

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



41 2019  
ЧАСТЬ IV

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 41 (279) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

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 (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
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 (Узбекистан)  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
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 (Казахстан)  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
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 (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
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 (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, 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)  
Кожурбаева 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)

---

---

На обложке изображен *Петр Иванович (Петерис Янович) Стучка* (1865–1932), писатель, юрист, политический деятель Латвии и Советского Союза.

Родился Петр Стучка в Кокнесской волости Рижского уезда Лифляндской губернии в семье зажиточных крестьян. Начав учебу, Стучка также дополнительно занимался иностранными языками, в первую очередь немецким, что позволило ему поступить в рижскую немецкую гимназию, где он познакомился с Яном Плиекшансом (Райнисом), который стал его ближайшим другом. Окончив гимназию, оба товарища решили поступить на юридический факультет Петербургского университета, где познакомились с прогрессивными и популярными на тот момент философскими идеями Канта и Спинозы, с теорией Дарвина о происхождения видов, с марксизмом... В это же время оба попали в поле зрения царской охранки. После университета Стучка работал редактором одного из латышских печатных изданий, а затем перешел в адвокатуру. Одновременно стал участвовать в революционном движении, за что был арестован и сослан на пять лет в Вятскую губернию, где ему разрешили продолжать адвокатскую практику. Воспользовавшись этим, Стучка стал «революционным адвокатом»: выступал в качестве защитника на многих судебных процессах 1905–1907 годов. До 1917 года он входил в латышскую группу РСДРП, подрабатывал литературным трудом в газете «Правда».

После февраля 1917 года Стучка ревностно пропагандировал «Апрельские тезисы» Ленина: выступал на предприятиях Петрограда, в казармах, «боролся за революционизирование латышских стрелков». Латышские стрелки откликнулись и впоследствии выделялись в Красной армии своей особой верностью партии, им чаще всего поручались карательные операции. Стучка с гордостью именовал их «гарибальдийцами русской революции, патриотами советской державы».

24 мая 1917 года Стучка опубликовал в «Правде» статью «На почве закона или на почве революции». Противопоставляя закон и революцию как несовместимые понятия, он выступил против Временного правительства, которое требовало в революционную эпоху соблюдения законности. Стучка напомнил, что «суть революции заключается именно в захватном праве». После октябрьского переворота, когда это «захватное право» осуществилось, он занял в первом советском правительстве пост наркома юстиции. Таким образом, именно он нес ответственность за беспрецедентное в мировой истории событие: 22 ноября 1917 года в одночасье были отменены все существовавшие

в стране законы. Проявив беспримерный правовой нигилизм, возглавляемый Стучкой наркомат упразднил суды, институт судебных следователей, прокуратуру, присяжную и частную адвокатуру — словом, все компоненты цивилизованной судебной системы. Принятый «Декрет о суде» вводил вместо них «народные суды» и революционные трибуналы; к этому времени Стучка уже не занимал пост наркома, но в основе Декрета лежали именно его идеи.

Стучку можно считать основоположником «советского права», которое по сути являлось профанацией права в общепринятом значении этого слова. При его непосредственном участии в 1918 году появились «Декрет об отмене права наследования», «Декрет о ревтрибуналах» и другие акты, отменяющие традиционные права и свободы граждан. Установленный с помощью Стучки «новый правопорядок» объявил руководящим для новых судов началом не закон, а «революционное правосознание» народных судей (избиравшихся порой из людей абсолютно неграмотных).

Еще раз ненадолго заняв пост наркома, Стучка был направлен партией в Латвию. Он организовал там большевистский переворот и возглавил советское правительство Латвии. Манифест этого правительства гласил: «Мы отменяем все законы, распоряжения и учреждения... все эти органы старой власти заменяет диктатура пролетариата — Советская власть вооруженных рабочих!» Однако в Латвии, в отличие от России, этот эксперимент длился недолго: в августе 1919 года созданное Стучкой красное правительство пало, а сам он вернулся в Москву.

Здесь Стучка стал профессором кафедры советского права Московского университета, руководил изданием «Энциклопедии государства и права», продолжал разрабатывать новое законодательство. Он был первым председателем Верховного Суда и возглавлял этот высший орган судебной власти в течение десяти лет. Также Стучка был назначен директором только что созданного Института советского права. Он неоднократно избирался членом ВЦИК, работал в заграничном бюро ЦК КПЛ и Коминтерне.

Латвия давно изгладила из топонимики имя своего одного соплеменника. Городу Стучка возвращено имя Айзкраукле. В России же имя Стучки встречается в некоторых названиях и по сей день.

Петр Иванович Стучка умер в Москве. Был кремирован, а прах помещен в Кремлевскую стену на Красной площади в Москве.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- Бедарева А. С., Соколовская Т. А., Сурнина М. В.**  
Особенности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации ..... 219
- Вандаева Е. Ю., Томилова Л. Н.**  
Логическое мышление как психолого-педагогическая проблема развития детей дошкольного возраста ..... 221
- Вареничева М. В., Михалева Н. Н., Макртчян С. Г.**  
Современный подход к методической работе в ДОУ в условиях реализации ФГОС..... 224
- Горбатов О. С., Долженкова И. В.**  
Формирование мотивации учащихся к занятиям хореографией..... 226
- Жирикова Е. Н., Шкарубо Т. А.**  
Приемы активизации творческой деятельности учащихся дошкольного возраста на занятиях по английскому языку..... 227
- Земченкова О. В.**  
Развитие коммуникативных компетенций на уроках истории и обществознания как средство формирования личностных результатов школьников (обобщение опыта)..... 230
- Ивановская Л. В., Ермоленко И. Н.**  
Приемы развития исследовательского поведения у детей старшего дошкольного возраста в среде дополнительного образования..... 232
- Исакова Н. А.**  
Взаимодействие музея, детского сада и семьи в практике нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников через музейную среду ..... 234
- Клачкова А. Л.**  
Проектная деятельность по этимологии при изучении заимствованных слов в начальной школе ..... 236
- Ларионова А. О., Углова А. А.**  
Совершенствование процесса обучения персонала в испытательной лаборатории ..... 238
- Никульникова И. В., Евсюкова М. Н.**  
Связь социального поведения дошкольников средней и старшей группы ДОУ и эмоциональной привязанности к матери..... 242
- Окунева Л. Л., Гущина М. А.**  
Приемы работы по выработке у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) навыка правильного чтения на уроках чтения и развития речи ..... 244
- Пономарёва Т. М.**  
Достижение метапредметных результатов при проведении лабораторных работ по биологии ..... 246
- Радова В. Г.**  
Содержательный аспект обучения младших школьников китайскому языку на основе сказки ..... 248
- Самохвалова В. С.**  
Психологическая система П. Я. Гальперина и современные взгляды на подготовку дефектологов ..... 250
- Самохина Е. Н.**  
Патриотическое воспитание как фактор снижения количества подростков с девиантным поведением в школе ..... 255
- Сотникова О. А.**  
О развитии у учащихся вторых классов рефлексивного умения выделять личностные дефициты в деятельности..... 258
- Столяренко А. Н., Бикетова Н. В.**  
Роль здоровьесберегающих технологий в развитии певческих навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи ..... 260
- Стрельникова Н. А.**  
Роль механизмов памяти в образовательном процессе..... 262
- Топорова Т. В.**  
Конспект образовательной деятельности в старшей группе по ознакомлению с окружающим миром на тему «Наш город» ... 264

<b>Червенко Е. В., Рязанова Г. И., Миргородская Л. В., Старжинская М. А., Винникова Л. В.</b>	
Формирование способностей к познавательно-исследовательской деятельности посредством внедрения в практику дошкольных образовательных организаций STEM-образования.....	266
<b>Чехлыстова Т. В., Лесунова В. В.</b>	
Формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста через внедрение развивающих игр В. В. Воскобовича в образовательное пространство ДОУ .....	267
<b>Шульга Н. Е.</b>	
Методика преподавания юридических дисциплин в вузе .....	269

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

<b>Жук В. А.</b>	
Характеристика и особенности некоторых моделей ментального лексикона .....	271

<b>Колоскова К. А.</b>	
Эволюция образа Петербурга в лирике А. А. Ахматовой.....	274
<b>Макарова Е. В.</b>	
К проблеме определения понятия «лингвокультурологический концепт»: теоретический обзор.....	276
<b>Саидов Х. А., Талабова Т. М.</b>	
Употребление возвратных местоимений с предлогом by.....	279
<b>Семенова И. А.</b>	
Архетипическая основа сюжетной модели «Леди Макбет».....	281

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON

<b>Абдуллаева Д. З., Абдуллаева Д. З.</b>	
Дин психологиясининг юзага келиши ва ривожланиш тарихи .....	284
<b>Samadova M. B.</b>	
Abdurahmon Jomiy Navoiy nigohida.....	286
<b>Саттарова С. Т., Юсупова С. Т.</b>	
Чет тил дарсларида ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятлари.....	288

## ПЕДАГОГИКА

### Особенности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации

Бедарева Анжелика Сергеевна, студент магистратуры;  
Соколовская Татьяна Александровна, старший преподаватель;  
Сурнина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Речь и слух являются наиважнейшими компонентами передачи и получения информации. Если же один из этих компонентов нарушается, то эта деятельность затрудняется.

Для развития речи ребенка самое главное решающее значение имеет полноценный слух. Ребенок с первых дней своей жизни слышит речь взрослых, подражает ей и самостоятельно учится говорить. Самым важным в процессе развития речи ребенка является грамматический строй речи родного языка. Красивая и грамматически правильно оформленная речь — это результат всестороннего и гармоничного развития ребенка. Чем лучше ребенок усвоит все закономерности правильного построения фразы, тем легче ему высказывать свои мысли и чувства, тем шире будут его возможности в дальнейшем развитии и познании окружающего мира, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие, а значит и происходит полноценная подготовка ребенка к обучению.

