. Для педагогов и учащихся, студентов это прежде всего:

- подача материала в образном виде;
- организация дифференциального индивидуального процесса обучения;
- оценивание учебного процесса, установление обратной связи;
- самоконтроль и работа над собой;
- показ динамического процесса, представление изучаемого предмета.
- использование в учебном процессе анимаций, графики, мультипликации, звука и других средств компьютерных информационных технологий.
- развитие стратегических умений у учащихся-студентов для усвоения предмета;
- создание новых условий для самостоятельности работы учащихся;
- применение системы дистанционного обучения в качестве учебной литературы;
- достижение экономичности в выполнении учебно-лабораторных заданий в системе образования.

Эти исследования показывают, что они прочно связаны с внедрением в учебный предмет современных информационных технологий, результатом которых будет являться повышение эффективности учебного процесса.

Ниже мы рассмотрим методику организации практических и лабораторных работ по предмету с использованием созданных на основе информационных средств учебных курсов.

Как было сказано выше, одним из важных достижений информационных технологий является создание программных средств, обеспечивающих использование мультимедийных компонентов. Особенно при организации практических и лабораторных работ в учебном процессе роль этих программных средств велика. Применение мультимедийных средств в организации практических и лабораторных занятий в учебном процессе приводит к разработке новых методов и форм обучения.

Предметники в сотрудничестве со специалистами по компьютеру создают на нем имитационные модели лабораторных, практических работ по соответствующим темам.

Такие виды лабораторных работ имеют названия интерактивные электронные учебные курсы.

ИЭУК — это учебно-лабораторная работа, направленная на закрепление теоретических знаний учащихся на основе информационных технологий.

Цель создания ИЭУК — широкое использование информационных технологий для выполнения практических и лабораторных работ. Наряду с этим, это создание интерактивных электронных учебных курсов на основе современных педагогических и информационных технологий в учебном процессе. Кроме этого, в результате создания интерактивных электронных учебных процессов создаётся возможность проводить лабораторные исследования в экологически чистой атмосфере. А в условиях лаборатории при недостатке материалов нельзя проводить опыты с ядовитыми веществами. Применение интерактивных электронных учебных курсов в учебном процессе при выполнении лабораторных и практических заданий обеспечивает достижение эффективности учебного процесса. Интерактивные электронные учебные курсы, созданные лабораторные работы дают возможность учащимся-студентам ознакоми́ваться с ними в удобное для них время, повторно просматривать, обсуждать.

Это, в свою очередь, приводит к повышению показателя качества образования. Еще одна важная сторона электронных учебных курсов состоит в том, что уменьшается потребность в многократном использовании учебных материалов. Потому что учащиеся-студенты, работающие с интерактивными электронными учебными курсами в условиях лаборатории не расходуют материалы (реактив и другие), а используют их в нужном количестве. Например, в учебнике Физики за 7–8 классы приведены несколько видов интерактивных электронных учебных курсов, основанных на технологии Макромедиа Флаш по темам «Давление в жид-

костях и газах», «Закон о сохранении импульса», «Сила инерции», «Сила тока».

В повышении эффективности обучения огромную роль играют практическая и психологическая подготовка учащихся-студентов к проведению самостоятельной работы.

Нам известно, в учебном плане для самостоятельной работы студентов не должно отводиться мало часов, чем для лекционных занятий. Что надо делать, какими методами нужно пользоваться? — возникает уместный вопрос.

Чтобы найти ответ на этот вопрос требуется постоянно совершенствовать учебный процесс. По нашему мнению, организация самостоятельной работы с применением компьютерной информационной технологии даёт большие результаты. Чтобы решить эту задачу, как мы упоминали выше, необходимо готовить учебные материалы в электронном виде.

В компьютерных классах должны быть созданы все условия для работы с применением современных компьютерных и информационных технологий: в них должны быть необходимые для учащихся учебники, электронные варианты учебных пособий, учебников, тематика лабораторных работ. Такая организация часов, отведенных для проведения самостоятельной работы, даёт возможность учащимся-студентам заниматься в удобное для них время, своевременно пользоваться нужным для них материалом.

Одним из необходимых условий этого является распечатывание материала в электронном виде, если учебные материалы подготовлены на основе мультимедийных средств; это показатель того, что усвоение материала учащимися на самостоятельных занятиях будет ещё выше.

В процессе занятия учебный материал, данный учащимся в электронном виде, помогает понять пройденную тему значительно шире, теоретические знания даются в неразрывной связи с практикой, разрешается проблемная ситуация; создание мультимедийных электронных и педагогических технологий в целях организации самостоятельной работы учащихся крайне уместно и своевременно. Для примера рассмотрим урок на тему «Закон Ома для полной цепи» по учебнику Физики для 10 класса.

По данной теме создаётся имитационная модель учебных электронных учебных курсов, она представляется учащимся, создаётся проблемная ситуация. Чтобы показать этот эксперимент на компьютере в его имитационной модели создаётся процесс, соответствующий этой теме, т. е. к полюсам источника цепи, имеющие реостат, соединяется вольтметр, наблюдается усиление тока. Если изменить сопротивление реостата, то можно наблюдать изменение силы тока в полюсах источника.

С соединением цепи электрические заряды усиливаются. Во внешней части цепи под воздействием электростатической площади отрицательные заряды начнут двигаться по направлению от отрицательной части источника к отрицательному полюсу. Здесь под сопротивлением внешней цепи полученная им энергия расходуется на его накаливание. Под воздействием внешних сил внутри источника сила

направляется к отрицательному полюсу против сил электростатической площади. Так как внутренняя часть цепи тоже имеет сопротивление, энергия расходуется внутри источника. Во внешней цепи электростатическая площадь будет равна работе и знак будет противоположен. Ученики видят, что сила тока зависит от трёх компонентов. Самое важное для учащихся — узнать роль внутреннего сопротивления, изменчивость силы тока в полюсах, что заранее их нельзя определить, эта величина отличается от силы электрического пуска, напряжение для данного источника, в основном, зависит от сопротивления внешней цепи. Ученикам объясняется практическое значение этого явления. Далее проводится тестирование для закрепления.

Точно так демонстрируются созданные образцы виртуальных стендов на тему по определению показателя при разбивании плоского параллельного стекла, по определению наклонного радиуса линзы, по определению световой дисперсии, по определению светового поглощения, по определению заряжения предметов.

Заключение. При создании интерактивных электронных учебных курсов рекомендуется следовать следующим правилам:

- отбор соответствующих предмету источников;
- создание договоров о праве на использование источников;
- разработка списка терминов, содержания;

Литература:

1. Джураев Р. Х, Тайлаков Н. И, Информатизированная среда образования как средство повышения эффективности обучения «Узлуксиз таълим» — Ташкент, 2004, — № 9, стр 3–7.
2. Усманов М. С. Интерактивные электронные учебные курсы как новое средство учебной деятельности. «Халк таълими», Ташкент, 2011, № 6, стр. 22–23.
3. Усманов М. С. Создание интерактивных электронных учебных курсов и методика их использования в системе непрерывного образования. «Узлуксиз таълим», Ташкент, 2012 г. № 4, стр 40–45.

- создание раздела по пересмотру текстов по темам и оказанию помощи;
- гипертекст осуществлять в электронном виде;
- подготовка материала к визуализированию.

1. Интерактивные электронные учебные курсы разделены на этапы, представляющие из себя подготовку и организацию внедрения их на практике, широкое их применение в учебном процессе и проведение экспериментов.

2. Уточнены и определены основные особенности интерактивных электронных учебных курсов.

3. Разработаны требования по созданию интерактивных электронных учебных курсов.

4. Сформированы составные части интерактивных электронных учебных курсов. Определены средства обучения интерактивных электронных учебных курсов.

5. Организация учебного процесса на основе интерактивных электронных учебных курсов, применение мультимедийной технологии намного повысил интерес учащихся к учебному процессу, используя интерактивную особенность образования достигать развития мышления, повышать эффективность усвоения учебного материала — вот реальные показатели интерактивных электронных учебных курсов.

Разработаны методические, практические основы использования интерактивных электронных учебных курсов в образовательном процессе.

Modal pedagogical technologies in teaching English language

Шерипова Гулжазира Акановна, преподаватель
Карагандинский государственный медицинский университет (Казахстан)

Nowadays characteristic feature of the development of modern society is the growing importance of information, which becomes a comprehensive and indispensable resource. Work with information has become the main content of almost any kind of activity, including in the field of education.

Intercultural communication and the widespread use of ICT in the educational process should be the inalienable conditions for the achievement of the modern professional quality of training specialists possessing high spiritual and cultural, creative-search and social and social activity which

are reflected in the “National Training Program” of the Republic of Kazakhstan. [3, p.21]

The modern development of world education points to the fact that the notion of media literacy currently, became a necessary constant for the formation of a highly intelligent and highly qualified specialist.

According to NB Kirillova, who understands the media culture as information and communication tools, as well as material and intellectual values in the aggregate, the influence of media culture on the formation of the personality

and personal qualities of a person, taking into account the educational aspect, causes the formation of socio-political consciousness in a developing society [2, p.8]

Thus, in modern linguodidactics, the notion of information competence, information literacy is replaced by the term media literacy, which is considered by N. V. Chicherina — as one of the fundamental competences necessary for any professional specialist in effective functioning in the so-called information environment [6, p.19]

In our opinion, media literacy is the process of preparing a media literate person who has information competence due to the understanding of the socio-cultural, socio-political and intercultural context of the functioning of the media culture in the modern world, the code and representational systems, or, in other words, the ability to "see" not only an explicit, but also implicit information embedded in the media text, for decoding certain images, symbols and associations, including mastering and translating, that is, (transmission of adequate, logically correct and axiological information), interpreted/analyzed.

This process is the most important and goal-oriented, since a semantic analysis of the complexities in interaction with each aspect is carried out. Each reader makes their own corrections and supplements the meaning that underlies the media text. [4, p. 85]

Scientists — lingvodidacts realized the need for a new approach to teaching the Russian language. The idea of introducing a competence-oriented approach in the training process reflects the need to improve the effectiveness of the learning process, the quality of education through the use of modern methods and forms of instruction in the learning process, the formation and development of competence and taking into account the characteristics of personal development. One such approach is the use of multimedia and information and communication technologies (ICT). The meaning of the term "technology" is still being clarified, this term is used in a rather broad context. In practice, there are also terms like pedagogical technology, education technology, pedagogical or innovative technology.

In modern didactics, the term "pedagogical technology" is more common in many methodological works. The stages of the development of the concept of "pedagogical technology" can be singled out: the use of visual aids in the educational process (40s — mid-50s), programmed instruction (mid-50s-60s) to pre-designed educational processes that achieve clearly defined goals (up to the 70s), for the creation of computer and information technology training (since the early 80's).

Indeed, "new pedagogical technologies come into the practice of education". The need for this is due to changes in the requirements of society and the internal needs of the education system. [1, p.15] Today, students generally have some experience of working with various multimedia processing tools: data, transmission, storage and presentation of information in everyday life, and also show great interest in

using them as a means of recreation. It is obvious that there should be such a model in the educational process that would ensure not only the formation of effective use of computer skills during the preparation and processing of the necessary educational information, but also the development of personal qualities and values of the citizen of the information society.

The study of practical experience has shown that the use of ICT in teaching English is not a mass phenomenon. Among the reasons there are not only organizational and pedagogical problems, but also the teacher's lack of readiness to solve tasks related to the computerization of the educational process. The reason, according to many researchers, is the lack of clear ideas on how ICT helps achieve the planned results of teaching the Russian language, which should be changed in the content, forms of organization, methods and principles of teaching. [5, p.36]

However, scientists who studied linguistics, linguodidactics, experience in the successful implementation of certain uses of information and communication technologies: the development and application of electronic educational resources, including distance learning in professional work; in teaching English as a native language, Russian as a foreign language (ES Polat, NA Algazina, MY Bukharkin, SI Goodilina, GG Maleva, NV Ladyzhenskaya, MA Tatarinov etc.).

Analysis of monographic and methodological literature, the results of dissertational research revealed the next level of knowledge of the problem. Pedagogical sciences testify to the positive impact of modern multimedia technologies for developing communicative skills and learning English in Kazakhstan.

There is a need for a deeper theoretical and methodological justification for the use of ICT in the teaching of English in the field of professional and business communication based on the implementation of the teaching capabilities of modern multi-media, such as differentiated teaching, and focused on the intellectual and personal development of students in the formation of core competencies, education of the person living in the information society.

So, of course, today a new approach to teaching English is the use of information and technology. As is known, unlike their usual means, methods and production of information and processing is the use of electronic devices, especially computers.

For definitions related to media education, computer training, in domestic and foreign linguistics, there are many terms. A review of the current approaches to media education has shown a general definition of the term media education as "a process of personal development with the help and on material from the media (mass media), with a view to creating a culture of communication with the media, creativity, communication skills, critical thinking skills. full perception, interpretation, analysis and evaluation of the media, training in various forms of self-expression using existing technologies. «[4, p. 45] In our opinion, these goals should be considered as one of the main ones if we take into account the influence

and constant impact of the media on the process of teaching students.

In recent years, the terms “information technologies”, “information and communication technologies”, which have shown modern functions and computer technologies and telecommunications are widely used.

Different concepts define three main uses of ICT in education, namely:

- organization and management of the educational process;
- training in the broadest sense of the word — from teaching under the guidance of a teacher (stationary and remote) to the use of computer technology for self-learning;
- study of specific disciplines.

In practice, the use of ICT in teaching the native language, starting from the mid-1980s, began to use various applications — text editors, spellcheckers, electronic dictionaries, as well as spreadsheets, desktop publishing, encyclopedias, games, and other programs. The second stage of using ICT in teaching the native language, which began in the 90s, is associated with a qualitative change in the technical capabilities of computers and the dissemination of ICTs in the learning process. Features such as hypertext that creates a cross-reference system in the text, combining the capabilities of hypertext and multimedia, allow you to use ICT to work on improving all types of speech activity (listening, reading, writing, speaking, including aspects like pronunciation and intonation) and for real communication in written and oral form.

The next stage (the beginning of the 21st century) is the development of ICT education Using virtual reality. In the “virtual” classroom — laboratories, students have the opportunity to work in the simulation of the variety of speech situations, it will undoubtedly expand the opportunity to improve speech and cognitive skills, create optimal conditions for the formation of communicative and socio-cultural competence.

The main feature of the modern stage of ICT use is the massive and purposeful use of space on the Internet, professional-computer programs of various types: actual training, applications, telecommunications tools — with the goal of creating a single computer learning environment through which the communicative competence of students is more effectively developed. In modern studies, the importance of the Internet for learning English in higher education is emphasized by the fact that Internet resources provide teachers and students with information on various aspects of scientific theoretical studies of the English language. For example, for university professors and students, Internet resources may be of interest because they specialize on the basis of electronic libraries, search engines, providing search opportunities for subject areas (projects, lesson plans, systematic links, interactive exercises) and professional characteristics of students; portals that allow you to take part

in discussions, get acquainted with advanced methodological and pedagogical practices.

One of the main problems associated with teaching English is the problem of trust, scientific and educational value of the content and significance of information found on the Internet. Obviously, the genre of specific sites (news sites, personal pages, information materials, scientific publications and others) suggests their different content, in this case, teachers and students should have the skills to critically perceive the information posted on the Internet, to which they refer.

The effective use of modern ICT in teaching their native language depends on many factors, among which leading are:

- provision of computer equipment and Internet access;
- availability of specialized training materials and a necessary set of programs of various types;
- educational quality of the multimedia teaching tools used;
- an adequate level of general computer literacy (media literacy) for students and teachers;
- special training of teachers in the field of computer linguistics;
- special organization of the educational process.