В наши дни многие дети страдают теми или иными расстройствами слуха. Дети же с тяжелыми нарушениями слуха лишены возможности овладеть речью без специального аппарата и обучения. Своевременно выявленное нарушение слуха у детей и раннее начало оказания медицинской и педагогической помощи способствует не только качественному формированию устной речи, но и всестороннему гармоничному развитию ребенка в целом. Современное развитие техники, медицины и других наук позволили разработать новый метод помощи детям с нарушениями слуха — метод многоканальной кохлеарной имплантации. Кохлеарная имплантация — это программа мероприятий, направленных на полноценную социальную адаптацию ребенка или взрослого с сенсоневральной тугоухостью IV ст. и глухотой [2].

Кохлеарный имплант является разновидностью слухового протеза. Его применяют в тех случаях, когда обычные слуховые аппараты не справляются или же присутствует большая потеря слуха. Кохлеарный имплант дает возможность воспринимать высокочастотные звуки с помощью электрической стимуляции слухового нерва. Не смотря на риск послеоперационных осложнений, трудоемкость послеоперационной реабилитации и чрезвычайную дороговизну, данный вид слухового протезирования пользуется большой популярностью [1, 3].

Как считают ведущие ученые Российского научно-практического центра аудиологии (Т.Г. Гвелесиани, С.Я. Косяков, Т.А. Таварткиладзе): в настоящее время, кохлеарное протезирование является единственным наиболее эффективным способом реабилитации детей с нарушением слуха [2].

После проведения кохлеарной имплантации пациенты нуждаются в послеоперационной речевой реабилитации, потому что сама по себе кохлеарная имплантация не позволяет глухим детям сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и пользоваться речью в коммуникативных целях. Поэтому после настройки слухового импланта ребенок нуждается в педагогической помощи по развитию слухового восприятия и развитию связной речи [3].

Коррекционная работа с детьми, имеющими кохлеарный имплант, предполагает развитие слухового восприятия, формирование речевого слуха. Постепенно появляется возможность нормализовать общее и речевое развитие ребенка.

В процессе слухоречевой реабилитации у детей с кохлеарным имплантом сохраняются такие особенности речи как, аграмматизмы, ограниченность словарного запаса и нарушение звукопроизношения. Особо слабой оказывается грамматическая сторона речи.

Поэтому проблема формирования грамматического строя речи у детей с нарушениями слуха является одной из немаловажных проблем, находящихся на стыке сурдопедагогики и логопедии. Особенности овладения грамматическим строем речи, а так же одним из главных его составляющих, таким как предложно-падежных конструкций, у детей имеющих нарушения слуха проявляется в замедленном темпе усвоения, это обусловлено нарушением слуха разной степени и периодом потери слуха.

Как отмечают Р. М. Боскис, О. В. Зонтова, И. В. Королева, нарушение грамматического строя речи у детей с нарушенным слухом могут сохраняться вплоть до средних и старших классов. Как правило, это обусловлено нарушением слуха разной степени, а также возможными специфическими отклонениями в их психическом развитии. Таким образом, проблема усвоения грамматического строя речи у слабослышащих детей, является одной из достаточно актуальной и менее изученной.

В рамках предпринятого нами исследования, проводилось выявление особенностей сформированности грамматического строя речи у младших школьников после кохлеарной имплантации и у детей с нормальным слухом на базах МБОУ «СОШ № 31» Алтайского края г. Барнаул и МБОУ «Гимназия № 3» Республики Алтай г. Горно-Алтайска. В эксперименте приняли участие две группы детей младшего школьного возраста: нормально слышащие дети и дети после кохлеарной имплантации. Данное исследование было направлено на выявление особенностей и уровня сформированности грамматического строя речи. С этой целью была использована и адаптирована

методика по обследованию грамматической стороны речи Г. В. Чиркиной.

Комплексное исследование проводилось индивидуально и состояло из 6 этапов, которые включали в себя ряд последовательных экспериментальных заданий. Исследование проходило в три этапа, кратко опишем каждый из них:

1. На первом этапе нами проводился подбор, изучение и анализ специальных литературных источников по логопедии, педагогике и сурдопедагогике, проанализировав которые получилось изучить наиболее характерные особенности речевого развития у детей после кохлеарной имплантации.

2. На втором этапе проводилось исследование грамматического строя речи с помощью адаптированной методики Г. В. Чиркиной, целью которого являлось выявление особенностей грамматического строя речи у детей с кохлеарным имплантом.

Проанализировав полученные в ходе исследования данные, мы составили гистограмму, в которой выстроили соотношение уровней сформированности грамматического строя речи у нормально слышащих детей и детей имеющих кохлеарный имплант.

Данные результаты представлены в гистограмме на рисунке 1.

3. На третьем этапе был проведен анализ полученных данных в соответствии с объективными показателями.

Исходя из полученных данных мы выяснили, что большинство детей с нормальным слухом имеют высокий и выше среднего уровни сформированности грамматического строя речи. Большинство детей с кохлеарной им-

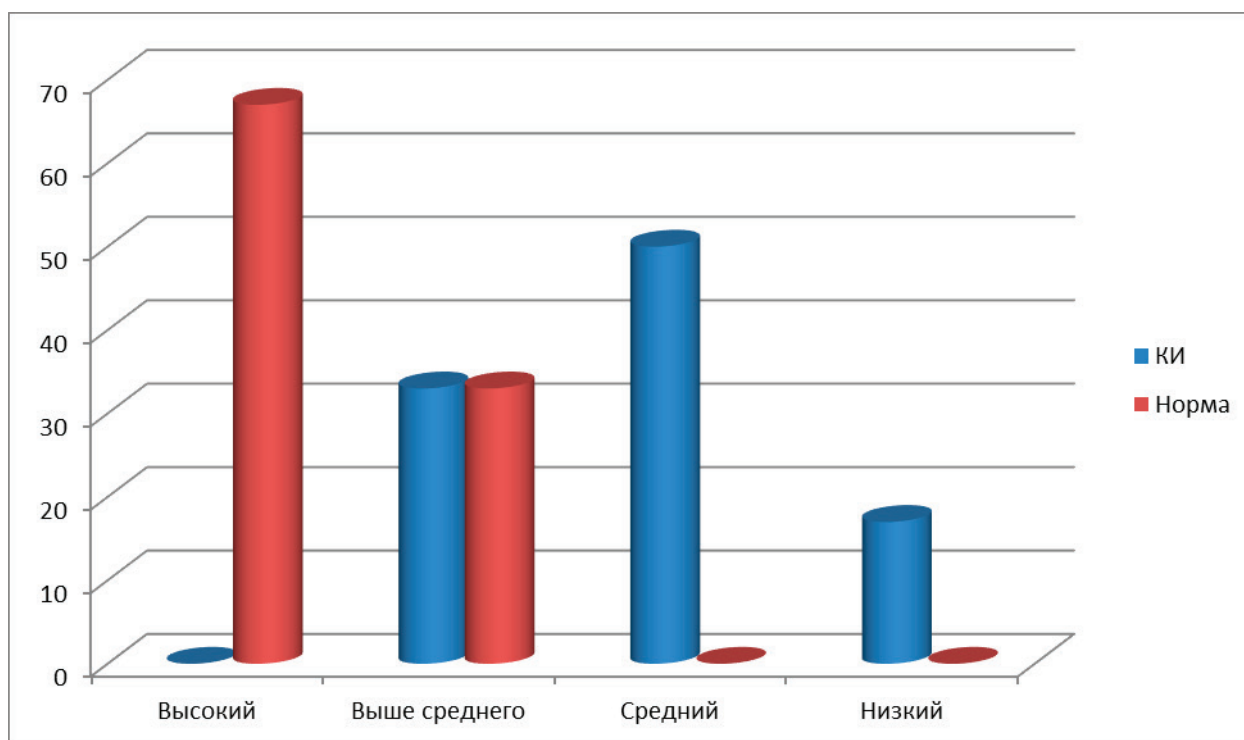


Рис. 1. Уровень сформированности грамматического строя речи



плантацией имеют выше среднего и средний уровни сформированности грамматического строя языка, и лишь один испытуемый имеет низкий уровень.

При проведении индивидуального обследования каждый из испытуемых детей показал хороший результат, низкий уровень речевого развития одного из испытуемых детей обусловлен тем, что он, вероятнее всего, имеет малую речевую практику, а так же индивидуальные психологические и физиологические особенности, отсутствие слухового опыта до имплантирования, что является немаловажным фактором при формировании грамматического строя речи. При выполнении заданий детям с кохлеарным имплантом требовалось более медленное и громкое произнесение инструкции к заданию, иногда инструкции дублировались, чтобы ребенок мог услышать и понять, что от него требуется. Дети после кохлеарной имплантации, не смотря на достаточно длительный период реабилитации, все равно имеют особенности в речи: аграмматизмы, нарушение звукопроизношения. Это является объяснением, почему некоторые дети показали низкий результат.

В процессе выполнения заданий эксперимента, в поведении детей были замечены: беспокойство, неусидчивость, рассеянность внимания, трудности слухового внимания и памяти, застенчивость и стеснение, дети с кохлеарным имплантом начинали быстро утомляться и отвлекаться от заданий, но эти особенности поведения не помешали детям показать хорошие результаты.

Проанализировав полученные данные, которые были показаны испытуемыми при проведении представленной

адаптированной методики Г.В. Чиркиной по обследованию грамматического строя речи, которая состояла из 6 этапов, включавшие в себя ряд последовательных экспериментальных заданий, мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации не слишком отличается от уровня речи детей с нормальным слухом. Тем не менее, мы выявили ряд особенностей, которые характерны для речи детей с кохлеарным имплантом. Речь таких детей аграмматична, присутствуют нарушения в звукопроизношении и грамматической стороне речи. Причиной этому является то, что дети после кохлеарного имплантирования проходят достаточно долгий процесс реабилитации, и учатся слышать себя и говорящих с ним людей. Для таких детей важен способ подачи информации, для более лучшего ее усвоения говорящий должен находиться и говорить со стороны кохлеарного импланта медленно, произнося слова громче и четче, чем в процессе обычной разговорной речи.