With the obvious significance of all these factors, we believe that the key figure in the integration of ICT in the learning process is a teacher who has the necessary qualifications and applies them in practice.

Taking into account the fact that the majority of trainees who currently work in educational institutions of different levels did not have the opportunity to receive the necessary training in the use of modern ICT in the teaching of English, and it is also necessary that the development of computer technology is very fast pace. In our opinion, the most important task, indicated in a significant number of studies, should be the organization of a system of advanced training and information and methodological support for teachers in the field of computer linguodidactics.

At present, theoretical and applied aspects of computer linguistics are developed by leading scientists from different countries, which can be divided into three areas of research.

Studies on the development of theoretical aspects of the use of ICT in teaching languages belong to the first direction. The following issues are discussed in these papers:

- methodological problems of computer linguistics;
- psychological and pedagogical problems of computerization of language teaching;
- questions of the typology of educational materials in the use of ICT;
- the problem of assessing the quality of software in the learning process;
- opportunities for developing communication skills in the learning process using ICTs and a number of other problems.

The second area includes experimental work on the creation and use in the educational process of electronic materials intended for various purposes, forms and training profiles.

The third area explores ways to integrate computer-based learning in the process of teaching English, and develop effective methods of using ICT in the learning process.

These areas of research suggest a comprehensive approach to the study of this problem. Nevertheless, we consider it necessary to emphasize that the leading aspect is the preparation of English teachers for the educational process using ICT.

References:

1. Bovtenko M. A. Computer linguodidactics. Moscow: Flint Publishing House, 2005. — 150 с.
2. Kirillova NB Medical culture: from the modern to the postmodern. — 2 nd ed. — Moscow: Academic Project, 2006. — 256 p.
3. National program for training personnel / / Harmoniously developed generation — the basis for progress in Uzbekistan. — T. Shark, 1997. — 63 p.
4. Fedorov A. V. Media education and media literacy. Taganrog: Kuchma Publishing House, 2004. — 340 с.
5. Khomeriki OG Education, science and culture in the global information space. Moscow: Perspective, 2008. — 152 p.
6. Chicherina NV The concept of the formation of media literacy in students of language faculties on the basis of foreign-language media texts. Spb.: RGPU, 2008—50 p.

Summarizing, we note that the growth of media culture products in the process of teaching English and training highly qualified personnel on a systemic basis appears to be a promising direction of modernization and goal-setting of the content of vocational education in modern integrative conditions.

Некоторые особенности освоения народных традиций и фольклора в культурно-досуговой работе

Шулунова Любовь Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор;

Ажимбекова Гаухар Лесовна, магистрант

Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова (г. Чимкент, Казахстан)

В последние десятилетия наблюдается усиление интереса к традиционным формам культуры, таким как фольклор, декоративно-прикладное и изобразительное искусство, народные обряды и праздники, что, вероятно, связано с повышением национального самосознания народа нашей страны и других стран. Каждый народ хочет показать оригинальность и неповторимость своей этнической культуры, наиболее самобытные формы которой отражаются именно в фольклоре, обрядах, праздниках, декоративно-прикладном народном искусстве, то есть в том, что получило название «этнографическая культура». Недаром ученые назвали вторую половину XX века «эпохой этнического ренессанса».

Освоение фольклора в условиях современности и различные формы его использования получили в науке название фольклоризма. (Термин введен в конце XIX века французским ученым П. Себийо). На наш взгляд, наиболее удачное определение фольклоризма дает российский ученый В. Е. Гусев. Он пишет: «Фольклоризм — социально-детерминированный эволюционный процесс адаптации, репродукции и трансформации фольклора в условиях, отличающихся от тех, в которых развивался и бытовал фольклор». Далее В. Е. Гусев отмечает, что фольклоризм — это «сложный противоречивый процесс освоения фольклора в различных сферах культуры современного общества. [1]. Наиболее часто интерес к различным ви-

дам традиционной народной культуры проявляется в рамках свободного времени, в сфере досуга. Это подтверждается деятельностью этно-культурных центров, которые активно проводят народные праздники, создают художественные коллективы фольклорной направленности, проводят мероприятия по ознакомлению молодежи с народными обычаями и традициями, привлекают молодежь к проведению художественно-массовой работы, ориентированной на традиционную народную культуру. Только в Шымкенте проводят такую деятельность двадцать этно-культурных центров (славянский, татаро-башкирский, немецкий, корейский, уйгурский, турецкий, чеченский, еврейский, греческий и другие). Освоение фольклора в сфере культурно-досуговой работы может обладать, большим воспитательным эффектом, поскольку фольклор — это особая форма общественного сознания, в которой отразились представления народа о природе, об окружающей действительности, о красоте, о нравственном идеале, об отношении к труду и т. п. Фольклор представляет собой не только художественную сокровищницу народа, но и комплексное средство воспитания молодого поколения. Все это относится и к казахскому устному народному творчеству, в котором отражено мировоззрение, нравственно-этические и эстетические взгляды народа, передававшиеся из поколения в поколение. Особенностью

восприятия фольклора является установление состояния сотворчества между исполнителем и аудиторией. «Культура сотворчества была той одухотворяющей основой, которой устная художественная культура и других преемственно осуществляла себя, являясь непосредственным источником и Знания, и Доброты, и Красоты» [2]. Опыт воспитания детей и молодежи, накопленный на протяжении веков тем или иным народом реализуется в фольклоре особым, художественным способом. Поэтому высокий гуманизм, свойственный фольклору, может стать стержнем содержания современных массовых праздников. Уважение к старшим, помощь слабым, любовь к труду, коллективные начала взаимодействия людей в обществе, любовь к родному краю — должны стать основой нравственного, трудового и патриотического воспитания современного молодого человека, человека-гражданина.

О необходимости использования фольклора в культурно-досуговой работе говорит тот факт, что социальные функции культурно-досуговой работы и фольклора во многом совпадают.

Одной из основных социальных функций культурно-досуговой работы является вовлечение людей в процесс непрерывного просвещения. Фольклор тоже с давних времен выполняет функцию передачи культурных знаний, способствуя социализации индивида той или иной этнической общности. В настоящее время эта функция фольклора подверглась ослаблению и переосмыслению, но тем не менее он сохранил свое познавательное значение как педагогическая, нравственная и эстетическая ценность.

Другой социальной функцией культурно-досуговой работы является вовлечение людей в различные виды самостоятельного творчества, в том числе и в сфере народных художественных традиций. Народному искусству и фольклору тоже присуща функция развития творческих способностей широких трудящихся масс, выражавших в нем художественное осмысление действительности. Причем не только исполнение, но и восприятие фольклорных произведений предполагает момент соучастия, сотворчества, сопереживания, что связано с особым характером фольклора как вида искусства. Сотворчество — поистине та «платформа», на основе которой развертывается во времени указанная форма культуры [2]. Именно в условиях сопереживания-сотворчества происходит «социально-значимое присвоение продуктов индивидуальной деятельности» [3].

К числу основных социальных функций культурно-досуговой работы принадлежит и организация культурного отдыха и развлечений. Учреждения культуры должны выступать в качестве коллективного организатора, влияющего на структуру досуга, способствуя большей эффективности организации отдыха трудящихся. И в этом плане функциональные нагрузки культурно-досуговой работы и фольклора тоже совпадают, поскольку произведения фольклора создавались и исполнялись в основном в свободное время, способствуя отдыху и разрядке напряжения. Этой же цели служили и различные фольклорные игры, которые предна-

значались не только для детей, но и для молодежи и взрослого населения.

Культурно-досуговая работа должна организовывать общение людей на основе духовных потребностей и интересов, способствовать их непосредственным межличностным и коллективным контактам, дефицит которых наблюдается в современной урбанизированной среде. Организация широкого общения, свободного обсуждения самых разнообразных жизненных вопросов приводит к формированию общественного мнения, способствует объединению людей на основе общих точек зрения на те или иные вопросы и общих интересов. В плане организации общения и формирования общественного мнения между культурно-досуговой работой и фольклором тоже есть много общего, поскольку коммуникативная функция фольклора является одной из основных, так как участие в исполнении фольклорных произведений связано с непосредственным межличностным и коллективным общением. [4].

Поскольку функциональные нагрузки культурно-досуговой работы и фольклора во многом совпадают, то их взаимодействие будет способствовать повышению эффективности воспитательного процесса в условиях свободного времени, а также освоению и развитию традиционного народного творчества. Таким образом, можно сделать вывод, что культурно-досуговая работа может быть сферой и средством сохранения, освоения и пропаганды традиционного народного творчества, а культурно-досуговые учреждения обладают необходимыми для этого возможностями.

Эффективность использования традиционного народного творчества в культурно-досуговой работе может быть объяснена рядом причин. Во-первых, это понятность и доступность произведений фольклора, поскольку познавательный процесс идет как бы уже проторенными путями, так как многие произведения уже знакомы слушателям, а услышанное старое доставляет истинное удовольствие от того, что оно известно, находится постоянно в памяти слушателя, проверяется им и закрепляется.

Во-вторых, восприятие произведений фольклора обязательно предполагает момент соучастия. Эстетическое сопереживание возникает и от узнавания действительности и от того, что слушателю приходится домысливать услышанное. Зачастую такое домысливание происходит вслух, подхватывается всей аудиторией, если находит одобрение. И эта возможность слушателю и самому раскрыться, самому актуализироваться составляет существенную сторону восприятия произведения фольклора: в известной мере и самому «прозвучать», а не только лишь воспринимать услышанное от исполнителя. [2]. В-третьих, немаловажную роль играет и то, что в большинстве случаев произведения фольклора звучат в праздничной обстановке, с преобладанием торжественно-эмоционального настроения, способствующего лучшему восприятию и усвоению полученной эстетически значимой воспитательной информации. Именно наполненность народных праздников фольклор-

ными произведениями разных жанров, обрядами и ритуалами, играми и забавами превращает их в незаменимое средство комплексного воспитательного воздействия на молодое поколение.

В-четвертых, фольклор как искусство широких народных масс наиболее полно удовлетворяет потребность людей в художественно-творческом осмыслении окружающей действительности, а также реализует потребность в социальной активности.

Современные культурно-досуговые учреждения могут вести работу по использованию народных традиций и фольклора в своей воспитательной деятельности в нескольких направлениях.

1. Культурно-досуговые учреждения должны ориентировать людей, особенно молодежь, на усвоение духовных ценностей, содержащихся в народном художественном творчестве, для чего нужно как можно шире использовать его в художественно-массовой работе.

2. Культурно-досуговые учреждения призваны способствовать поиску, собиранию, сохранению и изучению произведений традиционного народного творчества, для чего необходимо организовывать поисково-исследовательские объединения этнографов, любителей народного декоративно-прикладного искусства, любителей фольклора, краеведов, любителей истории.

3. Работники культурно-досуговых учреждений должны выступать организаторами непосредственного художественного творчества в традиционных фольклорных формах, что возможно в рамках коллективов художественной самодеятельности, использующих фольклор и народное изобразительное и декоративно-прикладное искусство в своей работе.

В числе форм работы культурно-досуговых учреждений по использованию народных традиций и фольклора можно назвать такие, как фольклорно-этнографические концерты, смотры-конкурсы фольклорных коллективов, фольклорные фестивали, конкурсы семейных ансамблей, смотры-конкурсы исполнителей фольклорных произведений: акынов, макомистов, частушечников, гармонистов, домбристов, балалаечников, бандуристов, сказителей, жырши, оленши и других.

Большое распространение в последнее время получили праздники, организуемые на традиционной народной основе. Чаще всего это календарные праздники, связанные с временами года и приуроченные к определенному циклу сельскохозяйственных работ. К ним относятся празднование Нового года («Коляда», «Овсень»), «Проводы зимы» (на основе масленичных обрядов), «Праздник русской березки» (на основе троичных и семицких обрядов), «Наурыз» (встреча весны в период весеннего равноденствия), «Праздник Нептуна», «Купалье» (на основе обрядов в день Ивана Купалы), «Праздник урожая» (на основе жнивных и осенних обрядов). [5]

На наш взгляд, нужно согласиться с А. А. Коновичем, который предлагает выделить следующие методические

особенности использования народных традиций и фольклора в театрализованном праздничном действии:

1. Они могут служить глубокой, серьезной основой «оживления» исторических событий, быта, обычаев, опираясь при этом на психологические потребности, жизненные интересы, художественно-эстетические запросы празднующей общности.

2. Народные традиции и фольклор могут стать базой для создания праздничной атмосферы, в которой необходимо постоянное их сочетание с современностью, что наполняет театрализованное действие образной формой, патристическим содержанием.

3. Использование народных традиций и фольклора в органичном единстве с выбором места и времени театрализованного действия усиливает их эмоциональное воздействие, создает необходимый настрой участников, расширяет круг их общения, стимулирует каналы проявления активности, раздвигая границы праздника. [6]

Культурно-досуговая работа по пропаганде народных традиций и фольклора ведется не только в клубных учреждениях, но и в народных, художественных, краеведческих, исторических, этнографических музеях, музеях народного быта, музеях деревянного зодчества, в парках культуры и отдыха, где чаще всего проводятся народные праздники и гуляния, в программе которых широко представлены народные песни, танцы, игры, национальные виды спорта, аттракционы и т. п.

В процессе фольклорной работы сотрудникам культурно-досуговых учреждений необходимо прибегать к помощи этнографов, фольклористов, искусствоведов, историков. Эта помощь особенно нужна при организации собирательской работы, а также в процессе подготовки того или иного мероприятия по пропаганде народных традиций и фольклора.

Для выяснения отношения молодежи к народным традициям и фольклору нами было проведено анкетирование представителей молодежи города Шымкента. В частности, на вопрос «Сохранены ли у вас дома народные традиции?» были получены такие ответы: «Да» — 30 %, «Нет» — 20 %, «Немного» — 50 %. На вопрос «Соответствует ли использование фольклора современным условиям?» даны ответы: «Да» — 25 %, «Нет» — 40 %, «Не очень» — 35 %. А вопрос «Каков основной источник получения знаний о народных традициях?» дал такие ответы: «Общение с родителями» — 35 %, «Просмотр телепередач» — 25 %, «Посещение народных праздников» — 20 %, «Чтение книг» — 15 %. На вопрос «Посещаете ли вы народные праздники?» даны следующие ответы: «Да» — 20 %, «Иногда» — 40 %, «Нет» — 40 %. Ответы на вопрос «Умеешь ли ты играть на каком-нибудь народном инструменте?» распределились таким образом: «Да» — 25 %, «Нет» — 50 %, «Нет, но хочу научиться» — 25 %. Как видим, современная молодежь недостаточно интересуется народными традициями и фольклором, что, вероятно, связано с тем,

что пропаганда народной культуры ведется не на должном уровне. Значит, культурно-досуговые работники должны более эффективно заниматься этим направлением деятельности.

Литература:

1. Гусев В. Е. Фольклор и социалистическая культура. // Современность и фольклор. — М., 1977. — С. 10.
2. Нурланова К. Ш. Эстетика художественной культуры казахского народа. — Алм-Ата, 1987, С.39.
3. Иванов В. П. Человеческая деятельность — познание — искусство. — Киев, 1977. — С. 233.
4. Шулунова Л. И. Культурно-просветительная работа как сфера освоения традиций народной художественной культуры. — Шымкент, 1993.
5. Паршин Ю. М. Народный календарный обрядово-праздничный цикл как средство развития социокультурной активности населения по месту жительства. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Л., 1989.
6. Конович А. А. Театрализованные праздники и обряды в СССР. — М., 1990. — С.127.