Таким образом, в ходе проведенного эксперимента были получены данные о том, что развитие грамматического строя у детей после кохлеарной имплантации характеризуется качественным своеобразием, связанным со временем потери слуха и временем установки кохлеарного импланта, наличием слухового и речевого опыта до имплантации, и последующими особенностями слухоречевого развития из чего можно сделать вывод, что большинство детей после кохлеарной имплантации имеют достаточный уровень развития всех компонентов грамматической стороны речи.

#### Литература:

1. Альтман, Я.А. Руководство по аудиологии. / Я.А. Альтман, А.Л. Левин, Г.А. Таварткиладзе. — М.: ДМК Пресс, 2003. — 360 с.
2. Зонтова, О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: Методические рекомендации. / О.В. Зонтова. — СПб.: Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2007
3. Королева, И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. / И.В. Королева. — КАРО. СПб., 2009.

## Логическое мышление как психолого-педагогическая проблема развития детей дошкольного возраста

Вандаева Екатерина Юрьевна, воспитатель;  
Томилова Любовь Николаевна, воспитатель  
МБДОУ № 75 «Аленький цветочек» г. Мытищи (Московская обл.)

*В статье рассматриваются теоретические основы процесса развития логического мышления у детей дошкольного возраста; раскрыто понятие — логическое мышление; акцентируется внимание на значении речи и сенситивного периода в ходе мыслительного процесса ребёнком; выделены стадии и этапы развития логического мышления у детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова:* логическое мышление, мыслительный процесс, интеллектуальные операции, восприятие и речь.

Проводя исследования у дошкольников, выяснилось, что логическое мышление очень хорошо проявилось при связях, которые возникают между предметами и явлениями. Первое, что ребенок устанавливает — это связи по назначению, и как использовать предметы. Процесс логического мышления детей до школы, обеспечивается приобретением и усложнением его навыка, и исследование способов умственной активности. Большое значение в логических рассуждениях маленького человека имеет слово. Накопив словарный запас, освоив простые, а потом и более сложные грамматические структуры, быть хорошим собеседником, вдумчиво построить (составить) предложение — это все требуется для построения логической структуры мышления у дошкольника. Таким образом, логическое мышление — это мыслительная деятельность, которая позволяет установить причинно-следственные связи, раскрыть объективные закономерности и их сущность, осуществляемая с помощью логических операций: сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и абстрагирование. Это вид мышления, сущность которого заключается в оперировании понятиями, умозаключениями на основе законов логики, их сопоставлении и соотношении с действиями.

Ребенок, глядя на мир, воспитывает в себе видение, догадку, и если дошкольник не активен, то это было бы невозможно, не увидев и не потрогав предмет. «Все это повторяется многие сотни или даже тысячи раз, и тип живого деятеля, производящего явления или перемены в предметах внешнего мира, как наиболее привычный, становится в душе ребенка шаблоном для объяснения их». И.М. Сеченов показал, что высшие логические формы мышления создаются на основе действий ребенка. Они помогают не только с решением определенных задач, но и помогают осваивать мыслительные процессы [8].

Французский психолог Ж. Пиаже считает, что логическое мышление дошкольника имеет несколько стадий. Первая — сенсомоторная стадия, ребенок слышит, видит, ощущает предметы своей доступности. Эта стадия развития мышления происходит без речи. Вторая — стадия конкретно-операционных структур. Дошкольник выясняет, что ему делать и объединяет в общие структуры, это дает ему понятие о количестве, величине, числе, вместимости, весе, объеме и т.д. Но логически мыслить он еще не способен. Третья стадия — стадия формальных операций, на этой стадии мыслительные операции могут совершаться без какой-либо конкретной опоры. Элементарно речь идет об абстрактном мышлении, функционирующем с помощью гипотез и дедукции. Ж. Пиаже считал, что по внутренним законам логического рассуждения ребенок перейдет от стадии к стадии не под воздействием конкретного упражнения. При изучении проблемы интеллектуального развития ребенка Ж. Пиаже ввел в психологию

понятие группировки. Все развитие ребенка он охарактеризовал движением от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации, ход которой представлялся в форме последовательных группировок, вытекающих одна из другой. Так, по мнению Ж. Пиаже, постепенно строится тот интеллектуальный скелет, который определяет движение от общей эгоцентричности к интеллектуальной децентрации. В конце концов он принимает форму операционального логического мышления. Ж. Пиаже в 50-х годах внес крупные перемены в собственную концепцию формирования логического мышления. Он категорически отказался от осмысления эгоцентризма равно как признака естественной асоциальности детей и начал расценивать данное свойство как представление на все объемности, односторонности процесса познания, характерного для маленьких детей, невзирая на это, сущность концепции осталась постоянной. Ж. Пиаже оценивал формирование логического мышления как независимый, регулярно переходящий от внешних действий к внутренним [6].

В работах Л. С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, М.Н. Шардакова, А.А. Люблинской, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинской, И.М. Жуковой и других ученых акцентировалось внимание на значение речи в ходе мыслительного процесса и его развитии у ребенка. В своих исследованиях ученые старались понять:

1. Какое влияние имеет восприятие и речь в различных стадиях формирования логического мышления ребенка;
2. Какую значимость в формировании и повышении эффективности логического мышления ребенка играет суть решаемых им задач;
3. Оказывает большое влияние в формирование логического мышления.

В своих трудах, Л. С. Выготский раздумывал о прямом взаимоотношении мышления. К одному из основных факторов общественного существования человека — к учебе, которые организуют другие люди. Оно наталкивает на выделение двух видов мышления: спонтанное и научное. Спонтанное мышление возникает в ходе фактического исследования, находящегося вокруг общества посредством создания обобщений на основе конкретного навыка переустройства предметов. Они формируются непосредственным способом, не затрагивая установленную систему обобщения. Научное мышление появляется благодаря тому, что определяет новейшую степень свободного мышления. Это возможно благодаря взаимодействию детей со взрослым, что является важнейшим компонентом каждого образовательного процесса. Регулярность научных знаний объясняет раннее, развитие научных понятий и то, что уровень их развития представляется как область очень близких возможностей в отношении повседневных понятий, как бы показывая им путь. Неспособность аб-

страгироваться и невозможность свободно оперировать житейскими понятиями — их слабая сторона; в научных же понятиях слабостью является не умение пользоваться речью. Постепенно вербализм осилен, происходит уточнение, что несомненно отражается и на развитии, понимание жизни — закономерности их развития сходятся [3, с. 331–345].

По мнению Л. С. Выготского, чувствительные периоды — это самые чувствительные к воздействиям определенного рода периоды жизни дошкольника. Именно эти воздействия сильно влияют на весь ход развития, вызывая в нем те или иные большие новшества. В другие периоды те же самые воздействия могут никак не сказаться на развитии или даже полностью его сконцентрировать. Чувствительные периоды — это не биологическая характеристика возраста, а особенность совместной работы между ребенком и взрослым, в ходе которой проходит обучение. Л. С. Выготский говорил о том, что в чувствительный период некоторые условия, в том числе обучение, только тогда могут оказать влияния на развитие, когда соответствующие этапы развития еще не закончены. Незавершенность процессов развития является первым условием, чтобы данный этап мог оказаться чувствительным по отношению к некоторым условиям [2, с. 11–13].

Концепция отечественного психолога С. Л. Рубинштейна звучит так: основным методом существования психического является его существование в качестве этапа и функционирования. Главное, о чем мы думаем — это в первую очередь анализирование и последующее синтезирование того, что выявило рассмотрение вопроса или объекта; во вторую — абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Основные внутренние закономерности мышления — это закономерности процессов мышления в их взаимоотношениях друг с другом. Анализ и синтез — две стороны одной медали, считал С. Л. Рубинштейн. Каждый элемент познания, каждый вид мышления — это абстрактный продукт анализа конкретной действительности. Абстракция — не просто отбор тех или иных свойств феномена, но и их перемена. Каждое серьезное научное обобщение — это отвлечение основных свойств от маловажных. При рассмотрении развития логического мышления детей как обучающегося процесса анализа-синтеза, в который входит предмет познания. С. Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, Г. С. Костюк, А. А. Люблинская, И. М. Жукова, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.) полагали то, что степень обобщения, методы определений и взаимосвязей, имеющих среди них, соотношение чувственно воспринимаемых и логических элементов в мышлении детей, его практических и интеллектуальных действий напрямую связаны с содержанием осваиваемых определений и методами оперирования ими. Преобразование сведений четко выступает при генетическом изучении процесса мышления. Исследования выявили, что логического мышления больше всего проявляется у дошкольников при

установлении контакта, действующих между предметами и явлениями. Первое, что ребенок начинает понимать — значение предметов, как их используют. Самое трудное для него идет выявление связей пространства и времени в логическом значении. Трудность заключается в скрытой форме самих связей, но они вняты чувственному опыту на практике. Дошкольникам трудно выделять смысловые значения из-за того, что педагоги крайне мало уделяют этому процессу внимания [1, 5].

Обогащая информацией и усложняя практику, осваивая способы мыслительной деятельности, обеспечивается развитие логического мышления дошкольника. Речь играет одну из главных ролей в развитии логического мышления ребенка. Словарный запас, изучение грамматики, умение слушать других, понять и самому построить необходимое высказывание — то, что нужно для развития рациональных форм мышления у детей.

П. Я. Гальперин разработал теорию формирования и развития интеллектуальных операций, которая получила наиболее широкое практическое применение в обучении мыслительным действиям в отечественной педагогике и психологии. Она была основана на представлении о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Эта теория также имела название концепции планомерного развития интеллектуальных операций. П. Я. Гальперин выделил этапы перехода внешних действий, определил условия, которые создавали условия для наиболее полного и эффективного перевода во внутренние действия с предварительно установленными качествами [4, с. 216–223].