ФИЛОЛОГИЯ

Problems of translating the English sentences with adverbial modifier of comparison into Uzbek

Абдужабборова Шохиста Адилжановна, преподаватель;
 Абдурахманова Василя Пазилжановна, преподаватель
 Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

The purpose of this article is to investigate and analyze Uzbek translations of English sentences with adverbial modifier of comparison. The types of adverbial modifiers of comparison in Modern English and Uzbek are defined according to their means of expression and the types of conjunctions they are introduced by. There are different conjunctions introducing adverbial modifiers of comparison and they are translated from English into Uzbek differently. In translation process we may meet some problems as followings:

Idioms with AS... AS: idioms of comparison are also called similes. Idioms of comparison with the structure be + as... as are mostly used in description of people, their appearance, character, mood, actions, or behavior. But many of them are also applicable to things or places. Examples:

He was always as cold as ice with her.

U (yigit) har doim qizga sovuq munosabatda edi.

His hands were as cold as ice. — Uning qo'llari muzdek edi.

The wind was as cold as ice. — Shamol muzdek (sovuq) edi.

The first "as" is often omitted in everyday speech. Examples:

My friend Maria is always as busy as a bee.

My friend Maria is always busy as a bee.

Do'stim Maria umuman tinmaydi (doim band, aslaridek tinim bilmaydi).

Proverbs with as: in translating the proverbs we may give their Uzbek equivalents. In Uzbek proverbs there may not be any conjunctions expressing the comparison like in English, they may express the meaning of condition though by structure they seem to be the adverbial modifier of comparison.

As a man sows, so he shall reap. As you sow, you shall mow.

Har kim ekkanini o'radi. Nima eksang, shuni o'rasan.

Idioms of comparison with the word LIKE are divided into two lists here.

Idioms in the first list are often used after the verb BE, but depending on the context, they may be used with other verbs (e. g., behave, feel, look, run).

Idioms in the second list are generally used with certain verbs and translated as followings:

List 1

like a clock; like clockwork — doim ishni vaqtida qiladigan

like an oven — juda issiq

like a two-year-old — yosh bolaga o'xshab

like crazy; like mad — ahmoqqa o'xshab

like the wind — juda tez

List 2

eat like a bird — qushga o'xshab chimchilab yemoq"

eat like a horse — ko'p yemoq

fit like a glove — loyiq kelmoq

have a memory like an elephant — yaxshi xotiraga ega bo'lmoq

have a memory like a sieve — yomon xotiraga ega bo'lmoq

Let's see the translations of proverbs introduced with *LIKE*.

Like father, like son. — O'g'il otasiga o'xshaydi.

Like master, like man. — Ustasiga qarab ishiga baho ber.

In the sentences we use *like* frequently and they are translated in different ways: Do you think Ann looks like her mother? — Anna onasiga *o'xshaydi* deb o'ylaysizmi?

She is a really good swimmer. *She swims like a fish.* — *U baliqday* suzadi.

In the following sentences the translation of comparison is expressed by the auxiliary word "*ko'ra*" and adjective forming suffix "*-roq*".

Tashkent is more famous than Namangan. — Toshkent Namangandan *ko'ra* mashhurroq. This task is more complicated than the previous one. — Bu vazifa avvalgisidan *ko'ra* qiyinroq ekan.

She looked at them *as though* they had betrayed her.

U qiz ularga huddi ular uni aldagandek qaradi. (bu gapda,, huddi" so'zi yuklama bo'lib gapga qo'shimcha ma'no yuklayapti.)

He released her and searched her face as though trying to discover the reason for her lack of response.

U bola qizni qo'yib yubordi va huddi uni javob bermasligiga sabab izlashga urinayotganday yuzini izladi.

She felt *as though* a cold hand grasped her stomach and squeezed hard.

U qiz o'zini huddi qandaydir bir sovuq qo'l uning qornini mahkam ushlab siqayotganday his qildi.

He pronounced every word plainly, *as though* he were talking to his schoolmates.

U har bir so'zni huddi maktabdoshlariga gapirayotganday aniq-tiniq qilib gapirdi (dona — dona qilib tushuntirdi).

There does not exist the adverbial modifier of comparison in simple sentences, but we can find complex sentences with adverbial clause of comparison. According to our

investigation English adverbial modifiers of comparison in some cases give the meaning of adverbial modifier of manner. In Uzbek language instead of calling adverbial modifiers of comparison they are called the adverbial modifiers of manner (*ravish xoli*). They are introduced by different conjunctions, particles and suffixes. Like in English the sentences with adverbial modifier of comparison in Uzbek express two meanings *o'xshatish* and *qiyoslash* (in English both are called *comparison*

References:

1. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка. Москва “Высшая школа” 1983
2. Бўронов Ж. Б. “Инглиз тили ва ўзбек тиллари қиёсий грамматикаси” Т: “Ўқитувчи” 1973
3. Muhitdinova A. Sh. Hozirgi zamon o'zbek tili grammatikasi, 2003.
4. Rayevskaya N. M. Modern English Grammar. “Visha shkola”. Kiyev, 1976
5. Rahimov S., Umirqulov B., “Hozirgi o'zbek adabiy tili” Toshkent, 2003 y

Correlation between language worldview and mentality in modern linguistics

Aydarkhan Araylym Amangeldinovna, master degree
Central-Kazakhstan Academy (Karaganda)

The article is devoted to the correlation between concepts of mentality and language worldview in modern linguistics. Further in the article we put definitions of language worldview and give our own definition of the term. The part of the article dedicated to the mentality also provides definitions of the concept, indicates the relative novelty of studying the mentality of a nation within language sciences, it also provides a comparison of the given concepts.

Keywords: *mentality, language worldview, expansionism, hypothesis of linguistic relativity, conceptualization.*

Соотношение понятий «языковая картина» и «менталитет» в современной лингвистике

Айдархан Арайлым Амангельдиновна, магистрант
Центрально-Казахстанская академия «Лингва» (г. Караганда)

Статья посвящена соотношению понятий «менталитет» и «языковая картина мира» в современной лингвистике. В работе освещаются основные подходы к вопросу о языковой картине мира, приводятся определения языковой картины мира и дается собственная дефиниция этого понятия. В части статьи, посвященной менталитету, также даются определения понятия, указывается относительная новизна изучения менталитета народа при изучении языковых явлений и проводится сравнение интересующих нас понятий.

Ключевые слова: *менталитет, языковая картина мира, экспансионизм, гипотеза лингвистической относительности, концептуализация.*

The principle of expansionism the most relevant for this work, that is, the removal of boundaries between scientific fields. With the rapid development of modern science, the latest achievements in the field of information technology and technology, scientists cannot limit themselves to one particular area of knowledge, so as not to lose the opportunity to compile the most complete picture of the phenomenon under study. To obtain the most objective and accurate data,

the linguist must take into account the work of psychologists, neuropsychologists, anthropologists, physiologists, culturologists and other specialists. That is why we consider it necessary to consider the concept of “mentality” in conjunction with the concept of “language worldview” within the framework of linguistics.

The concept of “language worldview”, introduced by L. Weissgerber, but illuminated even earlier in the works of

W. Humboldt, has been studied by linguists for more than a dozen years. However, a clear understanding of how it is formed, how it affects the world perception of a person, as long as there is not even a single glance at the definition of this concept. Below we briefly give the main approaches to this problem and give our definition. The founder of the study of the language worldview is rightly considered the great German scientist W. Humboldt, who paid much attention to the concept of "the spirit of the people", his peculiarities for each nation, the role of language in the formation of the nation. The philosopher urged to take into account those individual ways in which each language influences thoughts and feelings, because "in the language we always find an alloy of a primordial linguistic character with what is perceived by the language from the nature of the nation" [1, p.450].

Trying to establish the relationship between the language and the spirit of the people, Humboldt comes to the conclusion that they arise simultaneously and together constitute a single activity of the intellectual power of the people. And their connection is so strong that one can be derived from another. It seems that we could replace the combination of "the spirit of the people" with the word "mentality". In this case, we get a surprisingly modern view of cognitivism — language is the main means of access to human consciousness.

Continuing to develop the thought of W. Humboldt, another prominent German scholar L. Weissgerber in his article "The Connection Between the Native Language, Thinking and Action" (1930) writes the following: "The vocabulary of a particular language includes, in general, a set of linguistic signs, means available to the language community; and as each native speaker studies this vocabulary, all members of the language community acquire these thinking tools; in this sense it can be said that the possibility of a native language is that it contains in its concepts but a certain worldview that is passed on to all members of the language community" [2, p.232].

Without denying the influence of the language worldview on our thinking, we must at the same time point to the priority of the non-linguistic (nonverbal) way of cognizing before linguistic, in which not language, but the object itself sets our direction. The primary role in the modern view of the problem of the language worldview was played by the hypothesis of the linguistic relativity of Sapir-Whorf, but not in its original version. Originally, the views of scientists were formulated as follows: language is a guiding factor in the cognitive activity of its bearers. It is language that determines how a person divides the world, how human thinking categorizes reality. The proof was now given to textbook examples of the empty inscription on a gasoline tank, the snow symbols of the Eskimos, and the temporary categories in the Hopi language.

However, this approach turned out to be too radical and was softened to the so-called "weak" form of the hypothesis that language is only one factor that influences how we share reality. As the distinguished scientist E. S. Kubryakova in

the work "Language and knowledge", "the speaker has a relative freedom of choice. After all, different language forms are chosen or created by the speaker, first, in a certain type of discourse, they are correlated; secondly, with a certain social activity of a person; thirdly, they are conditioned by a certain mental state of the person himself and by what type of language personality he is and what duties he has. But no less significant factor in this choice is the resources that are actually presented in his native language, and they lead to the obligatory transfer of certain grammatical categories adopted in the system of his native language, the ways of the existing methods of modeling secondary nomination units, etc." [3, p.560].

So, we examined the main views on the language worldview, and then we are interested in how modern researchers define this phenomenon. Definitions of the concept of "language worldview" can be found in a great many, we give only some of them:

- according to A. K. Brutyanu, the language worldview — this is all information about the external and internal world, fixed by means of living, spoken languages, the main thing in it is knowledge fixed in words and phrases of specific spoken languages [4, p.107–114];
- Y. N. Karaulov gives a definition of the language worldview: "language worldview is taken in all the totality of the entire conceptual content of a given language" [5, p.356];
- according to Y. D. Apresyan, the language worldview "represents ways of perception and conceptualization of the world reflected in natural language" [6, p.256]. That is, the tools that a specific language offers the speaker for describing reality and which can vary depending on the language.

This enumeration can be continued indefinitely. We also adhere to the following definition, proposed by the professor of Moscow State University A. A. Dzhoieva: "The language worldview is a historically formed system of ideas about the world, a certain way of conceptualizing reality in the minds of a given language community which is reflected in the language" [7, p.45–56]. We have chosen this definition, because, in our opinion, it most clearly reflects the essence of the language worldview, its historical nature and the fact that each folk has its own ideas about the world.

Arguing about the language worldview, one cannot fail to mention such a notion as "mentality". At first glance, these concepts may seem synonymous, but this is not entirely true. We will give a number of definitions of the mentality and try to see the common in them all, and then compare the results with the definition of the language worldview we use. With all the diversity of definitions of mentality in science, we are most attracted by such definitions that bring it closer to the concept of the picture of the world. Such definitions include the following:

- "mentality is a complex image of the internal picture of the world reflecting the culture of society";

- “mentality is a model of the world inherent in the ordinary consciousness of people belonging to the same ethnic group”;
- according to the Great Encyclopedic Dictionary, “mentality is a way of thinking, a set of mental skills and spiritual attitudes inherent in an individual or a social group”;
- as stated in the Great Explanatory Dictionary of Cultural Studies, “the mentality is a worldview, the worldview formed at a deep mental level of individual or collective consciousness. It arises in the depths of culture, traditions, social institutions, human habitat and is a set of psychological, behavioral attitudes of the individual or social group.

Mentality forms an appropriate cultural picture of the world and largely determines the way of life, human behavior and the form of relations between people “;

G. Gachev defines mentality as a national image of the world. The latter he defines in his turn as follows: “We are not interested in the national character, but in the national view of the world...”; what kind of “grid of coordinates” does this people catch the world and accordingly what Cosmos (in the ancient sense of the word: as the order of the world, the world order) is built before its eyes and realized in its style of existence, reflected in art creations and theories of science. This special “turn”, in which the being appears to a given people, constitutes the national image of the world”.

The above definitions of mentality can be reduced, in our opinion, to the following definition: “Mentality is a special way of perceiving reality, the result of which is a model of the world reflecting the national characteristics of an ethnos and often determined by its culture and history”.

It turns out that the mentality is a culturally and historically conditioned view of the world. Returning to the relationship between the concepts of “mentality” and “language picture of the world” and the definition we have given, we can say that in fact the language picture of the world is the mentality of the people reflected in the language. That is, there can be no equality between these concepts; they work with different aspects of the perception of the world, place different emphases: the mentality with the cultural aspect, and the linguistic picture of the world with the linguistic and cultural aspect.

At the same time, they have a huge intersection area. As you can see from the above definitions, scientists call the mentality of the inner picture of the world or a picture of the world in the mind of a person, which means that we can say that the mentality operates with concepts, both in general and the language picture of the world.

However, these concepts will differ to some extent, although all of them are culturally specific: not all concepts can be expressed in a language, and therefore only a part of them can be linguocultural and form a linguistic picture of the world.

Interestingly, attention to the peculiarities of the mentality in the study of language began to be given not so long ago, in fact and only with the arrival of the paradigm of anthropocentrism. However, despite the general assurances that the role of the mentality in the study of language has become one of the main recently, and that linguoculturology is a young science, it seems to us that this is not quite so. After all, thinking about the mentality cannot help nudging the idea of the famous “spirit of the people” of W. Humboldt, under which, as we have already said, the scientist implies a certain spiritual identity of the nation, that is, its values, traditions, culture, worldview in general. As a result, we see two very close definitions, which means a fairly long history of the work of linguistics with mentality.

At this stage, the study of the relationship between mentality and language is one of the main directions of the development of linguistics. A large number of studies were conducted by A. Vezhbitskaya, who asserts that it is possible to define and study the features of the national character through the language, starting from it, that is, the information about the national character is the result of linguistic analysis, and not its initial premise. As well as W. Humboldt, the researcher believes that language is the key to understanding the mentality of the people, their way of thinking.

Accounting for the peculiarities of the mentality is very important in the selection of adequate language tools. For example, in agitation campaigns, slogans, commercials, because in each specific case it is necessary to achieve the most profound perception of the text, to read all possible connotations. Equally important is the choice of words in teaching the language, explaining the difference in the meanings of the words-correlates, in negotiations, when ignoring the characteristics of the mentality can lead to undesirable consequences.

References:

1. Gumbol'dt W. Language and culture philosophy [Iazyk i filosofiiia kul'tury] M.: Progress, 1985. p. 450.
2. Vajsgerber L. Mother tongue and spirit formation [Rodnoi iazyk i formirovanie dukha] Moscow, Editorial URSS, 2004. p. 232. (Istorija lingvofilosofskoj mysli)
3. Kubrjakova E. S. Language and knowledge [Iazyk i znanie] // Ros. akademija nauk. In-t jazykoznanija. Moscow, Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2004. p. 560.
4. Brutjan G. A. Language and worldview [Iazyk i kartina mira] // NDVSh. Filos. nauki. 1973. № 1. S. 107–114.
5. Karaulov Ju. N. General and Russian ideography [Obshchaia i russkaia ideografiiia], Moscow, Nauka, 1976. p. 356.
6. Maslova V. A. Cognitive linguistics [Kognitivnaia lingvistika] // V. A. Maslova. Moscow, TetraSystems, 2004. p. 256.