Н. Н. Подъяков, отечественный педагог и специалист по психологии, исследовал процесс формирования у дошкольников внутреннего плана действий, свойственных логическому мышлению. Он выделил шесть этапов формирования данного процесса по возрастам:

1. Дошкольник ещё не в состоянии действовать в уме, однако уже может с помощью рук, используя посторонние предметы, решать задачи в наглядно-действенном плане.
2. Ребенок уже использует разговор, но только для простых вопросов, таких как называние предметов, которые он использует.
3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Ребенок начинает понимать и способен словесно обозначить способы выполнения действий, направленных на решение задачи. Может рассуждать вслух, объясняя личные воздействия, описывая теоретическое выполнение способа преобразования ситуации или условия задачи.
4. Задача решается ребенком по заранее составленному, обдуманному и внутренне представленному плану, в основе которого лежит память и опыт.
5. Задача решается в плане действий в уме с последующим выполнением той же самой задачи в наглядно-действенном плане с целью подкрепить найденный в уме ответ и далее сформулировать его словами.

6. Решение задачи выполняется только во внутреннем плане с выдачей готового словесного решения без последующего обращения к реальным, практическим действиям с предметами [7].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы работ педагогов и психологов показал, что мышление неодинаково развивается на разных возрастных периодах, этому способствуют разные виды детской дея-

тельности. Ученые обращают внимание на собственном творческом аспекте познания, различая мышление от шаблонных умственных процессов и навыков. В конечном итоге, исследования педагогов и психологов показывают, что мышление в целом, и логическое мышление в частности, представляется возможным создавать и совершенствовать в ходе целенаправленного обучения и воспитания.

#### Литература:

1. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемы обучения [Текст] / А. В. Брушлинский. — М.: Знание, 1983.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 199 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский — М.: Педагогика — Пресс, 1999. — 536 с.
4. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст]: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. — М.: Книжный дом Университет, 1999. — 332 с.
5. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская — М.: Просвещение, 1971.
6. Обухова, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против [Текст] / Л. Ф. Обухова — М., 1981.
7. Подьяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников [Текст] / Н. Н. Подьяков // Хрестоматия о возрастной и педагогической психологии. — ч. 2. — М., 1981.
8. Сеченов, И. М. Физиология [Текст] / И. М. Сеченов — М.: Просвещение, 1995, т. 2.

## Современный подход к методической работе в ДОУ в условиях реализации ФГОС

Вареничева Марина Владимировна, воспитатель  
МАДОУ «Детский сад № 30» г. Режа

Михалева Наталья Николаевна, педагог дополнительного образования  
МОУДО «Дом детского творчества» г. Кыштыма

Макртчан Сатеник Генриковна, учитель начальных классов  
МАОУ гимназия № 177 г. Екатеринбурга

*В данной статье представлен взгляд педагога на методический подход в дошкольном образовательном учреждении в условиях реализации ФГОС.*

**Ключевые слова:** ФГОС, ДОУ, стандарт, педагогическая компетентность.

По педагогической лестнице вверх, стремительными шагами набирает оборот современное образование. Изучая закон ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] мы можем увидеть, что дошкольное образование в России имеет статус первого самостоятельного уровня образовательной системы. Исходя из этого, мы смело можем говорить об актуальности стандартизации на сегодняшний день.

Дошкольное образование сегодня выдвигает ряд задач, которые необходимо решать в условиях современных требований. Все задачи связаны единой целью — создание условий для «крепкого фундамента» развития и реализации педагогических идей и взглядов в дошкольном периоде, согласно социальным и экономическим потребностям страны, а также запросам современно общества.

Глобальные изменения происходят не только в законодательной системе страны, но и в современном педагогическом обществе. На сегодняшний день предъявляются высокие методические требования к работе педагогам-дошкольникам, с целью улучшения эффективности качества предоставления образовательных услуг, в период дошкольного детства.

Профессиональная компетентность педагога занимает первое место в реализации задач ФГОС ДО, следовательно, каждому педагогу просто необходимо иметь педагогический багаж знаний, умений и обладать всеми компетенциями, которые прописаны в стандарте. Воспитатель, ориентируясь на стандарт, в первую очередь должен быть ориентирован на самом воспитаннике, не зависимо от особенностей его психического и физического развития. Вся педагогическая деятельность обязана иметь направ-

ления педагогической работы только на пользу и качество воспитания самого ребенка [1, с. 34].

Со стороны руководства ДОУ возникает необходимость составления четкого алгоритма ведения методической работы. Ведь от грамотной педагогической деятельности в дальнейшем будут только положительные результаты всей работы дошкольной образовательной организации. Каждое методическое мероприятие необходимо планировать с внесением четких концептуальных идей, способствующих повышению уровня качества управленческой системы в ДОУ.

Все аспекты методического сопровождения необходимо ориентировать не только на сам результат, но и всех участников педагогического процесса.

Моделирование методического сопровождения в ДОУ необходимо выстраивать научным, творческим и современным путем, где будет происходить раскрытие творческого потенциала каждого педагога. Необходимо нацеливать весь педагогический коллектив на профессиональный рост.

Но, если глубже рассматривать данную проблему, мы можем увидеть, что не все педагоги стремятся повысить свой образовательный уровень. Их педагогический опыт остается на линии советской профессиональной подготовки. Данные педагоги стараются сохранить прежнее содержание образовательной деятельности в дошкольной организации. Современные нововведения становятся для них лишь дополнительной частью эмоциональной перегруженности. А ведь одной из главных точек стандарта являются возможности компетенции современного педагога.

Рассматривая понятие «профессиональная компетентность педагога». Мы можем определить, что это многофакторное явление, состоящее из теоретических и практических знаний педагога, а также способов их применения в конкретных педагогических ситуациях [2, с. 45].

Таким образом, профессиональная компетентность педагога ДОУ зависит от различных личностных качеств, основным источником которого является обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию.

Психологической основой компетентности является стремление постоянно совершенствовать свои навыки и повышать свой профессиональный уровень. Педагог, который не развивается, никогда не покажет истинное лицо творческой личности! Вот почему повышение компетентности и профессионализма педагога является не-

обходимым условием повышения качества образования, как педагогического процесса, так и общего качества дошкольного образования.

Исходя из этих компетенций, необходимо организовать методическую работу в дошкольном образовательном учреждении на современном уровне.

Методологическая работа представляет собой целостную систему взаимосвязанных действий, основанную на научных знаниях и передовом педагогическом и управленческом опыте, направленную на повышение качества и эффективности образовательного процесса путем обеспечения профессионального роста педагогов и развития их творческого потенциала. Цель методической работы в дошкольном образовательном учреждении в контексте реализации национальных образовательных стандартов для образовательных учреждений может быть сформулирована следующим образом: повышение профессиональной компетентности педагогов в реализации национальных образовательных стандартов путем создания системы непрерывного профессионального развития каждого педагога.

Исходя из этого, можно подчеркнуть основные задачи методической службы на новом этапе [3, с. 78]:

1. Совершенствование юридической поддержки методической службы ДОУ.
2. Содействовать созданию и разработке развивающей образовательной среды в дошкольном образовании, которая позволит реализовать достижения нового качества образования.
3. Повышение профессиональной компетентности педагогов.
4. Обеспечить внедрение инноваций в ДОУ.
5. Поощрять положительный педагогический опыт в ДОУ на всех уровнях.
6. Повысить эффективность методической работы с педагогами с целью повышения их профессионализма и творческой активности.

Таким образом, из всего вышесказанного, можно выделить главное, что вся методическая работа в ДОУ просто обязана строиться на действующей структуре творческого потенциала каждого участника педагогического процесса, основанного на профессиональном и личностном росте, а также на положительном стимулировании результатов педагогической деятельности каждого педагога. Ведь от современного подхода к методической деятельности будет только повышаться качество предоставляемых образовательных услуг дошкольным образовательным учреждением.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).
2. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы [Текст]/К. Ю. Белая — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 324с.
3. Троян, А. Н. Управление дошкольным образованием [Текст]/А. Н. Троян. — М. 2017. — 264 с.
4. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ [Текст]/Л. И. Фалюшина. — М.: АРКТИ, 2016. — 428с.

## Формирование мотивации учащихся к занятиям хореографией

Горбатовых Оксана Сергеевна, педагог дополнительного образования;  
Долженкова Ирина Владимировна, педагог дополнительного образования  
МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.

Движущей силой в результативности занятиями хореографией является творческое начало. Творчество — процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог которого, создание объективно нового продукта. Основным критерий, отличающий творчество от изготовления (производства), уникальность его результата.

Так как любой педагог в области хореографического искусства профессионально владеет своим предметом, то важным в этой области знаний является формирование мотивации обучающихся к занятиям, так как дополнительное образование является необязательным, и учащийся в любой момент может передумать посещать занятия.

В связи с этим, первое, это учет возрастных особенностей обучающихся. Для того, чтобы сохранность контингента была на высоком уровне, необходимо использовать в своей работе комплекс мотивирующих элементов занятий, применение которых направлено на развитие интереса к танцевальной деятельности учащихся. Используемые комплексы различаются в зависимости от возраста обучающихся.

*Учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста при развитии у них мотивации к танцевальной деятельности*

Дошкольный возраст — очень важный этап в жизни человека. В этот период происходит функциональное совершенствование головного мозга, нервной системы, основных органов и систем организма.

Знание возрастных особенностей развития ребенка поможет родителям и педагогу правильно осуществлять художественно творческое воспитание дошкольников:

- следить за их физическим, психическим и творческим развитием;
- педагогу подбирать доступные для дошкольника методы воспитания.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В своей работе продолжает эту мысль Е.М. Торшилова «Педагогическая суть процесса формирования художественных и эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления о прекрасном, об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме».

Дошкольный возраст играет огромное значение для творческого развития ребенка. Для него в этот период детства важно общение, при котором он усваивает со-

циальный опыт, накапливает внешние впечатления, реализует потребность в движениях. У него происходит развитие познавательных способностей, овладение разнообразными навыками и умениями.

Каждое занятие хореографией с дошкольниками наполнено комплексом мотивирующих к овладению танцевальным творчеством деталей:

— частая смена нахождения дошкольника в хореографическом зале: занятия поделены на блоки-движения по кругу, по диагонали, на ковриках, в середине.