7. Dzhioeva A. A. English mentality through key words: Understatement [Angliiskii mentalitet skvoz» prizmu kliuchevykh slov: Understatement] // Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija. № 3. 2006. p. 45–56.

Особенности передачи архаизмов и советизмов с русского языка на английский (на материале переводов романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»)

Антонюк Александра Юрьевна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Язык — это динамичная саморазвивающаяся система, которая так же, как и человеческое общество, находится в процессе постоянного изменения. Одна из закономерностей развития языка — возможность реагировать на любые изменения в общественной, культурной и повседневной жизни его носителей. Все это способствует формированию активного и пассивного словарного запаса.

К пассивному словарному запасу относятся лексические единицы, которые редко употребляются, неизвестны большинству носителей языка, требуют дополнительных пояснений. В пассивном словарном запасе выделяется такая группа слов, которая в силу изменения внеязыковой действительности не употребляется в языке, то есть устаревшие.

Итак, речь пойдет о таком понятии как архаизм. Архаизмы — это лексика, обозначающая ныне существующие и не менее актуальные реалии, которые были заменены синонимичными эквивалентами в процессе развития языка. Существует множество различных подходов к классификации архаизмов, однако родоначальником самого известного в настоящее время подхода к классификации архаизмов является Н. М. Шанский, который делит архаизмы на следующие группы [1, с.306]: 1) Лексические архаизмы, которые в свою очередь подразделяются на собственно-лексические (лъзя — можно), лексико-словообразовательные (сказ — рассказ) и лексико-фонетические (ироизм — героизм); 2) Семантические архаизмы (вышедшие из употребления значения некоторых слов, в других толкованиях являющихся обычными словами современного русского языка: истукан — «статуя»).

Однако следует отметить, что существует и другая классификация архаизмов, а именно: 1. Собственно лексические архаизмы; 2. Лексико-словообразовательные архаизмы; 3. Лексико-фонетические архаизмы; 4. Лексико-семантические архаизмы. Муратова выделяет также лексико-грамматические архаизмы, включив в данный разряд и устаревшие словоформы, и устаревшие синтаксические формы, которые также иногда употребляются в стилистических целях в художественно-исторической литературе [2, с.205].

Наряду с архаизмами, советизмы также представляют собой особую лексическую группу, которая требует особого внимания и детального рассмотрения лингвистами.

Советизмы уникальны и обладают особыми чертами, отличающими их от других лексических групп (чёткая хронология, особый языковой код, советизмы описывают, номинируют события, явления, происходящие в советский период в разных сферах жизни). Особую сложность для переводчика представляет собой трехступенчатая коннотация советизма (национальный, исторический и социальный колорит), а также необходимость передачи характерных особенностей в корне отличного образа жизни. Под термином «советизмы» понимают «лексические единицы, вошедшие в лексику русского языка в послереволюционный период, обозначающие реалии советского времени или вошедшие в лексику ранее существующие единицы, но изменившие свое значение или стилистическую окраску в послереволюционный период» [3, с.66].

Еще одна особенность при переводе советизмов это необходимость особого учета языка, точнее носителей языка, на который делается перевод. Швейцер А. Д наблюдал следующие закономерности: «... в текстах, рассчитанных на специалистов, на читателей знакомых с советскими реалиями, преобладают такие способы передачи «советизмов» как транслитерация и калька (агитпункт-agitpunkt), тогда как в текстах, адресованных более широкой аудитории, чаще встречаются описательный перевод (агитпункт-voter education citizen court, дружинники-volunteer patrols), а транслитерация и калька обычно сопровождаются пояснительными комментариями [4, с.251]

Рассмотрим следующий пример употребления архаизма в романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев»: «Голова ее была в чепце интенсивно абрикосового цвета». В данном случае слово «чепец» было переведено Джоном Ричардсоном как «She was wearing a bright apricot-coloured cap». Для передачи данного архаизма использует прием генерализации, что позволяет передать смысловое значение данного слова, однако при этом теряется колоритная составляющая архаизма.

Такой же способ перевода использован и в следующем предложении «... превращается либо в пассажира, либо в грузополучателя, либо просто в безбилетного забулдыгу...» был употреблен собственно лексический архаизм «забудыга». Джон Ричардсон перевел это предложение так: «turns into a passenger, a consignee, or simply a trouble-

maker without a ticket...» Однако Ричардсон подобрал слово, отличающиеся по стилю: слово «trouble-maker», использованное Джоном Ричардсоном, имеет нейтральный оттенок, в то время как «забулдыга» употребляется в разговорном стиле.

В предложении: «Когда поезд прорезает стрелку, на полках бряцают многочисленные чайники...» собственно-лексический архаизм был переведен как: «Whenever the train passes over the points, numerous teapots in the rack clatter together...». Как видно из примера, был использован дословный перевод, однако при его применении не сохранилось ощущение архаичности текста. Такой же способ перевода мы можем видеть еще в одном примере: «Немало подивившись этому обстоятельству, молодой человек очутился на улице Ленских событий (бывшей Денисовской)». Джон Ричардсон перевел данное предложение как: «Greatly surprised by this fact, the young man carried on and found himself in Lena Massacre Street (formerly Denisov Street)».

Рассмотрим пример с употреблением советизма «...до такой степени была влюблена в секретаршу месткома коммунальщиков...» и его перевод: «... so much in love with the secretary of the communal-service workers' local committee...». Мы видим, что советизм «местком» был переведен при помощи кальки, а «коммунальник» с использованием описательного перевода. Следует отметить, что сокращения характерны для советизмов и представляют особую трудность для переводчиков. Поэтому при пе-

реводе «местком» Джон Ричардсон сначала расшифровал сокращение, а затем перевел при помощи кальки отдельные элементы.

Предложение «Член союза советских служащих» было переведено Джоном Ричардсоном как: «The member of the shop assistants' trade union». Как видно из приведенного предложения переводчик воспользовался таким приемом как описание, но при этом следует отметить, что в переводе потеряна колоритная составляющая. Подобный способ передачи советизма использовался и для следующего предложения: «Совработники, вышедшие на службу в ватных пальто, задыхались, распахивались, чувствуя тяжесть весны» («workers in Soviet government offices on their way to work in padded coats breathed heavily and unbuttoned themselves, feeling the heaviness of spring»). Однако отличие это примера состоит в том, что в данном случае Джон Ричардсон точнее передает смысл советизма, поэтому происходит меньшая потеря «советской» окраски слова.

Исходя из анализа способов передачи архаизмов и советизмов с русского языка на английский на основе перевода Джона Ричардсона, можно прийти к заключению, что потеря архаичности при переводе архаизмов и «советской» окраски, а также ассоциативной составляющей слова практически неизбежна. Чтобы создать эквивалентный текст перевода, необходимо отказаться от стилистической передачи данного пласта лексики в пользу ее смысловой передачи, что и сделал Джон Ричардсон.

Литература:

1. Шанский Н. М. О лингвистическом анализе и комментировании художественного текста // Анализ художественного текста: сб. статей. — М.: Педагогика, 2008. — Вып. 1. — 306 с.
2. Муратова Э. К., Имашева Г. А., Худайбергенова Н. С. Известия. О лингвистической типологии устаревших слов // Известия ВУЗов Кыргызстана. — 2014. — № 2. — С. 204–206.
3. Тишулина М. И. Пространственно-временной аспект функционирования советизмов в литературе писателей-эмигрантов // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 11. — С. 66.
4. Швейцер А. Д.. Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. — 280 с.
5. John H. C. Richardson «The twelve chairs» // StudyEnglishWords. URL: <https://studyenglishwords.com/book/Двенадцать-стульев/355?page=1> (дата обращения: 11.05.2018).

Особенности строения терминологических сочетаний в китайском языке на материале терминов автомобилестроения

Баранов Михаил Владимирович, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В данной статье рассматриваются особенности строения терминологических сочетаний в китайском языке на примере сферы автомобилестроения. Внимание уделяется моделям их построения и особенностям. Одним из главных факторов, порождающих интерес к изучению терминологических сочетаний, является неспособность китайского языка к образованию односложных и двусложных терминов-неологизмов, что приводит к появлению многокомпонентных терминологических единиц. В исследовании приведен подробный компонентный анализ, на основании которого видны основные принципы строения терминологических сочетаний в китайском языке.

Ключевые слова: термин, терминологическое сочетание, китайский язык, словообразование.

1. Введение

Стремительное развитие технологий и производственных мощностей в КНР позволило Китаю занять место среди ведущих мировых держав, на сегодняшний день, Китай является «фабрикой мира». Стремительный экономический рост предполагает усиление международных связей, в том числе в области технологий. В результате, возрастает потребность в качественном техническом переводе. Однако, несмотря на общее развитие и расширение международных контактов, с лингвистической точки зрения китайская терминология остается недостаточно изученной и структурированной. Одним из важных направлений терминологии является терминообразование, изучающее структурные модели образования терминов. Согласно А. Л. Семенас основным способом терминообразования в КЯ является словосложение, а именно его атрибутивная модель, однако, термины, состоящие из одного или двух иероглифов уже не обладают достаточными возможностями для создания неологизмов [1, с.39], что приводит к образованию терминов, состоящих из трех и более иероглифов, лингвисты выделяют их в отдельную группу — «терминологических сочетаний». Изучение семантики и моделей построения терминологических сочетаний в дальнейшем позволит верно выбрать переводческий прием, что обуславливает актуальность изучения данного сегмента терминологии.

1.2. Материалы и методы исследования

В работе рассматриваются 57 терминологических сочетания сферы автомобилестроения, отобранные в ходе сплошной выборки из мануалов для автомобилей марки «Great wall» моделей c50 и «wingle 5». Теоретической базой исследования послужили труды А. А. Григорьевой, В. Г. Букова, А. Л. Семенас. В работе применяются следующие методы исследования: аналитический, метод научного описания с приемами сплошной выборки, дефиниционного и контекстуального анализа, метод компонентного и количественного анализа.

2. Анализ

Наиболее продуктивным методом терминообразования в китайском языке, традиционно считается атрибутивный способ [1, с. 39], согласно которому в образованном термине первая часть является уточняющей, или атрибутивной, в то время как вторая выполняет стержневую роль.

Пример: **轮胎** — «шины», в данном термине первый иероглиф **轮** значит «колесо, колесный», а второй **胎** — «шина», этот пример наглядно иллюстрирует строение терминов, образованных по атрибутивной модели. Однако строение терминологических сочетаний выходит за рамки моделей словообразования. Тем не менее в ходе анализа терминологических сочетаний удалось выявить определенную закономерность. Самая продуктивная модель словообразования (атрибутивная) нашла свое отражение и в строении терминологических сочетаний, проявляется это в том, что в многокомпонентном словосочетании присутствует «стержневой компонент», при этом, стоящие перед ним иероглифы выполняют атрибутивную функцию.

Пример 1: 坐椅头枕 — Подголовник, где **坐椅** — сидение, **头** — голова, **枕** — подушка. Подушка является стержневым компонентом, ее назначение (для поддержки головы) и расположение (на сидении) являются уточняющими элементами.

Пример 2: 组合仪表明灯 — Подсветка панели приборов, где **组合** — комбинация, **仪表** — прибор, **明灯** — подсветка, слово подсветка выполняет стержневую функцию, прибор и комбинация — уточняющую, давая понять, что указанная подсветка служит для определенного ряда приборов.

Пример 3: 主驾驶座椅六向调节 — Механическая регулировка водительского сидения в 6 направлениях, где **主** — главный, **驾驶** — водитель, **座椅** — сидение, **六** — шесть, **向** — направление, **调节** — настройка, регулировка, стержневым словом в данном терминологическом сочетании является слово **调节** — регулировка, как и в предыдущих примерах оно стоит в конце словосочетания, все предыдущие термины в ТС несут атрибутивный характер и указывают на то, что именно регулирует, указанное устройство.

Пример 4: 儿童座椅固定装置 — Фиксатор для детского сидения, данное терминологическое сочетание раскладывается на четыре компонента, а именно: **儿童** — дети, **座椅** — сидение, **固定** — фиксировать, **装置** — оборудование, стержневое слово, как и в рассмотренных ранее примерах расположено в конце ТС, в данном случае это слово **装置** — оборудование.

Пример 5: 后门儿童锁 — детский замок на задних дверях, где **后** — задний, **门** — дверь, **儿童** — дети, **锁** — замок, стержневым элементом является иероглиф **锁** — замок, остальные термины-компоненты указывают на то, что замок расположен на задних дверях и разработан для защиты от открытия дверей детьми, иными словами, они носят атрибутивный характер по отношению к слову **锁** — замок.

Пример 6: 前排预紧式安全带 — Регулируемые ремни безопасности передних сидений с преднатяжителями, в котором: **前** — передний, ранний, **排** ряд, **预** — предварительно, в упреждение, **紧** — затягивать, стягивать, **式** — модель, тип, **安全** — безопасность, **带** — ремень. На последней позиции в терминологическом сочетании располагается иероглиф **带** — ремень, он и является стержневым элементом терминологического сочетания.

Пример 7: 中央门锁 — Центральный замок, в котором: **中央** — центр, **门** — дверь, **锁** — замок, стержневой элемент **锁** — замок располагается на последнем месте, тогда как все уточняющие иероглифы-компоненты перед ним.

Всего в анализе было задействовано 57 терминологических сочетаний, 52 из которых характеризовались тем, что были построены по модели, в которой стержневой компонент располагался в конце ТС, а атрибутивные компоненты перед ним, это позволяет провести параллель с наиболее характерным для китайского языка атрибутивным способом словообразования, который нашел свое отра-

жение и в построении более сложных многокомпонентных терминов.

3. Выводы:

В результате проделанной работы удалось изучить и охарактеризовать важную особенность строения терминологических сочетаний, согласно которой определяемый элемент, в большинстве случаев, располагается в конце ТС, такая модель встречается в 52 из 57 проанализированных терми-

нологических сочетаниях. Иными словами, в 92% случаев при переводе терминологических сочетаний прослеживается устойчивая закономерность строения, этот факт позволяет переводчикам, работающим с технической терминологией, еще не зафиксированной в специальных словарях при переводе иностранной терминологии с высокой долей вероятности предположить строение терминологического сочетания на китайском языке и осуществить перевод более корректно.

Литература:

1. Семенас А.Л. Лексика китайского языка / А.Л. Семенас. — 2 — е изд., стер. — М.: АСТ: Восток — Запад, 2005. — 310, [2] с.
2. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. — М.: Восточная книга, 2012 — С. 184.
3. Буров В. Г. Китайско-русский словарь новых слов и выражений / В. Г. Буров, А. Л. Семенас. — М.: Восточная книга, 2007—735 с Солнцев В. М. Очерк по современному
4. Great wall. Home page// [Электронный ресурс] <http://www.gwm-global.com/index.html/> (Дата обращения: 05.04.2018).

Manifestation of interlingual verbal lacunarity through examples from different languages

Горшкова Елена Андреевна, магистрант

Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (г. Петропавловск, Казахстан)

The article is devoted to interlingual verbal lacunarity as a process that not only complicates the interaction between different cultures in the modern world but also provides the enrichment of them through the communication. Here are presented the examples of lacunae in different languages, such as Russian, English, German, Dutch, and Japanese. In this paper, we pay special attention to interlingual lacunae, that makes possible to find similar and different traits in the semantics of different languages. This problem was studied by many scientists: I. A. Sternin, E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. In this article, we presented the theoretical aspects of lacunology, the main problems of its study, as well as its manifestation on the examples of verbal vocabulary of different languages obtained in the experiment conducted in the framework of our dissertation research. The practical application of this data could be found in the field of teaching foreign languages and contrasting linguistics.