За счет смены территории дошкольник устает значительно меньше, нежели занимаясь на одном месте. Каждое место отмечено наклейками с детским рисунком или яркими кружочками (диаметр 30 см);

— музыка на протяжении занятий меняется, но на каждый блок одинаковая. Музыка: детская (эстрадная) сменяется классической и классическая — народной.

Это дает возможность ребенку познакомиться с различными видами музыкального искусства, и с характерными движениями для этой музыки; развивает внимание и художественный вкус; способствует повышению интереса к активному выполнению заданий педагога. Лучшие учащиеся в конце занятия получают награду-наклейку или какой-то сурприз;

— постоянная смена заданий: выполнение упражнений на развитие гибкости, образного мышления, актерского мастерства, координации, укрепления костно-мышечного аппарата;

— включение в занятие дидактических игр с использованием хореографических элементов («Машинки», «Бабочки», «Острова» и др);

— проведение мероприятий совместно с родителями (праздник красавиц проводится в один день в 3 тура. 1 тур-прохождение по подиуму, как модель. Родители готовят образ (прическа, костюм, макияж). 2 тур — чтение стихотворения, созвучного образу. 3 тур — показ танцевального этюда, на любую тематику, в любом костюме, под любую желаемую музыку. В конце мероприятия жюри, из числа старшеклассников, награждает всех участников за прекрасные номера.

*Учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста при развитии у них мотивации к хореографической деятельности*

Знание и учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста позволяют правильно выстроить учебно-воспитательную работу в хореографическом объединении. Это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития. Характерным является переход ребенка от игровой к учебной деятель-

ности как ведущей. Основной деятельностью становится учение. И здесь важную роль играет личный мотив, направленный на получение одобрения педагога за старание на занятии.

Необходимо педагогу стимулировать интерес к процессу обучения без осознания его значения, так как только после возникновения этого, формируется интерес к содержанию учебной деятельности и к приобретению знаний. Эта основа является благоприятной почвой для формирования у обучающегося младшего школьного возраста мотивов к хореографическим занятиям. Для укрепления мотивации педагог использует:

- похвалу за хорошо выполненное задание;
- доверие самостоятельного проведения некоторых блоков упражнений (упражнение по диагонали, упр. со скакалками, стрейчинг);
- выбор лидера-старосты группы;
- выбор дежурного для проведения своей игры в конце занятия;
- на заданную музыку сочинение танца-этюда;
- проведение конкурса «Танцы», где каждый желающий готовит свой танец, костюм, грим. В конце конкурса учащиеся получают призы и родительский комитет проводит чаепитие.

*Учет возрастных особенностей учащихся среднего школьного возраста при укреплении у них мотивации к хореографическому искусству*

Средний школьный возраст — это переход от детства к юности. Он характеризуется глубокой перестройкой всего организма, приводящей к серьезным изменениям в жизни учащихся. У них наблюдается избирательность внимания, отклик на необычные, склонность к спорам и к творчеству. Важно педагогу быть внимательным к внутреннему миру учащегося. Учитывая эти особенности, педагог по-иному строит хореографические за-

нятия, направленные осознанное отношение к занятиям. Укрепление мотивации происходит за счет:

- использования музыки, которую учащиеся подбирают сами;
- учет мнения учащихся при составлении репертуара, при пошиве костюмов;
- проведения конкурса «Танцы» в качестве танцоров и членов жюри;
- интенсивности занятий;
- привлечения учащихся в качестве тьютеров в проведении занятий у учащихся младших групп;
- проведения соревнований и конкурсов («Осенний калейдоскоп», «Синяя роза», «Арт-триумф» и др.) по окончании которых учащиеся получают медали.

Обязательным для всех возрастных групп является проведение показательного открытого урока и заключительного концерта, состоящего из авторских номеров.

Летом проводятся мини-спортивные сборы «Летняя тренировочная площадка». Собираются все желающие в группу, не зависимо от возраста. Занятия строятся с использованием спортивных и танцевальных элементов. Тренировки проводятся на улице, на специальной спортивной площадке. В конце сборов лучшие награждаются дипломами, медалями и кубками. Ребята получают новый заряд бодрости, развиваются физически, не расставаясь с танцами.

Итак, учет мотивационных притязаний учащихся разных возрастов, способствует развитию их интереса к занятиям танцами. Ведь каждое занятие включает в себя интересные эпизоды, поддерживающие уровень мотивации.

Разнообразные учебные занятия и воспитательные мероприятия способствуют тому, чтобы учащиеся с различными физическими и музыкальными данными, находясь в ситуации успеха, полюбили танцы и от неосознанных занятий ими, постепенно сознательно продолжали своё обучение, «погружаясь» в удивительный мир хореографии.

Литература:

1. Богданов Г. Ф. Формы совершенствования организационной и воспитательной деятельности в самостоятельных хореографических коллективах. — М.: Крокус, 2012.
2. Боголюбская М. С. Музыкально — хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. — М.: ВНИИ ИТ и КИР, 2014.
3. Захаров Р. Слово о танце. — М.: Молодая гвардия, 2013.

## **Приемы активизации творческой деятельности учащихся дошкольного возраста на занятиях по английскому языку**

Жирикова Екатерина Николаевна, педагог дополнительного образования;  
 Шакурова Татьяна Александровна, педагог дополнительного образования  
 МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.

**В** ФГОС одной из целей, которые связаны с модернизацией содержания общего образования, является гуманистическая направленность образования,

которая проявляется в ориентации на «лично-ориентированную» модель взаимодействия, развитие личности детей, их творческих способностей.

Формирование творчески мыслящей личности — одна из важнейших задач современной школы, и особенно начальной, потому что именно начальная школа закладывает «фундамент» в становлении личности ребёнка, учит самостоятельно принимать решения, формирует привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе.

Сегодня целью обучения является не только овладение определенными знаниями и навыками, но и развитие воображения, наблюдательности, сообразительности и воспитание творческой личности в целом. Как правило, отсутствие творческого начала зачастую становится непреодолимым препятствием в старших классах, где требуется решение нестандартных задач.

В наши дни креативная и творческая личность имеет гораздо больше преимуществ на всех этапах развития, поскольку именно способность мыслить не стандартно позволяет осуществлять быстрый поиск решений. Умение педагога разглядеть и раскрыть талант каждого ребёнка позволит учащемуся реализовать свой потенциал, достигнув максимальных результатов в обучении.

У каждого ребёнка есть разного рода дарования. Разумеется, далеко не у всех есть умение сочинять, воображать, придумывать. И, тем не менее, таланты каждого человека можно развивать.

Поэтому, педагогу необходимо выбирать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ребёнку проявить свою активность, свое творчество. А творчество, во всех его проявлениях обязательно увеличивает интерес к любому предмету. Интересные приемы и формы проведения занятия располагают к определенному эмоциональному настрою учащихся, а это в свою очередь значительно

облегчает дальнейшую работу над языковыми и грамматическими аспектами английского языка.

К таким приемам относятся: игровые ситуации на занятии; ролевая игра; конкурсы; творческие задания, целью которых является решение какой-то определенной проблемы; использование аутентичных песен; иллюстрирование и инсценирование стихотворений, сказок; мини-проекты и многое другое.

Приведу в пример некоторые творческие задания, которые использую на занятиях по английскому языку с детьми дошкольного возраста.

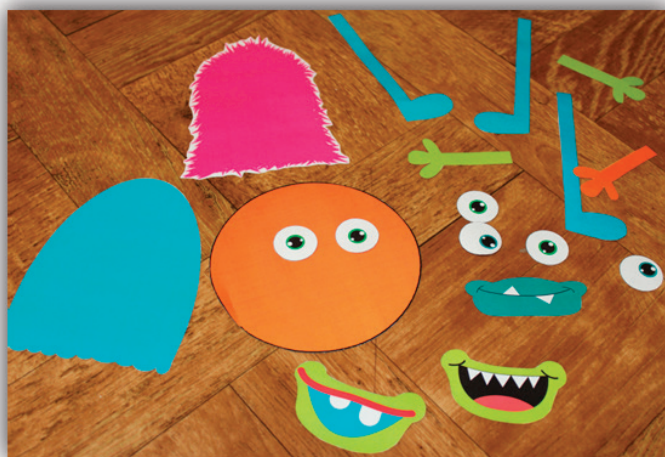
### **Задание «Монстрики».**

Данное творческое задание позволит закрепить названия частей тела, цвета на английском языке, способствует развитию фантазии, творческого мышления.

Перед учащимися на доске висит картинка с изображением планеты. Педагог сообщает, что она необитаема. И предлагает детям немного пофантазировать и создать жителей для этой планеты.

*Педагог:* I have different parts of body: legs, arms, eyes, ears and bodies.

Учащимся раздается необходимый материал: распечатанные и вырезанные картинки (туловище, голова, ноги, руки, глаза, рот, нос, волосы; клей карандаш). Дети склеивают части тела, демонстрируют всем свою работу, рассказывая о получившемся монстрике на английском языке по образцу: This is my monster. His name is Tony. He is red. He has got one head, one nose, three blue eyes, one pink mouth, two legs and three arms. Затем, монстриков прикрепляют на доску рядом с планетой.



### **Задание «Веселые загадки»**

Данная дидактическая игра рассчитана на детей старшего дошкольного возраста. Она способствует закреплению материала по теме «Питомцы и другие животные», развивает мышление и память.

Все дети любят загадки. Так интересно их разгадывать! А составлять загадки самим интереснее вдвойне.

Так как писать и читать дошкольники еще не умеют, то в составлении загадок им помогут пиктографические знаки. Учащимся раздаются планшеты и картинки для описания животных, которые можно прикрепить на



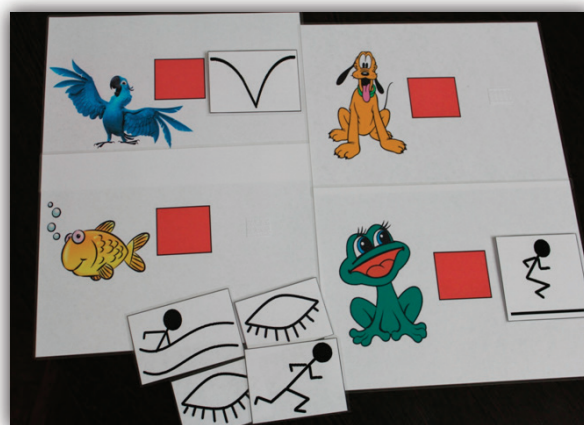
планшет. По образцу необходимо составить загадку о животном. (It is ... It can ... It likes ...) Английские слова can и like заменяются пиктографическими знаками. Составив загадку, каждый озвучивает её для остальных детей.

Эта игра многофункциональна. С помощью данного планшета можно составить рассказ о животном, которое нравится.

Активизировать творческую деятельность учащихся, безусловно, помогают интегрированные занятия. Исследованиями педагогов и психологов выявлено, что в процессе изобразительной деятельности у детей развивается

образное мышление, способствующее лучшему усвоению иностранного языка. Поэтому, в процессе организации обучения английскому языку тесное взаимодействие с педагогом по изобразительному искусству дает превосходные результаты. Изучая английский язык с использованием художественных игр и упражнений, дети получают и легко запоминают новые представления на стыке традиционных предметных знаний, ведь «чем ярче первое впечатление, тем оно длительнее».

Приведем в пример следующее творческое задание с применением интеграции.



### Задание «Книжка-малышка»

Данное творческое задание способствует закреплению лексического материала по теме «Времена года», развитию творческих способностей, воображения, памяти.

Отработать и закрепить изученный материал с детьми можно при помощи создания так называемой «книжки-малышки».

Учащимся объявляется, что сейчас они попробуют сочинить собственную книгу о временах года. Для каждого из детей имеется заготовка книги с обложкой и страницами и цветные карандаши. Но только вот страницы пока пусты. Педагог предлагает составить рассказ о вре-

менах года: — Open your book, please. Let's draw spring at first page of your book. Затем, необходимо вспомнить признаки каждого из времен года и изобразить на их страницах книги. (Во время работы педагог подходит к учащимся, задает вопросы: — What colour is it? — What is this?)

Затем, дети демонстрируют получившиеся книги.

В дальнейшем такая книга может помочь в разучивании стихотворения «Spring is green».

Spring is green, (Весна зелена)

Summer is bright. (Лето яркое)

Autumn is yellow, (Осень желтая)

Winter is white. (Зима белая)



Таким образом, творческая деятельность на уроке как нельзя лучше способствует достижению желаемого результата. Развитие изобретательных и творческих способностей многократно увеличивает эффективность самого занятия, создавая условия для раскрытия личности учащегося.

Литература:

1. Томчикова С. Н. Игровые технологии в ДОУ — 2-е изд., стер. — М.: ФЛИНТА, 2015. — 80 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2007. — 384 с.

## **Развитие коммуникативных компетенций на уроках истории и обществознания как средство формирования личностных результатов школьников (обобщение опыта)**

Земченкова Ольга Вячеславовна, учитель  
МОУ «Ясенковская ООШ» (Тульская обл.)

**И**зменившееся качество жизни требует от выпускника не столько умение выполнять указания, сколько решать проблемы жизни самостоятельно. Поэтому требуется человек, который:

- ставит перед собой реальные цели, ведет себя более зрело;
- более полно принимает себя и свои чувства;
- становится более уверенным в себе;
- начинает принимать и понимать других людей.

Отсюда очевидна моя главная задача как учителя — принять ученика таким, каков он есть: положительно относиться к нему, понимать его чувства, сопутствующие восприятию нового материала. На этой основе создаю атмосферу, помогающую возникновению учения, значимого для ученика. Важная общепедагогическая проблема — изменившийся социальный заказ школе: от человека знающего к человеку умеющему. Считаю, что обилие информации, в которой пребывает сейчас школьник, отнюдь не воспитывает в нем потребности к расширению и углублению знаний: надо — услышу по телевизору, скажут сверстники, расскажет учитель. Школьник чаще принимает роль пассивного слушателя.

Поэтому, как и И. В. Кабанова, я считаю, что в условиях модернизации современного образования жизненно важными умениями, которые должна сформировать школа, являются коммуникативные умения: владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, использование языка в различных сферах и ситуациях общения. (2)

В соответствии с современной государственной образовательной политикой основными результатами деятельности общеобразовательных учреждений являются не сами по себе знания, умения, навыки, а набор «ключевых компетентностей».

Необычность проведения занятия, оригинальные приёмы позволяют не только научить учеников чему-либо, сформировать определённые навыки работы, но и развивают креативность, вариативность мышления и разнообразить учебную деятельность.

Среди выделяемых федеральным стандартом ключевых умений особое место занимают коммуникативные умения, коммуникативная компетентность. Что такое коммуникативная компетентность?

**Коммуникативная компетентность представляет собой следующие умения и навыки:**

- инициировать и вступать в контакт;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести беседу, кратко и точно выражать свои мысли;
- стимулировать собеседника к прояснению его позиции, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник;
- осуществлять обратную связь, т.е. передать партнеру, что его услышали и поняли;
- выравнять эмоциональное напряжение в беседе, в дискуссии;
- считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы);
- управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения;
- эффективно взаимодействовать с другими, осуществляя сотрудничество:
- владеть моделями общения;
- использовать в процессе взаимодействия разнообразные стили общения;
- понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии.

Чтобы определить, какое значение играет коммуникативная компетентность ученика в образовательном процессе, обратимся к опыту учителя истории и обществознания МОУ «Средняя общеобразовательная школа

№ 28» г. Кирова Н. А. Раскопкиной. Педагог пишет, что, **во-первых**, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность. В процессе своей работы я заметила, что если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

**Во-вторых**, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребенка к школе, в частности, его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Поэтому на своих уроках стараюсь, чтобы ребенок привык не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворенность ситуацией.

**В-третьих**, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни.

**Для развития коммуникативной компетентности необходимо:**

- определить ее понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах;
- применить системный подход, обеспечить взаимодействие различных субъектов, направлений и технологий в целях достижения полноценного результата;
- выбрать метод, разработать программы, направления, технологию и техники развития коммуникативной компетентности учащихся. (3)

С проблемой развития речи учащихся я столкнулась, когда они из начальной школы пришли ко мне в 5 класс. Причинами стресса явилась смена учителей, обстановки, большее разнообразие школьных предметов. Поэтому для себя решила: в первой четверти буду использовать те методы и формы работы, к которым ребенок привык в начальной школе. Начиная со второй четверти, учебные задачи буду усложнять, приучая детей к своим требованиям и работе в основном звене.

В связи с чем на уроках истории и обществознания я много времени уделяю таким методам работы, как **рассказ по картинке, схемы, работа с текстом, тематические рисунки, игровые ситуации**. Но применяю эти методы в совокупности с такой формой, как диалог.

Согласна с Е. В. Гинцяк, учителем истории и права МКОУ «Средней общеобразовательной школы № 15» г. Щадринска, что **диалог как беседа учителя с учениками** способна актуализировать знания учащихся на разных этапах урока. Данный вид требует от учителя определенного мастерства. Урок в форме диалога-беседы учителя с учащимися способствует формированию коммуникативных умений и навыков (например, у пятиклассников) практически, с самого начала. Диалогизация от-

ношений развивает дух партнерства, равенства между учителем и учениками. Учащиеся самостоятельно делают выводы при изучении темы, учатся умению общаться с учителем [1].

Для эффективной работы с учащимися я использую психолого-педагогическую диагностику, которая помогает определить уровень развития коммуникативных способностей учащихся, скорректировать работу в данном направлении. Для выявления уровня сформированности основных коммуникативных компетентностей была выбрана методика **Т. Гордона**.

Условием формирования коммуникативной компетенции на уроках истории и обществознания может быть и использование определенных педагогических технологий, в том числе и инновационных. Наиболее эффективной технологией, по моему мнению, в данном случае является **технология развития критического мышления**, которая в последнее время набирает популярность в школах России.

Технология развития критического мышления реализуется через следующие приемы и методы работы: постановка прямых и скрытых вопросов к тексту (учителем или учащимися); поиск в тексте ответов на поставленные вопросы; маркировка с использованием значков, которые ставятся на полях; расположение ключевых слов, ключевых предложений в логической последовательности; графическая систематизация материала текста: кластеры, таблицы, схемы. Наиболее существенным достоинством работы по развитию критического мышления является то, что она позволяет сделать процесс обучения личностно-ориентированным, ставить и решать новые, нетрадиционные образовательные задачи (формирование и развитие исследовательских, информационных, коммуникативных и других умений учащихся, развитие их мышления и креативных способностей, формирование модельных представлений). Работа учителя по развитию критического мышления дает устойчивый положительный результат и положительную динамику развития речевых навыков и умений, ведь критическое мышление — это подход в обучении, ориентированный на развитие самостоятельной, творчески мыслящей личности, которая сможет применить полученные знания и умения в новых ситуациях повседневной жизни, формулировать собственные мнения и идеи, относиться с уважением к мнению других.

Использование технологии развития критического мышления может стать залогом достижения одной из ключевых целей образования — формирования коммуникативной компетенции. Сформированная речевая компетенция — ключ к успеху не только в процессе обучения и прохождения итоговой аттестации, но и в дальнейшей взрослой жизни.

Таким образом, развитие коммуникативных умений и навыков — непрерывный педагогический процесс, требующий усилий совместной деятельности учителя и ученика. Ценность и значимость коммуникативных умений

в том, что они выходят за рамки чисто учебных умений. Коммуникативные задачи — это те ситуации, с которыми ребенок постоянно встречается в жизни. Сформированные коммуникативные умения — это уже новоо-

бразования личности, которые присваиваются личностью и становятся её достоянием. **Коммуникативный ребёнок умеет слушать и слышать, и не только делиться переживаниями, но и сопереживать.**

Литература:

1. Гинцяк, Е. В. Развитие монологической речи школьников на уроках истории и обществознания на среднем этапе обучения/Е. В. Гинцяк// URL: <https://infourok.ru/razvitie-monologicheskoy-rechi-shkolnikov-na-urokah-istorii-i-obschestvoznaniya-na-srednem-etape-obucheniya-2345315.html> (дата обращения: 09.10.2019г).
2. Кабанова, И. В. Современные образовательные технологии как средство развития коммуникативной компетенции на уроках письма, чтения и развития речи у старших школьников (из опыта работы СОГБОУ «Починковская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VII—VIII видов»)/И. В. Кабанова// URL: <https://schoolfiles.net/1166775> (дата обращения: 09.10.2019г).
3. Раскопина, Н. А. Формирование коммуникативных компетентностей на уроках обществознания/Н. А. Раскопина// URL: [https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00026692\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00026692_0.html) (дата обращения: 09.10.2019г).