Keywords: *interlingual lacunarity, lacuna, communication, language, culture.*

Today, special attention is paid to intercultural communication. In modern conditions, the development of cultural relations takes place in various spheres of human life. Moreover, the social, political and economic changes that have taken place in the world in recent years have led to large-scale migration, resettlement, intermixture and confrontation among peoples. As a result of these processes, more and more people are overcoming cultural barriers that used to divide them. They are forced to get acquainted with foreign cultures, collaborate with them. Therefore, the real interaction of cultures is carried out through contacts between individuals. In fact, they represent the process of intercultural communication. But this process is complicated because of the fact that the language system has a lot of lacunar units, incomprehensible to the interlocutor. The analyzed question received a versatile development in the works of such scientists as G. V. Bykova, S. V. Vlasenko, P. N. Donets, etc.

National and cultural originality of vocabulary can be manifested not only in the presence of a series of specific words, but also in the absence of words for meanings (denotations) expressed in other languages. Such concepts and words expressing them are called “lacunae” and are visible only in the comparison of languages. If we compare languages and cultures of different peoples, we can distinguish elements that coincide and differ. Language is certainly a component of culture. Linguists believe that the concept of non-equivalent vocabulary is a very close concept to the concept of “lacuna”, which is the basis of the so-called problem of “lacunarity” in intercultural communication [1].

Lacuna is the absence in one of the languages of the name of a concept. The conditions of socio-political, socio-economic, cultural life of the people, their worldview, psychology, traditions, etc. determine the emergence of concepts that are principally not present in other languages.

Accordingly, in other languages there will be no one-word lexical equivalents for their transferring. In linguistics and psycholinguistics, "lacunae" refers to the basic elements of the national specificity of the linguo-cultural community, making it difficult for foreign recipients to understand some fragments of texts. The term "lacuna" was introduced into the Soviet linguistics by Yu. S. Stepanov, who called them "gaps", "white spots on the semantic map of the language". Even though Lacunology studies are more and more recognized and widely implemented in the international literature of intercultural communication, lately many diverse terms are used to characterize the same notion.

National-specific (divergent, divisive) elements in the lexical systems of languages and cultures in the last decade, are described by native and foreign researchers in various aspects through a variety of terms: lacunae (Vinay, Darbelnet, V.L. Muravijev), gap, blank (K. Hale), antiwords, spaces, white spots on the semantic map of the language (Y. S. Stepanov), examples of the untranslatable nature (V. G. Chernov), non-equivalents, lexical null, null lexeme (I. A. Sternin), non-equivalent or background vocabulary (L. Barkhudarov, E. Vereshchagin, V. Kostomarov), dark places in the texts of one language, occasional lacunae (L. Barkhudarov), non-transferable vocabulary, non-adequate vocabulary, "words for the national-specific realities" (A. Fyodorov).

The main method by which it is possible to identify lacunar lexeme is to compare semantically similar units of vocabulary from two different language systems and to understand whether there are equivalents for these units. Lacunae can be found through bilingual dictionaries, and in the process of communicating with a representative of a different culture. During the conversation, the speaker, as often happens, may encounter unfamiliar words or phrases that denote and describe the subject or phenomenon that are present in the language of the interlocutor. All of these methods are somehow related to the contrast. Thus, lacunar lexemes can be detected in a "contrasting" study.

As already mentioned above, in the case when there is no definition for any phenomenon or concept in the analyzed language, we call such "gap" lacuna. We adhere to L. K. Bayramova's point of view on the importance of distinguishing the concepts of lacuna and lacunar unit. In a number of works on research of lacunae there is no this differentiation, as a result it complicates the analysis. It is important to know on what material there is a study of lacunae. On the material of one language we study intralingual lacunae. When comparing two or more languages, the interlingual lacunae are analyzed. In the absence of a distinction between the terms "lacuna" and "lacunar unit", it is difficult to define an interlingual lacuna.

L. K. Bayramova defines interlingual lacunar unit "as such, which in other language is a space, skip, void, i. e. the lacuna is a null correlate of the lacunar unit. Thus, lacunar unit is part of one language (language A), and lacuna belongs to another language (language B). Lacunary units and lacunae

are the components of the category of lacunarity" [2]. So, for example, a common Russian verb, as "uspevat" has no equivalent in the form of one word in the English language and is often translated by such phrases as "to be on time" or "not to be late" depending on situation of its use. In this case the Russian verb "uspevat" is lacunar unit and the English absence (gap) of such notion is called lacuna.

Comparing the facts of different languages, it is easy to make sure that often the lexical unit of one language does not find the dictionary equivalent in another. The theory and practice of translation, as well as the methodology of teaching foreign languages, knows many examples when the concept expressed in one language does not have a name in another language. For example, English verb "to case", that can't be transformed into the Russian language as one-worded equivalent and is translated as phrase "klast" v yashik'; on the other hand, Russian verb "dochitat" can be transferred into the English language as phrase "to read to the end". Another Russian verb "kvasit" also can't be translated as one word equivalent and is transmitted as phrase "to prepare products for the future" in the English language; in its turn English verb "to shuck" is transferred as phrase "to remove oysters from the shell" in the Russian language [3]. Thus, lacuna is a virtual lexical entity, sememe, which does not have a material embodiment in the form of a lexeme, but can manifest itself at the level of syntactic objectification in case of a communicative relevance for the concept.

The living conditions of the people give rise to concepts that are fundamentally absent from native speakers of other languages. Accordingly, in other languages there will be no one-word lexical equivalents for their transferring. There is a good example of lacuna in English and Russian contrasted to the lacunar unit appeared on national specifics of culture in German language. The verb "mitdenken" that, as the Germans themselves say, reflects their state of mind. That is why we can't find any single-word equivalent neither in the English language nor in Russian one. The meaning of this verb can be transformed into English with the help of such phrases as "to participate in the decision-making process" or "to think along" or sometimes, in order to convey the depth of the meaning, it can be even transferred with the help of long explanation such as "To anticipate the actions and needs of the people around you, assist accordingly, and also avoid obstructing them. To act in a way that maximizes the efficiency of everyone's work all around you." As for transmission into the Russian language, it can be done with the help of the next phrases — "dumat" vmeste s kem-libo", "sledovat" za chodom myslei (sobesednika)". Here we can say that such concept, which naturally exists in the mindset of German nation, is absent from the mentality of other peoples, i. e. English and Russian.

As the result of this incomplete equivalence of denotative sememes of different languages there is such a phenomenon as lacuna: the absence in one of the comparable languages of the name of a concept present in another language.

There are a lot of examples of lacunae between many other languages, not only between Russian and English. For instance, between the German language, the Russian language and the English language. So, for example, German verb “verdursten” has no equivalent in the form of one word in the Russian language, and its meaning is transmitted with the help of such phrase as “umirat” ot zhazhdy”. The same situation with transmission of the meaning of this verb is in the English language. Here it is translated by such phrase as “to die of thirst”. This doesn’t mean that English and Russian culture don’t possess the realia that reflects this notion but it just means that these languages don’t have naming for it, that could be justified by irrelevance. [4] Almost the same situation is with the German verb “kaputtverbessern”, the meaning of which can be explained into the English language with the help of such phrase as “to try to improve something that was broken without any background knowledge”. Meanwhile literally the adjective “kaputt” means “broken” and the verb “verbessern” means “to improve”, so this verb can be translated as “to improve smth. broken”, that doesn’t coincide with its true meaning of “making the breakage worse while trying to fix it” and doesn’t reveal the full meaning of the verb. Transmission of the meaning of this German verb into the Russian language is even in the worse state. There is no such word neither in dictionaries nor in Internet translators. The meaning can be transmitted only by double translation from German into English and only then into the Russian language. So that the situation of lacuna will be repeated and the most appropriate equivalent of the meaning of the verb “kaputtverbessern” will be the “sdelat” polomku huzhe, starayas’ ee pochinit”. Another example of lacuna between the German and the Russian languages, the Russian verb “priletat”. The meaning of it in the German language has no single-word equivalent and is transferred in the form of phrase “angeflogen kommen”.

There is a very interesting example of lacuna in English and Russian in the contrast to the Dutch language. It is the verb “uitwaaien” that is lacunar unit in relation to the English and the Russian languages, where the one-word equivalent for this notion doesn’t exist. The meaning of this verb can be fully transmitted into English by such phrase as “to go out for a walk or to the countryside in order to clear one’s mind”. Meanwhile, for example the Grandiloquent dictionary offers for this verb such translation as “to walk in a windstorm for no reason or for fun”, while such source as Van Dale Handwoordenboek Nederlands-Engels translates it by phrase “to get a breath of (fresh) air” but both of them as we consider doesn’t fully convey the meaning [5]. As for the transmission of this lacunar unit into the Russian language, it is difficult because the Dutch-Russian Dictionary suggests only such translations as “zadut”, razvevat’sya, unosit” (vetrom), pogasnut” (ot vetra)”, which obviously don’t reveal the meaning explained above, that is why here again can be applied double translation from Dutch into English and then into the Russian language. Here the literal translation will be “poiti gulyat” ili pochat”

na prirody s cel’yu proyasnit” razum”. Although this phrase most completely convey the meaning, it can be reduced so that the best variant for transferring the meaning of Dutch verb “uitwaaien” for the Russian language will be the phrase “poiti na prirodu, chtoby razvevat’sya”. We are making such suggestion by relying on the fact that according to Ozhegov’s Explanatory Dictionary, the Russian verb “razvevat’sya” has the meaning “otvlechsya ot zabor, dum” and by this verb Russian native speakers may already understand the meaning of clearing one’s mind [6].

There is also a good example of lacuna in the English language in the contrast to the Japanese language. The lacunar unit “tsundoku”. This word has its origins in the very beginning of modern Japan, the Meiji era (1868–1912). That is syntactically a Japanese noun but it was formed from two verbs. It literally means “reading pile”. In the Japanese language it is written as 積ん読. “Tsunde oku” is written 積んでおく and originally it means “to pile something up”. But with time, as it sometimes happens in languages, someone replaced “oku” (おく) in “tsunde oku” with “doku” (読) — that means “to read”. Then because the phrase “tsunde doku” is hard to say, the word got the omission of sounds in speech, that is known in phonetics as process of elision, and was formed into the word “tsundoku”. It is obvious that there is no one-word equivalent for this notion in the English language. That is why this Japanese lacunar unit presents a lacuna in the English language, the meaning of which can be transferred through the phrase “to buy books and let them pile up unread”.

The emergence of these lacunae could be due to the fact that in public practice of the carriers of other languages’ native speakers there are no relevant realities or due to the lack of lexical units in a particular language, denoting the relevant concepts. In all cases (and they are countless) speakers, usually without noticing, deal with the universal phenomenon of lacunarity — the lack of units in the system of language. Differences (mismatches in languages and cultures) are recorded at different levels and described by different authors in different terms. Such terminological discordance indicates, generally, that the issues related to the lacunarity, cause scientific controversy and are still awaiting their resolution.

Lacunae create inconveniences in speech. Not accidentally, the native speakers tend to get rid of the dissected denotation of realities trying to express any ideal content devoid of “lexical cover” with one word. This is a universal phenomenon for all languages.

However, the phenomenon of lacunarity keeps our language “alive as life”. As pointed out by E. V. Kuznetsova “the gradual archaization of certain parts of the vocabulary organically combines with its constant (nowadays — intense) updating with new words — neologisms. Neologisms usually do not stay on the periphery, but start being widely used since their emergence in most cases, dictated by urgent public needs” [7].

References:

1. Vinay J. and Darbelnet J. (1995). — Comparative stylistics of French and English. Amsterdam [Netherlands]: J. Benjamins Pub. Co., 1995. — P. 60–63.
2. Байрамова Л. К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны. — Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 25. — С. 20–25.
3. Быкова Г. В. Внутриязыковая лакунарность в лексической системе русского языка — Типография Благовещенского гос. пед. университета. — 1998.
4. Махонина А. А. К вопросу о классификации межъязыковых лакун // Язык и национальное сознание. Вып. 4. Воронеж: ВГПУ, 2003. — С. 40–45.
5. Hannay M. Van Dale woordenboek Nederlands-Engels. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie, 1997.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. Л. И. Скворцов. — М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. — 1376 с.
7. Кузнецова Н. В. К вопросу о лингвистическом прогнозировании и лингвистических перспективах новой лексики в современном английском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. — Вып. 2 (2), С. 380–383.

Comparative analysis of the zoonyms in English and Uzbek

Исроилова Дилбар Икромжоновна, преподаватель

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Zoonym components in the English and Uzbek languages are distinguished by a special mental natural association that unites people with the animal world, which is based on a deep connection between the evaluation of semantics and biological signs of animals. The zoonym in the phraseological unit is its semantic center (that is, zoomorphism), and it is in it where lies the basic metaphorical meaning that gives the meaning to the whole expression.

The English and Uzbek phraseological units with the zoonym component fund are rich and diverse. The reference to the names of animals is considered natural and normal, since animals, like humans, have their own characteristic habits and peculiar features; each of them has its own way of life and has a unique type of behavior. Many animal names are currently set metaphors. In Uzbek, as well as in English, for example, the cow is stupid ('sigir ahmoq'), the hare is wise ('quyon dono'), the fox is sly/traitor ('tulki ayyor'), the bear is clumsy ('ayiq beo'xshov') and so on. Phraseological units with the zoonym component as the name of a wild animal are also quite common. The main "heroes" of such expressions are hare (quyon), bear (ayiq), monkey (maymun), peacock (tovus), e. g., strut like a peacock ('to display oneself proudly').

The phraseological image is formed on the basis of a person's idea of an animal, and the animal's name is sequentially associated with an object that has certain qualities and properties, and with its symbolic meaning. And this is natural, since the whole world around a person is perceived by him through the prism of mythological thinking.

Here are a few natural English and Uzbek expressions (idioms) using animals. Like most languages, in English and

Uzbek animals are used in many idiomatic expressions. Today we take a look at some basic, widely used, expressions:

- to pig out ('to eat too much') — cho'chqaga o'xshab bo'kib yemoq, for ex.: "I really pigged out at the barbeque. I've never eaten so much."
- to chicken out ('to be too scared to do something usually after previously agreeing to do it') — qattiq qo'rqmoq, for ex.: "I was going to do a parachute jump, but I chickened out on the day."
- to be a dark horse ('A person who keeps their interests and ideas secret, especially someone who has a surprising ability or skill') — og'ziga tolqon solgandek jim yurmoq, for ex.: "I didn't know that Sandra could play the drums. She's such a dark horse."
- to be a pussy cat ('a person who is very gentle') — juda ham hushmuomala inson, for ex.: "Don't worry. He looks frightening, but really he's a pussy cat."
- to be bull-headed ('a person who is stubborn') — eshakdek qaysarlik qilmoq, for ex.: "Stop being so bull-headed and come to the cinema with us. Everyone is going except you."
- to be in the dog house ('to be in trouble') — qattiq kulfatga tushmoq, for ex.: "I'm in the dog house with my wife after I forgot out anniversary."
- to smell fishy ('it is dishonest or suspicious') — nosamimiy yoki shubhali, for ex.: "My son's story smells fishy. He said that he'd been in the library all day, but I think it's closed today."
- to be a rat ('a person who deserts his friends or associates, especially in times of trouble. Someone

who is not loyal') — befavo, munofiq, for ex.: "Michael is such a rat. He left as soon as the trouble started."

— to be like a bull in a china shop ('act carelessly in the way they move or behave') — gandraklab yurmoq, for ex.: "The footballer ran around like a bull in a china shop until he was sent off."

— to talk the hind legs off a donkey ('a person who talks too much') — ko'p vaysamoq, for ex.: "Her speech seemed to go on for ever; she could talk the hind legs off a donkey."

Phraseologisms with names of animals or zoonyms in Uzbek reflect:

— physical qualities, possibilities: otday tez yuguradi; itdek charchagan; ayiqdek polvon, and others;

— appearance: misoli oqqush, chumolibel; chochqadek beso'naqay.

— psychical qualities (character features): eshakdek qaysar, xira pashsha and others;

— intellect: tulkidek ayyor; it kabi aqlli and others;

References:

1. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977
2. Гукетлова Ф. Н.. Зооморфный код культуры в языковой картине мира, дис. к. ф. н., М., 2009.
3. Кунин А, В. Курс фразеологии современного английского языка. М., 1986.
4. Рахматуллаев Ш. Фразеология // Хозирги ўзбек адабий тили. Тошкент, 2006

— behavior, abilities, skills: to'tidek takrorlamoq.

Comparative study of zoonyms of different lingual and cultural communities can enrich the system of lexis revealing interrelation between tendencies of development of national culture and national language; solution of adjacent problems attached to them advances the theory of linguistic conceptualization, which raises explanatory force of philological knowledge.

In the Uzbek language about two completely opposite people who will not get along in one place, they usually say: In one cauldron you can not boil two mutton heads — Bir qozonda ikki qo'chqorning boshi qaynamas.

Negative characteristics of human actions are presented in proverbs with zoonim "ayiq": In the Uzbek language, the proverb — "Ayiqdan qo'rqqan o'rmonga kirmas" (Whoever is afraid of a bear will not go to the forest) characterizes a timid person who lacks courage to desperate deed.

Uzbek proverb. — Bitta tirrancha buzoq Butun podani bulg'apdi (One lousy sheep spoils the whole herd).

Язык сети Интернет и американизация русского языка

Колесников Александр Евгеньевич, магистрант

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

Нынешняя эпоха, несомненно, является эпохой цифровых технологий. Цифровые технологии прошли долгий путь развития, и с определенной долей уверенности можно заявить, что «информационная эра» началась уже в 80-е годы прошлого столетия. Если говорить не обо всех цифровых технологиях, а только о Всемирной Сети — Интернете, ее развитие и распространение происходило уже в 1990-е годы и продолжается по сей день, но уже немного более медленными темпами.

Интернет в довольно краткие сроки стал популярен среди людей по всему миру. В некоторых регионах Сеть появилась раньше, в некоторых — позже, но, согласно данным информационных агентств, на данный момент свободный доступ к Интернету имеет около 50% населения планеты, а это около 3,5 млрд человек. Если рассмотреть механизм устройства Всемирной Сети, можно убедиться в том, что коммуникация между ее пользователями изначально была основополагающей частью данного «образования информационной эры» и является ей до сих пор. [1, с. 19]

Коммуникация в Интернете — особый процесс, который проходит не только через призму языковых и этнокультурных барьеров, но также и через особенности, так сказать, мгновенного, электронного вида коммуникации. [2, с. 178]

Язык Интернета — понятие очень широкое, ведь Интернет является уникальным в своем роде образованием, объединяющим огромное количество культур и народов и позволяющим их носителям коммуницировать между собой. В этой связи можно сформулировать следующее определение языка Интернета:

«Язык Интернета — гиперуниверсальное языковое образование, являющееся совокупностью всего множества языков, используемых в Интернете, и лингвокультурной традиции, содержащейся в Сети».

Несмотря на наличие множества различных Интернет-диалектов, распространенных на «территории» различных социальных сетей, онлайн-игр и информационных ресурсов, такие факторы как молодой возраст пользователей

или игроков, а также отсутствие или только формальное наличие модерации речи пользователей или игроков создают проблему эксцессивного заимствования в русский язык из языка английского. Этот процесс возможно назвать американизацией русского языка по ряду причин, главной из которых является тот факт, что США оказывает гораздо большее влияние на социальные отношения внутри мирового информационного сообщества, чем Соединенное Королевство или иные государства, где английский язык является государственным. В особенности это заметно в сфере социальных сетей и онлайн-игр: многие из популярных социальных сетей (к примеру, Instagram, Twitter, Snapchat, Facebook и YouTube) имеют головные офисы на территории США, также в этой стране располагаются и офисы крупнейших разработчиков компьютерных игр.

История русского языка насчитывает большое количество заимствований из разных языков, включая эпохи, в рамках которых огромное количество заимствований пришло из французского и немецкого языков. В рамках информационной эры ведущую позицию в качестве источника заимствований в русский язык безоговорочно занимает язык английский. Можно составить некоторого рода характеристику современного этапа русского языка согласно параметру заимствования:

- главной особенностью нынешнего этапа является полный переход к заимствованию с английского языка от заимствований из немецкого и французского; [3]
- происходит полисемантизация изначально моносемантических лексических единиц языка-донора (к примеру, слово *sponsor*, которое получило значение с отрицательной коннотацией);
- большая часть лексем, подвергающихся заимствованию на нынешнем этапе, является лексикой из сферы компьютерных и информационных технологий; помимо этого, широко распространено заимствование лексики в сфере экономики, политики и культуры;

Литература:

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства. — Челябинск, 2005. — 265 с.
2. Дубина Л. В. Тенденции развития русского языка в условиях Интернет-коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 2. — С. 177–181.
3. Худайкулов А. Э. Семантическая адаптация некоторых английских заимствованных слов в русских письменных памятниках XVII–XIX веков // Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 28. — С. 134–138.
4. Каверина Д. А. Англицизмы и американизмы в современном русском языке // Молодой ученый. — 2014. — № 21. — С. 773–775.

- происходит практически полная ассимиляция всего потока заимствуемых лексем, при этом они получают распространение не только в исходной части речи, а ассимилируются с деривационными моделями, свойственными русскому языку (к примеру, слова «зафолловить» и «лайкнуть»).

На данный момент существует две основных точки зрения на быстroteкущий процесс американизации. В первую очередь, имеется точка зрения пуристических сообществ, основной идеей которых является самобытность родного языка. Среди главных причин негативного отношения к заимствованиям можно отметить:

- потеря самобытности языка;
- потеря культурного единства, внедрение в нее иностранных посылов и традиций;
- намеренное эксцессивное использование заимствованных лексем, при этом зачастую в неверно истолкованном значении.

Существует и другая точка зрения, сторонники которой говорят о положительном влиянии заимствованной лексики на русский язык. Главной причиной такого влияния они называют возможность обогащения языка лексемами, которые наиболее выразительно передают определенные предметы, понятия и явления. [4]

На наш взгляд, обязательным параметром при заимствовании той или иной лексемы должна являться именно ее уникальность. Мы считаем необходимым внедрение в русский язык не только терминологии в политической (праймериз, спикер) или экономической (дефолт, банкрот) сфере, но также и внедрение компьютерной, информационной терминологии (вирус, имейл), но считаем нужным отметить, что постоянное использование лексем, *не* имеющих семантических особенностей сравнительно русского аналога (сабскрайбнуться = подписаться), является эксцессивным и действительно влечет за собой некоторого рода потерю языковой самобытности.

Метафора в когнитивной лингвистике

Майкова Елизавета Владимировна, магистрант
Центрально-Казахстанская академия (г. Караганда, Казахстан)

Важной причиной огромного интереса к метафоре за последние 20 лет является когнитивное лингвистическое исследование. Когнитивные лингвисты принимают идею о том, что метафора — это не просто часть языка, она отражает фундаментальную часть того, как люди думают, рассуждают и воображают. Большое количество эмпирических исследований в когнитивной лингвистике по-разному подтверждают это утверждение.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, исследование метафоры, метафора на языке, метафора в мыслях, метафоры в культуре, *American Sign Language*.

Метафорический язык имеет двойственную функцию, напоминая нам о повсеместных образцах опыта, предупреждая нас о новых концептуальных и эстетических возможностях. Например, когда поэт А. Р. Аммонс пишет, что *стихотворение — это прогулка*, он использует метафору, чтобы рассказать нам, что такое стихотворение (т. е. Поэма — неторопливое, возможно, непредсказуемое, целенаправленное путешествие ума и воображения). Многие читатели, знакомые со стихами, возможно, никогда не думали о поэзии, таким образом, и их будущий опыт чтения стихов могут быть преобразованы в результате понимания и оценки слов А. Р. Аммонса. Другие читатели, могут сразу признать, что они уже испытали стихи как виды прогулок, и наслаждались словами А. Р. Аммонса именно потому, что они используют богатый набор глубоко укоренившихся убеждений. В обоих случаях метафора служит для освещения тематических отношений, которые определяют мир и наши переживания.

Традиционная вера среди многих ученых заключается в том, что метафорический смысл создается вновь и не отражает ранее существовавшие аспекты того, как люди обычно осмысливают идеи и события с точки зрения повсеместных метафорических схем. Но за последние 20 лет различные лингвисты, философы и психологи восприняли альтернативную возможность, что метафора имеет основополагающее значение для языка, мысли и опыта (Гиббс, 1994; Гиббс и Стин, 1999; Лакофф, 1987; Лакофф и Джонсон, 1980, 1999; Johnson, 1987; Sweetser, 1990). Эти ученые, работающие в основном под новым дисциплинарным зонтиком под названием «Когнитивная лингвистика», исследовали идею о том, что люди говорят метафорически, потому что они думают, чувствуют и действуют метафорически. Эта статья критически оценивает эту важную революцию в исследованиях метафоры.

Существует множество свидетельств, подтверждающих основные требования когнитивной лингвистики о метафоре. Во-первых, есть исследования из исторической лингвистики, показывающие, что метафорическая мысль играет роль в исторической эволюции того, что означают слова и выражения. Eve Sweetser (1990) утверждал, что многие многозначные слова в индоевропейских языках приобрели свои нефизические значения с течением времени посредством метафорических расширений из ранее при-

обретенных, конкретных, физических значений. Таким образом, метафорическое сопоставление идей визуального восприятия вещей с интеллектуальным пониманием вещей определяет путь для семантических изменений. Наличие концептуальных метафор, таких как «ПОНИМАНИЕ ИСКЛЮЧЕНИЯ», объясняет не только то, как слова исторически меняют свои значения (т. е. Почему физический смысл «видеть» регулярно расширяется с помощью метафоры в более позднем периоде, чтобы иметь нефизический смысл), но также помогает объяснить современных говорящих, почему именно многозначные слова имеют конкретные значения, которые они делают (например, почему нам просто нужно говорить о понимании идей с помощью таких выражений, как «Я ясно вижу, что вы делаете в этом эссе»). несколько исключений, слова в индоевропейских языках, означающие «видеть», регулярно приобретают значение «знать».

Второй важный источник когнитивных лингвистических данных о вездесущности метафоры как на языке, так и в мышлении — это систематический анализ современных, условных лингвистических выражений. В этой работе утверждается, что метафорическая мысль мотивирует лингвистические значения, которые имеют валюту в языковых сообществах, или может играть определенную роль в предполагаемом понимании языка ораторами / слушателями. Рассмотрим следующие довольно приземлённые высказывания, которые часто используются, чтобы говорить о любви и отношениях (Гиббс, 1994):

«Посмотри, как далеко мы пришли». «Это была длинная, ухабистая дорога». «Мы на распутье». «Возможно, нам придется идти разными путями». «Наш брак на камнях».

«Мы крутим наши колеса».

Все эти фразы мотивированы прочной метафорой мысли или концептуальной метафорой «ЛЮБОВЬ — ПУТЕШЕСТВИЕ», которая предполагает понимание одной области опыта, любви, с точки зрения совершенно другой и более конкретной области опыта, путешествий. Существует плотное сопоставление, согласно которому субъекты в области любви (например, любовники, их общие цели, любовные отношения и т. д.)

В настоящее время существует буквально десятки опубликованных исследований, иллюстрирующих систематиче-

ское наличие концептуальных метафор в использовании людьми и понимании традиционных выражений на разных языках (Yu, 1999). Позвольте мне кратко описать только один недавний набор результатов, который обеспечивает дополнительную поддержку метафоры в концептуальных системах человека. Эта работа особенно примечательна тем, что она показывает наличие метафорической мысли на жестовом языке — American Sign Language (ASL) (основной жестовый язык в сообществах глухих США и англоговорящих частей Канады)

Общей концептуальной метафорой с воплощенными корнями на американском английском и другими языками является КОММУНИКАЦИЯ, ОТПРАВЛЯТЬ И ПОЛУЧАТЬ ОБЪЕКТЫ. Эта концептуальная метафора лежит в основе использования и понимания лингвистических выражений, таких как «Мы бросались идеями направо и налево» и «Его смысл прошел прямо над моей головой». В каждом случае идеи соответствуют объектам, и акт передачи данных соответствует отправке и получению этих объектов. Недавняя работа над американским жестовым языком (ASL) демонстрирует, что аналогичная концептуальная метафора лежит в основе идей о связи в ASL (Taub, 2001; Wilcox, 2001). Глухонемые ASL обычно используют пространство для знаков, чтобы схематически представлять пространственные отношения, время, порядок и аспекты концептуальной структуры. Когда глухонемые описывают пространственные отношения, существует структурная аналогия между формой конструкции классификатора и аспектами описанной сцены. В частности, физические элементы в ASL (руки) сопоставляются с физическими элементами внутри сцены (объектов), движениями карты рук к движению референтных объектов и местоположениями при описании карты пространства в физические местоположения внутри сцены. Благодаря метафорическим сопоставлениям глухонемые могут расширять использование конструкций классификаторов и пространства знаков для описания абстрактных понятий и отношений.

Однако концептуальные метафоры в ASL отличаются от концептуальных в разговорной речи, поскольку они связаны с двойным отображением (Taub, 2001). Во-первых, существует метафорическое отображение из конкретного, воплощенного исходного домена в абстрактный целевой домен (например, объекты, которые могут быть захвачены и переданы другим, отображаются на идеи / мысли / концепции). Во-вторых, существует символическое отображение из конкретного домена в лингвистическую область (например, отображение цилиндрических объектов в цилиндрические рукопожатия). Например, подобно англо-

говорящим, глухонемые ASL используют метафорическую связь. Но в отличие от разговорного английского языка, ASL имеет дополнительное знаковое отображение между конкретным доменом (объектами) и артикуляторами (руками). Рассмотрите английское заявление «Я не добрался до него» в отношении говорящего, пытающегося заставить слушателя понять какую-то идею или веру. В ASL эквивалентный знак (перефразируемый как THINK-BOUNCE) указывает на неспособность общаться и состоит из знакового изображения снаряда, отскакивающего от стены (доминирующая рукопись движется от головы и отскакивает от не доминирующей руки). Таким образом, ASL имеет два уровня человеческого движения в знаке, ссылаясь на неспособность общаться. ASL демонстрирует двойные отображения во многих абстрактных концептуальных областях.

Связанный пример, взятый из идеи одного ума, иллюстрируется глухонемым, которые пытались написать книгу, в которой подробно изложены все шутки и фольклор, которые он помнил, разговаривая с глухими людьми по всему миру (Wilcox, 2001). Знак «идеи пула в книге» начинался с того, что глухонемой имел оба кулака близко к лбу, а затем бросал их наружу и вниз к своей области круга, с пальцами выровнялся, в место, где могла быть написана книга или читать. Таким образом, идеи берутся из ума как контейнер и помещаются в другой контейнер или книгу.

Концептуальная метафора ИДЕИ ОБЪЕКТЫ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ БЫТЬ ПРОИЗВОДНЫМИ, представлена рукописью с одновременными знаковыми и метафорическими представлениями. Таким образом, в знаке используется полностью закрытая рукопашное рукопожатие, чтобы представить, как кто-то тянется к захвату объектов, так как «Райан зачерпнул драгоценности одной рукой». Этот же классификатор используется в таких случаях, как «Я возьму с собой бабушку», даже если мы не будем буквально захватывать людей, когда они где-то их берут. Не удивительно, что один и тот же знак можно использовать метафорически, как при подписании «Повесьте на эту идею». Эта конкретная рукопись отображает захват объекта таким образом, что он не может убежать в интеллектуальный процесс постоянного удержания идеи в памяти.