## Приемы развития исследовательского поведения у детей старшего дошкольного возраста в среде дополнительного образования

Ивановская Лариса Викторовна, преподаватель  
Омский государственный педагогический университет

Ермоленко Ирина Николаевна, педагог дополнительного образования  
БОУ ДО г. Омска «Центр технического творчества «Мечта»

*В статье рассматриваются приемы формирования и развития исследовательского поведения детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в студии раннего развития детей в среде дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** познавательное развитие, исследовательское поведение, исследовательское обучение, познавательный интерес, познавательная активность.

Одним из принципов дошкольного образования, заложенных во ФГОС ДО, является принцип формирования познавательного интереса и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. В то же время стандарт определяет требование к образовательной программе в детском саду: обучение должно быть направлено на развитие личности ребенка, инициативы, творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, что укладывается в содержание программы определением направлений развития ребенка (образовательных областей), среди которых заявлена образовательная область «познавательное развитие».

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме,

темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира. [1]

Познавательное развитие ребенка-дошкольника тесно связано с исследовательской деятельностью. Исследуя мир, ребенок познает его: его устройство, действующие в нем законы и причинно-следственные связи.

Исследовательская деятельность — та деятельность, которая отвечает не только за поисковую активность, но и за личностное развитие, развитие мышления, воображения, творческой активности. Именно исследовательское поведение создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития. [2]

Исследовательская деятельность дошкольника — результат сформированного в ходе исследовательского обучения исследовательского поведения.

Исследовательское обучение — подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к изучению окружающего мира. Главная цель исследовательского обучения — формирование у ребенка способности творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. [3]

Обучение, построенное на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска, должно стать традиционным в любой образовательной среде, ориентированной на обучение и развитие дошкольников.

Исследовательское обучение можно рассматривать как одно из средств достижения части целевых ориентиров ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования: ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п. Ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности, в том числе в познавательно-исследовательской деятельности, в которой проявляет инициативу и самостоятельность; обладает развитым воображением, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми. [1]

Исследовательское обучение имеет в основе формирование и развитие исследовательского поведения — поведения, направленного на изучение объекта, имеющего в своей основе психическую потребность в поисковой активности. [3]

Формирование исследовательского поведения возможно в рамках освоения дополнительных общеразвивающих программ различной направленности в среде дополнительного образования. На любом этапе проведения учебного занятия по программе возможно включение заданий, упражнений, игр, которые будут ориентированы на развитие познавательного интереса и исследовательской активности ребенка — дошкольника (составляющих базу исследовательского поведения).

Это может происходить в рамках тренинга исследовательских способностей.

В ходе такого тренинга дети овладевают специальными знаниями, умениями и навыками исследовательского поиска. Они учатся видеть проблемы; ставить вопросы; выдвигать гипотезы; давать определение понятиям; классифицировать; наблюдать; проводить эксперименты; делать умозаключения и выводы; структурировать материал; готовить тексты собственных докладов; объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

В ходе реализации дополнительных общеразвивающих программ «Умка» и «По дороге к азбуке» используется спектр игр, заданий и упражнений, ориентированных на овладение навыками исследовательского поиска:

— научиться видеть проблемы (игры: «Карусель», «Волшебные превращения», «Тема одна — сюжетов много», «Почему так, а не иначе?»; упражнения «Посмотрите на мир чужими глазами» (котёнка, карандаша, лестничного пролета и т.д.), «Сколько значений у предмета», упражнения на наблюдение за явлениями, предметами и их связями);

— ставить вопросы (игры «Угадай предмет», «Чёрный ящик», «Спроси меня», «Юный корреспондент», упражнения с игрушками, предметами, цель которых — правильное построение вопроса для выявления информации о предмете). Возможно обратное направление мыслительной деятельности детей за счет того, что вопросы задает педагог, а из ответов детей складывается представление о предмете, способах действия с ним, взаимодействии предмета с другими предметами: «Где и как это можно использовать?», «Почему?», «На что похоже?» и т.д.

— выдвигать гипотезы: задаем провокационные вопросы: почему голуби не сидят на ветках деревьев?, почему ветер дует?, почему вода течет?, почему три больше двух? и т.д.; задания на нахождение причины события: мы услышали сигнал пожарной машины...; представьте что было бы, если бы у каждого жителя Земли в руках оказалась волшебная палочка?

— давать определение понятиям (упражнения на описание, характеристику предметов и их свойств, сравнение, различение, обобщение; отгадывание загадок);

— классифицировать (игра «Коллекционеры», «Найди лишнее», задачи с ошибками);

— наблюдать (упражнения с использованием графического материала для сравнения: «Найди отличия», «Продолжи цепочку», «Что пропало?», «Найди ошибки»; упражнения с предметами, например: «Два карандаша», «Чьи это ботинки?» (по картине Винсента Ван Гога «Ботинки»), «Сыщики», цель которых на основе наблюдения высказать предположение, кому могут принадлежать эти предметы; наблюдения за предметами, явлениями природы);

— проводить эксперименты (проведение самостоятельных экспериментов с предметами для выявления их свойств, связей между предметами: эксперименты с водой, неньютоновской жидкостью, красителями и жидкостями, со светом и т.д.);

— делать умозаключения и выводы (упражнения с использованием графических схем для выделения главного, анализа; упражнения на развитие умения делать выводы и умозаключения: «На что похоже?», «Что общего?», «Что это значит?», «Можно ли сказать, что...»).

Вышеперечисленные приемы формирования и развития исследовательского поведения дошкольников, используемые на различных этапах занятий по программам, могут стать основой целого занятия, самостоятельной (индивидуальной и групповой) деятельности ребенка.

Формирование и развитие таких исследовательских умений, как умение структурировать материал, готовить

тексты собственных докладов происходит в рамках тесного сотрудничества педагога дополнительного образования, ребенка и родителей, в котором педагог выступает консультантом, а дети и родители — сотрудниками творческой исследовательской деятельности, оформляющими полученный материал.

Умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи, защищать собственную исследовательскую работу формируется в ходе выступлений с полученными результа-

тами перед товарищами по студии, родителями на открытых занятиях, участия в учебно-исследовательских конференциях разного уровня.

В итоге развитие исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста становится залогом формирования самостоятельности ребенка в учебной деятельности, развития его творческого потенциала, дальнейшего развития исследовательского поведения ребенка в условиях начальной школы.

#### Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения дошкольников. — Самара: Учебная литература, 2010.
3. Савенков А. И. Готовим ребенка к школе. Учим учиться самостоятельно. — Ярославль: Академия развития, 2008.

## Взаимодействие музея, детского сада и семьи в практике нравственно-патриотического воспитания старших дошкольников через музейную среду

Исакова Надежда Анатольевна, воспитатель  
ГБДОУ детский сад № 74 Приморского района г. Санкт-Петербурга

**Ж**изнь и развитие человека во многом определяется семьей. От семьи зависит, вырастет ли ребенок гармонично развитой личностью.

Сегодня мы заново осмысливаем значение воспитания патриотизма. Перед дошкольными образовательными учреждениями в числе наиболее важных стоят задачи формирования базовой культуры личности ребенка, любви к Родине, бережного отношения к ее историческому и культурному наследию. Музейная педагогика является одной из форм патриотического, исторического и нравственного воспитания подрастающего поколения.

В своей работе по нравственно-патриотическому воспитанию детей я обращаюсь к семье, определив работу с ней, как приоритетное направление. Многолетний опыт работы позволил мне создать методику для реализации нравственно-патриотического воспитания дошкольников с опорой на семейные ценности и уникальность петербургской культуры и традиций. Практическим воплощением этого является долгосрочный проект: «О чем рассказывает город Санкт-Петербург», программа «Город на Неве».

Цель — вовлечение родителей в процесс нравственно-патриотического воспитания дошкольников через активное посещение музеев, выставок города семьями воспитанников.

Для реализации цели поставила следующие задачи:

1. Выявление потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности по нравственно-патриотическому воспитанию старших дошкольников.

2. Повышение педагогической грамотности родителей по проблеме формирования начал патриотизма у старших дошкольников.

3. Укрепление статуса и престижа семьи, уважительного отношения всех членов семьи между собой.

Теоретический анализ литературных источников показал, что музейная педагогика, возникшая на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения, создают условия для развития личности ребенка путем включения ее в многообразную деятельность, охватывающую эмоциональную, интеллектуальную, деятельную сферы.

На современном этапе музеи разрабатывают различные формы работы с дошкольной аудиторией и их родителями, предлагают ориентированные на определенный возраст детей маршруты, циклы экскурсий. При самостоятельном выборе тематики экскурсий необходимо руководствоваться возрастом, интересами, запросами, индивидуальными особенностями и способностями дошкольников, их подготовленностью посещения музея определенного профиля.

Работа по вовлечению родителей в деятельность детского сада по нравственно-патриотическому воспитанию через музейную среду проводилась в три этапа:

- выявление потребности родителей в воспитании и образовании детей;
- педагогическое просвещение родителей;
- партнерство педагогов и родителей в деятельности детского сада.

На первом этапе активно использовались информационно-аналитические формы: социально-педагогические опросы и анкетирование. Анализ анкет семей воспитанников показал, что семьи ориентированы на воспитание у детей любви к родителям, близким, дому, малой родине. А также стремление к образованию и культуре детей. Анкетирование позволило выяснить отношение родителей к музеям, и какие семейные традиции есть в семьях воспитанников.