Такие лингвистические анализы показывают, как разговорные и жестовые языки разделяют многие из тех же систематических метафорических сопоставлений между воплощенными переживаниями / действиями и более абстрактными концептуальными областями. В более общем плане работа по систематичности продолжает развиваться в когнитивной лингвистике, иллюстрируя вездесущность метафоры как на языке, так и на мысли.

Литература:

1. GIBBS, Раймонд. 1992. Что означают идиомы? Журнал памяти и языка, 31, 485–506.
2. SWEETSER, Eve. 1990. От этимологии до прагматики: метафора разум-тело в семантической структуре и семантических изменениях. Cambridge: Cambridge University Press

3. (Гиббс, 1994; Гиббс и Стин, 1999; Лакофф, 1987; Лакофф и Джонсон, 1980, 1999; Johnson, 1987; Sweetser, 1990).
4. Ю, Нин. 1999. Современная теория метафоры. Амстердам: Бенджаминс
5. ТАУБ, Сара. 2001. Язык тела. Нью-Йорк: Пресса Кембриджского университета.

The main steps and ways of creative writing process

Mamadaliyeva Habira Aliyevna

Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Juraev Ziyodbek Nurmamatovich, teacher

Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

As we know there are four steps of the writing process, they are: prewriting, writing, revising, and proofreading. This article is devoted to the essential ways and steps of writing process and their advantages during writing. The first is prewriting process and it is the learner's attempt. [1]

Pre-Writing — Whatever type of writing a student is attempting, the prewriting stage can be the most important. This is when students gather their information, and begin to organize it into a cohesive unit. This process can include reading, taking notes, brainstorming, and categorizing information.

Prewriting is the most creative step and most students develop a preferred way to organize their thoughts. Stream of consciousness writing, graphic organizers, outlines, or note cards are popular techniques. Often this stage is best taught by a parent modeling the different methods, perhaps a different one each week until the student finds which one works best for him.

Writing — The actual writing stage is essentially just an extension of the prewriting process. The student transfers the information they have gathered and organized into a traditional format. This may take the shape of a simple paragraph, a one-page essay, or a multi-page report. Up until this stage, they may not be exactly certain which direction their ideas will go, but this stage allows them to settle on the course the paper will take.

Teaching about writing can sometimes be as simple as evaluation good literature together, and exploring what makes the piece enjoyable or effective. It also involves helping a student choose topics for writing based on their personal interests. Modeling the writing process in front of your child also helps them see that even adults struggle for words and have to work at putting ideas together.

Revising, or editing is usually the least favorite stage of the writing process, especially for beginning writers. Critiquing one's own writing can easily create tension and frustration. But as you support your young writers, remind them that even the most celebrated authors spend the majority of their time on this stage of the writing process. Revising can include adding, deleting, rearranging and substituting words, sentences, and

even entire paragraphs to make their writing more accurately represent their ideas. It is often not a one-time event, but a continual process as the paper progresses.

When teaching revision, be sure to allow your child time to voice aloud the problems they see in their writing. This may be very difficult for some children, especially sensitive ones, so allow them to start with something small, such as replacing some passive verbs in their paper with more active ones.

Proofreading — This is a chance for the writer to scan his or her paper for mistakes in grammar, punctuation, and spelling. Although it can be tempting for parents to perform this stage of the writing process for the child, it is important that they gain proofreading skills for themselves as this improves a student's writing over time. And because children want their writing to be effective, this can actually be the most opportune to teach some of the standard rules of grammar and punctuation. [2]

When students learn the rules of mechanics during the writing process they are much more likely to remember to use them in the future.

Creative writing normally refers to the production of texts which have an aesthetic rather than a purely informative, instrumental or pragmatic purpose. Most often, such texts take the form of poems or stories, though they are not confined to these genres. (Letters, journal entries, blogs, essays, travelogues, etc. can also be more or less creative.) In fact, the line between creative writing and expository writing is not carved in stone. In general, however creative writing texts draw more heavily on intuition, close observation, imagination, and personal memories than expository texts.

One of the chief distinguishing characteristics of creative writing texts is a playful engagement with language, stretching and testing its rules to the limit in a guilt-free atmosphere, where risk is encouraged. On the contrary, creative writing requires a willing submission on the part of the writer to the "rules" of the sub-genre being undertaken. If you want to write a Limerick, then you have to follow the rules governing limericks. If not, what you produce will be something other than a limerick: obvious, perhaps, but important too.

Creative writing aids language development at all levels: grammar, vocabulary, phonology and discourse. It requires learners to manipulate the language in interesting and demanding ways in attempting to express uniquely personal meanings. In doing so, they necessarily engage with the language at a deeper level of processing than with most expository texts.

Finally, creative writing feeds into more creative reading. It is as if, by getting inside the process of creating the texts, learners come to understand intuitively how such texts

function, and this makes similar texts easier to read. Likewise, the development of aesthetic reading skills provides the learner with a better understanding of textual construction, and this feeds into their writing.

Creative writing is one way of keeping teachers' English fresh and vibrant. For much of our professional lives we are in thrall to the controlled language of textbook English and the repeated low level error-laden English of our students. As teachers of language, we surely have a responsibility to keep our primary resource alive and well. [3]

References:

1. Craik and Lockhart "Levels of processing: a framework for memory research" *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. 11. 1972
2. Ron White and Valerie Arndt. "Process Writing". Cambridge Press. 2006.
3. Tan, Bee Tin (ed). *Creative writing in EFL/ESL Classrooms I*. Serdang: UPM Press. 2004

Использование английских предлогов. Эмпирическое исследование

Мустахаева Меруерт Амангелдыевна, студент магистратуры
Центрально-Казахстанская академия (г. Караганда)

Приведенный в данной статье анализ работ англоязычных исследователей рассматривает сложности при употреблении предлогов, с которыми сталкиваются студенты, изучающие английский язык, а также кратко приводятся полученные результаты.

Английский язык достиг международного признания в связи с всеобщей глобализацией. Большинство учащихся должны свободно писать и говорить по-английски. Чтобы эффективно использовать английский, важно овладеть четырьмя видами речевой деятельности, а именно аудирование, говорение, чтение и письмо (LSRW). Письмо является наиболее сложным из перечисленных процессов и наиболее важным умением для изучающих второй язык. Возможность получать свежую информацию, знакомиться с актуальными идеями посредством глобальной сети зависит не только от навыков чтения, но и от навыков письма. Однако те, кто изучают второй язык, испытывают определенные трудности в письменной речи, потому что искусство общения, способность передачи своих мыслей для большинства становится трудной задачей. Зачастую это верно для тех, кто сталкивается с использованием английских предлогов, в частности, предлогов места, времени и направления. Причины этого многообразны. Одной из причин является отсутствие понимания учеником контекста при употреблении соответствующих предлогов, т. е. они не всегда знают, какой именно предлог корректно использовать. Другая причина заключается в том, что учащиеся сталкиваются с трудностями в использовании предлогов пространства из-за влияния их родных языков. Недостаток практики — еще одна причина, которая

делает письмо скучным и неэффективным. Эти трудности не только влияют на академические успехи учащихся, но и препятствуют их профессиональному прогрессу, оказывают негативное влияние на восприятие личности и общий рост.

Предлоги выражают связь между двумя объектами: одни, будучи представленными предлогом как дополнение, другие — частью предложения. Пропозициональное дополнение типично для именной фразы, номинальное *wh*-предложение или номинальное предложение с *-ing*. Например, *The book is on the table, Mary is not responsible for what she did, Dylan read the manual before installing the system* Предлоги не принимают новые слова легко, но они ведут себя полисомно в предложениях. Их трудно учить, поскольку большинство из них имеют разные функции, и у них нет правил, чтобы помочь в выборе нужного предлога в определенном контексте. Они сочетаются с другими частями речи для выражения новых, иных значений, также предлоги участвуют в идиоматических выражениях.

Например, *He was angry at the weather, no He was angry with me for failing to keep our appointment*. Иногда один предлог идет с формой глагола, другой с прилагательным, третий с существительным. Например, *sympathize with someone, sympathy for someone and sympathetic to someone*.

Во многих языках основные синтаксические свойства и семантические функции различаются. В некоторых языках предлоги возникают после дополнения (предмет-объект-глагол), называемых постпозициями. В английском языке они обычно помещаются перед существительным или эквивалентом существительного (объект-глагол-объект). Такие языки как английский, французский, немецкий и многие другие являются препозиционными языками, тогда как корейский, турецкий, финский и др. являются постпозиционными языками. Зачастую это вызывает проблемы для изучающих второй язык, поскольку нет взаимных, однозначных соответствий между английским и родным языком. Кроме того, многие предлоги имеют метафорические и абстрактные смыслы, что изучающим языка трудно понять. Задача выбора правильного предлога представляется еще более сложной, когда предлог используется вместе с существительным, глаголом или прилагательным, тем более, что нет общих правил, по которым назначается соответствующий предлог.

Например, *She relied on Max, similar to the other one, the author of the book* — предлоги *on*, *to*, и *of* определяются словами *rely*, *similar* и *author* соответственно.

Согласно Lindstromberg (1998) предлоги традиционно классифицируются по трем категориям: предлоги места, направления (или движения) и времени. Эти предлоги представляют собой своеобразный вызов ученикам, а также преподавателям английского языка из-за уникальности проблемы. Учащиеся сталкиваются с трудностями в правильном использовании предлогов в предложениях. Кроме того, каждый из этих предлогов имеет различные значения и поведение, которые делают процесс обучения сложным. В английском языке многие предлоги используются для описания как пространственных, так и временных явлений (Clark, 1973; Bennett, 1975; Jackendoff, 1983). Как пространственные, так и временные функции предлогов могут быть вызваны со стороны второго языка (Kemmerer, 2005). Lindstromberg (2010) утверждает, что пространственный предлог имеет физическую направленность, расположенную по отношению к другой. Значение каждого предлога является пространственным: траектория (TR) и ориентир (LM).

Например, *The ball is on the table*. Слово *мяч* относится к предмету, о чем местоположении говорит оратор. Это относится к теме предлога. Слово *стол* ссылается на другую вещь, ориентир предлога. Предлог находит Предмет (мяч) в отношении к Ориентир (стол). Категория пространственных предлогов в свою очередь делится на две группы: предлоги статического местоположения и предлоги направления (Беннетт 1972, Джекендофф, 1983; 1997; Zwarts & Winter 2000; Kracht 2002; Zwarts 2005, 2006). Когда предлоги следуют за глаголом, они описывают его местоположение или направление. Например, предлог *at* в большинстве случаев используется для представления статического местоположения объекта,

например, *John is waiting for his friend at the store*. Имеются случаи, когда предлог представляет собой направление или пункт назначения, например, *The dog jumped at my face* или *We arrived at the park*. Хотя количество пространственных предлогов мало, число и разнообразие пространственных соотношений, ими обозначаемое, велико. Это своего рода ключ к пониманию проблемы двусмысленности и неопределенности в правильном использовании пространственных предлогов (Chung, 2011). Американские исследователи (Quirk et al., 1972, с. 377) полагают, что использование предлогов времени часто связано с метафорическими расширениями из области места. На самом деле предлоги времени являются постоянными и, по сравнению с предлогами места, понимать их легче (Хилл, 1989, с. 224).

Было проведено множество исследований по использованию предлогов студентами, изучающими английский. Хабаш (1982) исследовал появление ошибок у учащихся в использовании английских предлогов, достижения в изучении английского языка в школе и их достижения в диагностическом тесте. Исследователь обнаружил, что чаще всего ошибки появлялись в использовании пространственных предлогов.

Риф (2000) заметил ошибки в использовании местных предлогов и попытался установить, были ли такие ошибки связаны с плохим преподаванием или под влиянием родного языка. Исследователь провел специальные тесты по нахождению уровня компетентности среди студентов в использовании четырех типов предлогов: положения/местоназначения, отношения, прохождения и пространства. Результаты показали, что студенты не всегда четко различают четыре типа предлогов, чаще трудность составляло использование предлогов местоположения объекта. Неспособность учащихся различать семантическое содержание этих предлогов, а также слабые методы преподавания, используемые учителями, являются основными причинами ошибок.

Румяты (2008) утверждает, что индонезийцы, изучающие английский язык, часто ошибаются при выборе подходящих английских предлогов. Основная цель автора упомянутого исследования заключалась в выявлении и классификации типов предлогов. Результаты показали, что предлоги места, времени, направления, цели, измерения, сходства, емкости являются наиболее сложными для студентов и овладение употреблением предлогов в речи на момент исследования было все еще слабым. Это также показало, что студенты находят значительно больше трудностей в использовании предлога направления (91,35%), чем в других типах предлогов. Исследователь предположил, что предлоги требуют большего внимания в процессе преподавания и обучения английскому языку.

Ахмад (2011) предпринял попытку систематизировать и проанализировать ошибки в использовании артиклей и предлогов. Материалом, который использовался в исследовании, послужили эссе ежегодных тестов, напи-

санные учениками 8-го класса. Результаты исследования показали, что учащиеся средних школ испытывали определенные трудности в использовании предлогов времени.

Литература:

1. Abdulkarim, H. (2008). The communicative approach to teaching English prepositions to Arab students. Unpublished Ph. D. Thesis submitted to Aleppo University, Syria.
2. Ahmad, N. (2011). Error analysis: Learning articles and prepositions among secondary school students in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business* VOL2, No.12.
3. Bennett, D. C. (1975). *Spatial and temporal uses of English prepositions*. London: Longman.
4. Boers, F., & Demeceleer, M. (1998). A Cognitive semantic approach to teaching. *ELT Journal* 52 (3), 197–204.
5. Cooper, G. S. (1968). *A Semantic analysis of English locative prepositions*. Airforce. Redford, Massachutes: Cambridge Research Laboratories.
6. Lindstromberg, S. (2000). *English prepositions explained*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

The ways of translation of grammatical dissimilarities and norms in the translation from English into Uzbek

Rikhsieva L. A., teacher
Uzbek State University of World Languages

The dissimilarities of grammatical structures in both languages which are difficulties to translators and some construction can be changed to give the appropriate message in translation process. The types of grammatical transformations between two languages are as follows: **Grammar substitution**, when a grammar category of the translated unit is changed. **He is a poor swimmer.** — *У яхши сузишни билмайди* — where the noun is substituted by the verb, the adjective by the adverb; simultaneously the predicative is substituted by the simple verb predicate [1]. **Sentence partitioning** is the replacement of a simple sentence in the source text with a complex sentence (with some clauses), or a complex sentence with several independent sentences in the target text for structural, semantic or stylistic reasons: **My car wouldn't start. Therefore, I couldn't pick you up.** — *Машинамни ўт олдира олмадим, шунинг учун сизни олиб кетишга бо-ролмадим.* **Sentence integration** is a contrary transformation. It takes place when we make one sentence out of two or more, or convert a complex sentence into a simple one: **In ancient Rome, garlic was believed to make people courageous. Roman soldiers, therefore, ate large quantities of it before a battle.** — *Айтишларча, қадимги Римда саримсоқ пиёз еса қувват багишларкан, шунинг учун Римлик ас-карлар жанг олди кўп саримсоқ пиёзни истеъмол қил-ган эканлар.* In order to attain the fullest information from one language into another one is obliged to resort numerous interlinguistic lexical and grammatical transformations.

I studied the role of grammatical transformations in the translation of complex sentences for novelty of research (on the material of the US Constitution). To study the specific

features of the translation of complex sentences from English into Uzbek, the parallel text of the US Constitution was given in English and Uzbek.

The transposition of members in subordinate clause are happened in the following translations. For example:

1) **All legislative Powers here in granted shall be vested in a Congress of the United States, which shall consist of a Senate and House of Representatives [2].** — *Бу ерда бе-рилган барча қонунчилик ваколатлари Сенат ва Ва-киллар палатасидан иборат бўлган Қўшма Штат-ларнинг Конгрессига берилади.*

Replacement of the attributive clause by a participial. For example:

2) **The actual Enumeration shall be made within three Years after the first Meeting of the Congress of the United States, and within every subsequent Term of ten Years, in such Manner as they shall by law Direct.** — *Аҳолининг умумий ҳисоб-китоби АҚШ Конгрессининг биринчи сес-сиясидан кейин уч йил ичида, сўнг ҳар ўн йилда қонун билан белгиланган тартибда амалга оширилади.*

Grammatical transformations include an antonymic translation. Although this type of transformation is rare, it cannot be ignored. In the text under research, the antonymic translation occurs only once:

3) **The Vice-President of the United States shall be President of the Senate, but shall have no Vote, unless they be equally divided.** — *Қўшма Штатлар Вице-Пре-зиденти Сенат раиси, аммо овоз беришда фақат овоз-лар тенг тақсимланган ҳолларда иштирок этиши мумкин.* In this sentence, the negative form in the original

is replaced by an affirmative form in translation, that is, an antonymic translation is performed.

4) **A Person charged in any State with Treason, Felony, or other Crime, who shall flee from Justice, and be found in another State, shall on Demand of the executive Authority of the State from which he fled, be delivered up, to be removed to the State having Jurisdiction of the Crime.** — *Бирон бир штатда давлатга хиёнат қилиш, ўта оғир ёки бошқа жиноятларда ва бошқа штатда қочоқликда айбланаётган шахс, қочиб кетган штат ижро этувчи идорасининг талабига биноан, жиноят содир этилган штатдаги суд муҳокамасига юборилиши сўралади.*

This sentence has two clauses: the first is replaced by participial and the second retains the structure of the English subordinate clause. Hence, when translating this sentence, grammatical transformations are combined — the replacement of the subordinate clause by the participial + the syntactic assimilation.

5) **And if the House of Representatives shall not choose a President whenever the right of choice shall devolve upon them, before the fourth day of March next following, then the Vice-President shall act as President, as in the case of the death or other constitutional disability of the President.** — *Агар Вакиллар Палатасига танлов ҳуқуқи ўтадиган бўлса, келгуси мартнинг тўртинчи кунигача Президентни сайламайди, унда президентнинг ўлимига ёки президентнинг бошқа конституцион қобилиятига эга бўлмаган тақдирда Вице-президент, Президент ва-зифасини бажаради.*

This sentence has one subordinate clause and one — time. In English the subordinate clause comes after the object, and in Uzbek — the transposition in subordinate clause is occurred in translation, the location of the subordinate clause of time is not changed. Therefore, the syntactic structure of the sentence changes. Thus, comparing the complex sentences, we can

conclude that the most common grammatical transformation when translating one or more subordinate clauses is syntactic assimilation.

6) **If after such Reconsideration two thirds of that house shall agree to pass the Bill, it shall be sent, together with the Objections, to the other House, by which it shall likewise be reconsidered, and if approved by two thirds of that House, it shall become a law.** — *Агар бундай қайта кўриб чиқилгандан сўнг, ушбу палатанинг учдан икки вакиллари қонун лойиҳасини қабул қилишга рози бўлса, у эътироз билдирилган овозлар билан бирга бошқа палатага юборилади ва шу тарзда қайта кўриб чиқилади. Агар қонун лойиҳаси бошқа палатанинг учдан икки вакили томонидан маъқулланса, қонун қабул қилинади.*

This sentence has two complex sentences that are combined into one complex proposal with the help of conjunction *and*. When translating into Uzbek, one complex sentence is transformed into two separate complex sentences, there is a division of the sentence. In order to have the most correctly analyze the features of the translation of complex sentences from English into Uzbek on the basis of the US Constitution, it is necessary to know what this document represents. In addition, when analyzing it is important to take into account its structure and style of language. The most common grammatical transformation used in the translation of complex sentences with one subordinate clause is syntactic assimilation. The widespread using of this type of «zero» transformation is explained by the fact that complex sentences in English and Uzbek have a similar syntactic structure in view of the affiliation of these two languages. The grammatical transformations in the text of the US Constitution include transposition, substitution and an antonymic translation. In the text of the US Constitution, assimilation and dissimilation of grammatical components, namely, complex sentences were found and analyzed from English into Uzbek.

References:

1. Proshina, Z. G. «Theory of translation (English and Russian)» 3re-edition, revised Vladivostok, Far Eastern University Press, 2008.
2. The Constitution of the United States. The Bill of Rights & All Amendments. 1787.

Употребление и перевод трансформированных фразеологизмов как средства реализации прагматического потенциала англоязычного массмедиального политического дискурса

Шепелева Анна Валерьевна, студент
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В настоящее время в СМИ политическим вопросам уделяют достаточно большое внимание. Политический дискурс является одним из наиболее ярких и эмоционально-выраженных видов дискурса, в котором трансформированные фразеологизмы могут являться средством реализации прагматического потенциала. Сохране-

ние прагматики подобных фразеологизмов в составе англоязычного массмедиального политического дискурса при переводе на русский язык способствует адекватной передаче коммуникативного намерения автора и достижению соответствующего коммуникативного эффекта текста перевода.

Ключевые слова: трансформированные фразеологизмы, политический дискурс, прагматика текста, перевод.

Трансформированные фразеологизмы представляют собой фразеологизмы, которые были модифицированы автором того или иного дискурса с целью создания определённого художественного эффекта. Политический массмедиальный дискурс является одним из наиболее ярких и эмоциональных видов дискурса, и фразеологические трансформации, входящие в состав данного дискурса, могут придать тексту необходимую автору образность, которая сможет оказать определенное воздействие на аудиторию. Это говорит о том, что фразеологические трансформации являются одним из средств реализации прагматического потенциала текста. При переводе данных фразеологизмов переводчик, стараясь сохранить прагматику исходного текста, сталкивается с рядом трудностей, так как подобные фразеологизмы отличаются от тех устойчивых неделимых словосочетаний, от которых они были образованы, и у них нет готовых вариантов перевода.

Целью данной работы является выявление прагматического потенциала фразеологизмов в политических медиа-текстах и его сохранение в переводе на русский язык.

Объектом исследования являются фразеологические единицы английского языка.

Предметом исследования является употребление и перевод на русский язык фразеологизмов, встречающихся в англоязычном масс-медиальном политическом дискурсе.

При исследовании теоретического материала мы опирались на труды таких исследователей, как: Виктор Владимирович Виноградов, Вилен Наумович Комиссаров, Александр Владимирович Кунин, Ирина Владимировна Зыкова, Юрген Хабермас и др.

Исследование проводилось на материале англоязычных статей из таких периодических изданий, как: The New York Times, Washington Post, The Guardian, и др., а также интернет-портала ИноСМИ.ру. При работе мы также опирались на англо-русские фразеологические словари (А. В. Кунина (1984), Г. К. Уитфорда (1994) и электронный словарь АBBY.)

Теоретические основы исследования

Политический дискурс представляет собой любые речевые образования, чьи субъект, рецептор и содержание относятся к сфере политики. Так, в политических дискурсах входят парламентские дебаты, речи политических деятелей, голосование, а также газетно-публицистические тексты, официальные тексты на политические темы и политологические статьи.

Целью политического дискурса является оказание определенного воздействия на целевую аудиторию, то есть внушение адресатам необходимости «политически правильных» действий. Так, можно говорить о том, что любой политический дискурс обладает определенным прагмати-

ческим потенциалом, под которым понимается способность текста осуществить некое воздействие на получателя информации. Для того, чтобы придать дискурсу определенный прагматический потенциал, то есть возможность произвести необходимый коммуникативный эффект на аудиторию, автор, исходя из своей коммуникативной цели, отбирает для передачи информации языковые единицы и организует их в своем тексте так, чтобы установить между ними необходимые смысловые связи. Одними из таких единиц являются трансформированные фразеологизмы.

Трансформированные фразеологизмы — это фразеологизмы, которые были модифицированы с целью создания определенного художественного эффекта. Обычно фразеологические обороты обладают устойчивым и закреплённым составом их компонентов, и с целью актуализации фразеологизмов публицисты придают им особую, индивидуальную форму. Подобного рода преобразования общеязыковых фразеологизмов обычно не разрушают основную структуру сочетаний. Они лишь «оживляют» её и способствуют выявлению новых выразительных возможностей устойчивого сочетания. Объем фразеологизма расширяется обычно за счёт включения различного рода определений, дополнений, либо, наоборот, происходит опущение некоторых компонентов.

Так, наличие трансформированных фразеологизмов в дискурсе отчасти может служить для реализации определенного прагматического потенциала.

При переводе трансформированных фразеологизмов переводчик обычно сталкивается с рядом трудностей. Так как подобные фразеологизмы отличаются от тех устойчивых неделимых словосочетаний, то есть, фразеологизмов, от которых они были образованы, у них нет готовых вариантов перевода. Переводчику необходимо передать их смысл и отразить их образность, найдя, по возможности, аналогичные выражения в русском языке и при этом не упустив из виду своеобразие и экспрессию идиоматического языка.

Употребление и перевод трансформированных фразеологизмов в медиа-текстах (на материале американской и британской периодики). Прагматический аспект.

В ходе нашего исследования было проанализировано 78 статей на тему «Выборы президента России 2018 года» из англоязычных периодических изданий, в результате чего было отобрано 27 трансформированных фразеологизмов.

Проанализировав исследуемые нами статьи, мы пришли к выводу о том, что прагматика данного политического дискурса заключается в том, чтобы в целом создать негативный образ России в глазах целевой аудитории.

По нашему мнению, авторы ставят перед собой коммуникативную задачу доказать, что в России:

- 1) существует мнимая демократия: у власти стоит 1 партия, которая не устраивает массы;
- 2) происходит ущемление оппозиционных партий;
- 3) действующий президент В. В. Путин предстает в образе диктатора;
- 4) распространена коррупция;
- 5) честные выборы невозможны.

40 % из 27 отобранных нами трансформированных фразеологизмов, по нашему мнению, обладают тем прагматическим потенциалом и той образностью, которые способствуют реализации коммуникативной задачи и помогают достигнуть определённого воздействия на читателя. Приведем пару примеров, демонстрирующих то, как трансформированные фразеологизмы реализуют прагматический потенциал отобранного нами политического дискурса:

Пример 1:

<i>Roughshod Over Russia (The Times)</i>	Издательство над Россией (ИноСМИ)
--	-----------------------------------

В данном примере автор использует трансформированный фразеологизм «*Roughshod Over*», образованный от фразеологизма «to ride roughshod over smb/smith»

с целью донести до аудитории мысль о том, что массы крайне недовольны правящей политической партией и с намерением выставить ее в негативном свете. Такое эмоционально-окрашенное слово как *roughshod*, в переводе означает «подкованный на шипы». «Шипы» — это приспособление, которое может причинить боль и страдание; в данном случае происходит метафоризация и фразеологическая трансформация указывает на «душевные» страдания населения России. Она также придает заголовку образность, реализуя тем самым прагматический потенциал данного дискурса. Кроме того, фразеологическая трансформация «*Roughshod Over*» выполняет функцию лаконизации и создает художественный эффект, что очень уместно при составлении заголовка, который является одним из важнейших элементов, ведь эффективность газетного текста во многом определяется его заголовком.

Что касается перевода данного трансформированного фразеологизма, то в данном случае переводчик сохранил образность и прибегнул к описательному переводу, в результате получив вариант перевода «Издательство над Россией», который полностью соответствует содержанию оригинала и отражает прагматику текста.

Пример 2:

So, that kind of brings us full circle, really, to the other part of The Global POLITICO this week, where we're going to have a conversation with Mikhail Khodorkovsky, who represents this sort of beleaguered Russian opposition. He's now in exile from his country, but — because that's the other side of the Vladimir Putin coin , right? He has created a system in which there really are not only not that many other public voices, but those who are, are pretty weak, right? You know, we talked about Kseniya Sobchak. (<i>Politico Magazine</i>)	В итоге мы вернулись к тому, с чего начали — к следующему этапу The Global POLITICO этой недели, в котором мы проведем разговор с Михаилом Ходорковским, представителем ушедшей в глухую оборону российской оппозиции. Он был вынужден покинуть свою страну, поскольку Путин создал систему, в которой почти не осталось места для несогласных — а те, что есть, весьма слабы, верно? Ксения Собчак тому пример. (ИноСМИ)
---	---

В данном примере используется трансформированный фразеологизм *the other side of the Vladimir Putin coin*, образованный от фразеологизма «the other side of the coin». Он имеет негативную коннотацию, в переводе означая «обратная (сторона медали, отрицательная сторона (какого-л.) дела)». В вышеуказанном дискурсе она указывает на негативный образ В. В. Путина.

В статье речь идет о том, что В. В. Путин создает в России неприятные условия существования для оппозиционеров, выживая их из страны, и трансформированный фразеологизм *the other side of the Vladimir Putin coin* помогает реализовать коммуникативную задачу, поставленную автором. Что касается перевода этого фразеологизма, то в данном случае переводчик поставил перед собой цель снизить ярко выраженный негативный прагматический потенциал всей статьи. Итак, в переводе данный трансформированный фразеологизм опущен. Отсутствие перевода выполняет эвфемистическую функцию.

В ходе нашего исследования мы также рассмотрели способы перевода выявленных нами трансформированных фразеологизмов, которые реализуют прагматический потенциал проанализированного нами политического дискурса. Следующая диаграмма показывает, что наиболее популярными способами перевода являются описательный перевод (43 %) и частичный эквивалент (39 %). 14 % трансформированных фразеологизмов переведены полным эквивалентом и 1 трансформированный фразеологизм (4 %) был опущен при переводе.

Заключение

Подводя итоги проделанной работы, мы можем сказать, что трансформированные фразеологизмы в рассмотренном нами политическом дискурсе встречаются достаточно редко, однако их роль в достижении коммуникативной задачи нельзя недооценивать. Поскольку они являются средством реализации коммуникативной задачи, они помогают достигнуть поставленную автором цель и осуществить прагматику текста.



Рис. 1. Способы перевода выявленных трансформированных фразеологизмов.

Литература:

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография: Избр. Тр. — М.: Наука, 1986.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). — М.: Высш. шк., 1990.
3. Крупнов В. Н. В творческой лаборатории переводчика. — М.: Международные отношения, 1976.
4. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода. — М.: Международные отношения, 1974.
5. Уитфорд, Гарольд К.; Диксон, Роберт Дж. Американские идиомы. Англо-русский лексико-фразеологический словарь. — М.: ЗЭСТ, 1994.
6. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. 3-е изд. — М.: Высшая школа, 1985.
7. Интернет-портал ИноСМИ.ru [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://inosmi.ru>
8. The Times [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.thetimes.co.uk>
9. The Guardian [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.theguardian.com/international>
10. Politico Magazine [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://www.politico.com/magazine/>

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.
Искаков Р. М.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кошербаева А. Н.
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.
Федорова М. С.
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)
Искаков Р. М. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Кошербаева А. Н. (Казахстан)
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
Куташов В. А. (Россия)
Кыят Э. Л. (Турция)
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)
Федорова М. С. (Россия)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)
Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.**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 30.05.2018. Тираж 500 экз.

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