Второй этап. Здесь использовались коллективные и индивидуальные формы: родительские собрания, консультации, устные журналы, встреча с интересными людьми. А также наглядно — информационные средства. Например, живой интерес к теме собрания: «Город, в котором я живу» появился у родителей в процессе демонстрации рисунков, рассказов детей о семье, родном районе, городе. Успешно прошло собрание, на котором использовались фотоматериалы, подготовленные родителями, «Улицы родного города, района». Это позволило родителям составить представление о том, какие краеведческие знания о родном городе, о его достопримечательностях, городских зданиях и учреждениях доступны дошкольникам.

Следующее родительское собрание на тему: «Значение музея в развитии ребенка» было проведено по просьбе родителей. Познакомила родителей с задачами развития детей через музейную педагогику, чтобы привлечь родителей к проведению активного отдыха в выходные дни. Итогом собрания было принято решение: составить программу выходного дня, которая получила название «Всей семьей в музей». На консультации «Как знакомить детей с природой» была организована выставка фотографий «Как мы ходили в поход в парк 300-я Санкт-Петербурга». Это фотоматериалы экскурсии в природу, целью которой является обогащение знаний детей о растительном и животном мире, о взаимодействии человека и природы.

На третьем этапе — формирование активной позиции и сознательного участия родителей в реализации задач нравственно-патриотического воспитания детей через музейную среду. Это может быть достигнуто при участии воспитателя, родителей и детей в различных формах совместной деятельности: открытые просмотры различных видов детской деятельности, совместные досуги и праздники, турпоходы, выставки совместного творчества. Например, совместная деятельность детей и родителей. Оформление рисунков «Мой любимый город», изготовление макетов к сюжетно-ролевой игре «Путешествие по городу Санкт-Петербургу». Организация маршрутов выходного дня. Семейный поход, который включает в себя места, посвященные памятным героическим событиям города, знаменитым людям. Темы: «Гордись своим именем улица», «Исторические достопримечательности», «Улицы района, города», «Памятные места героического прошлого города», «Мой любимый уголок».

Поисковая деятельность: подбор познавательной литературы, иллюстраций, фотографий по истории города.

Экскурсии с фотокамерой, видеосъемкой (практическая помощь родителей в оформлении фотоальбомов, в организации видео на экскурсиях, в сменной выставке «Где мы были»).

Хорошей традицией стало проведение выставок совместного творчества детей и родителей после посещения музеев и экскурсий. Родители принимают активное участие в организации презентаций детских коллекций. Перед первым посещением музея с родителями провела консультацию на тему: «Идем в музей», на которой были продемонстрированы рисунки детей о правилах поведения в музее. Оформила для родителей папки с информацией: «Вам это интересно?», «Куда пойти с ребенком в выходной день?», «Город на островах», «Пробуждение интереса к живописи», «Декоративно-прикладное искусство детям». В раздевалке оформила информационный стенд «Чем мы будем заниматься в этом месяце?». Особенность работы с семьей, т.е. с разновозрастной аудиторией, состоит в сочетании различных видов деятельности: работа с документом, музейным предметом, эвристические задания, анализ-сравнение объектов, изучение, просмотр видеохроники, моделирование ситуаций. Появились экскурсии — спектакли, экскурсии — игра, музейные праздники.

Вышеперечисленные формы и методы реализуются в процессе совместной познавательной деятельности ребенка и родителей. Система работы с семейной аудиторией складывается из следующих компонентов: занятия на музейной экспозиции, прогулки по городу, загородные поездки, самостоятельный поиск и изучение материала. Любовь ребенка-дошкольника к Родине начинается с любви к родным, своему дому, детскому саду, городу.

При организации работы по нравственно-патриотическому воспитанию на основе позитивного отношения к природе, прежде всего я учитываю региональный компонент (ближайшее природное окружение и экологическую ситуацию в регионе). Это экскурсии в парк 300-я Санкт-Петербурга, ЦПКиО имени Кирова, Зоологический музей (тема «Животные лесов Ленинградской области и России»), зоопарк, Ботанический сад Петра Великого, музей Мир воды Санкт-Петербурга.

Сейчас к нам постепенно возвращается национальное самосознание, и мы начинаем, в том числе проявлять интерес к старинным праздникам, традициям, художественным промыслам, декоративно-прикладному искусству. Это экскурсии в Российский этнографический музей (темы: «На кануне рождества уродилась каледа», «Дорого яичко к Христову дню», «Едет масленица на льду, везет блины на меду»), Казанский собор. В этих экскурсиях детям показан пласт русской духовной культуры, традиции. Особое значение имело использование музейных предметов в музейной среде.

Экскурсии в музей игрушки, в Петербургский музей кукол. Эффект своеобразного погружения. Рассказ детям о детстве родителей, с какими игрушками играли мамы и папы. Это очень сближает детей и родителей

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности близких людей (дедушек, бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов). Проводилась встреча детей с ветеранами. Были организованы экскурсии на Марсово поле к вечному огню, в Военно-исторический музей истории артиллерии, инженерных войск и войск связи, Центральный военно-морской музей.

Чувство патриотизма многогранно по содержанию. Это гордость за свой народ и ощущение своей неразрывности с окружающим миром. Я регулярно организую проведение совместных для детей и родителей экскурсий выходного дня в разные тематические музеи (музей пожарной охраны, музей хлеба, музей гигиены, Мемориальный музей—квартира семьи актеров Самойловых, Мемориальный музей—квартира Римского—Корсакова, Государственный музей политической истории России, Центральный музей железнодорожного транспорта и другие).

Интерес к искусству у детей не возникает сам собой. Вызвать этот интерес не так уж сложно, но отбить его тоже очень легко. Поэтому делать первые шаги следует с большой осторожностью.

Воспитание патриотизма невозможно без формирования знаний о культуре и традициях своей Родины,

своего родного города. Знание истории народа, его культуры поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным традициям других народов.

Приобщение детей к культурно-историческому наследию своей страны является средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности. Посещение музеев оказывает огромное положительное влияние. Музей приобщает ребенка к миру общечеловеческих ценностей, к истории, формирует художественный вкус. насыщение предметно — развивающей среды группы материалами, предметами, обеспечивающими инициирование интереса детей к познанию мира, искусства, посещению музеев, активизирует их творческую деятельность, коллекционирование. Опыт работы показал, что полноценное развитие ребенка во многом зависит от личности, культуры воспитателя, условий в семье, интеллекта родителей. Работа по вовлечению семьи в пространство детского сада и музейной среды дала свои положительные результаты.

*Ты вспомнишь не страну большую, которую изъездил и узнал.*

*Ты вспомнишь Родину такую, которую ты в детстве увидал.*

К. Симонов

Литература:

1. Белая К. Современный детский сад и другие формы взаимодействия с семьей К. Белая, Л. Волобуева, М. Цапенко. — М.: Чистые пруды, 2009.
2. Вербенец А. М. Маленькие граждане в художественном музее Маленькие граждане большого города: Коллективная монография. СПб: Союз, 2007. С. 368—382.
3. Кутьина Н. Б. Воспитание культурой. СПб., 2004.
4. Музейная педагогика: Из опыта работы Под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой, М.: ТЦ «Сфера», 2006.
5. Тихонова О. Г. Дошкольнику о музейной культуре: Методическое пособие для воспитателей и педагогов ДОУ и родителей, М Аркти, 2006.

## Проектная деятельность по этимологии при изучении заимствованных слов в начальной школе

Клачкова Алёна Леонидовна, учитель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Торжка Тверской области

В процессе преподавания русского языка перед учителем начальных классов стоит две задачи: развитие орфографического навыка и развитие устной и письменной речи. Разрыв между орфографическими знаниями и культурой речи детей — это одна из причин недостаточной грамотности обучающихся начальных классов. При обучении орфографии обязательно нужно использовать активные методы работы, которые побуждают к самостоятельной мысли и речевой деятельности ребенка. А так как, согласно требованиям Федерального государ-

ственного образовательного стандарта начального общего образования, младшие школьники должны быть включены в активную познавательную деятельность, то применение проектной деятельности по этимологии при изучении заимствованных слов на уроках русского языка является одним из средств решения этих задач [2, с. 4].

Проектная деятельность — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата —



создание проекта [2, с. 18]. При выполнении такой деятельности младшие школьники получают представление о слове как носителе смысла (значения), а также создаются все необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса школьников, повышается интерес как к русскому языку, так и к иностранным, к истории своей Родины.

В современной жизни возросло количество детей, для которых русский язык является не родным, а вторым языком, вследствие чего процесс употребления заимствований социально значим. Современным младшим школьникам доступен интернет, игры, они активные участники международных олимпиад и конкурсов. Естественно, что словарь современного школьника пополняется заимствованной лексикой.

Освоение детьми иноязычных заимствований должно проходить в условиях специально организованного обучения. Однако в современных учебниках иноязычные заимствования редко включаются в содержание лексической работы, и в самом их изучении не прослеживается четкой системы, в следствии чего обучающимися допускаются огромное количество орфографических ошибок при написании иноязычных заимствованных слов при письме, к тому же, зачастую, включая в свою речь заимствованные слова, школьники не понимают их точного значения. Поэтому, планируя использование проектной деятельности, я исходила из предположения, что использование проектной деятельности по этимологии заимствованных слов будет способствовать языковой норме (орфографической) младших школьников и повышению уровня мотивации к изучению русского языка.

В исследовании участвовало 23 человека, на начальном этапе которого был выявлен общий уровень учебной мотивации и уровень сформированности орфографической грамотности заимствованной лексики.

В качестве материала были использованы словарные слова, отобранные из словаря «Пиши правильно», среди которых присутствуют и иноязычные. Для выявления уровня сформированности орфографической грамотности обучающимся был написан словарный диктант, состоящий из 31 слова, из которых 11 слов заимствованных: здравствуйте, коллекция, искусный, желать, железо, профессия, здесь, внизу, автомобиль, свобода, галерея, огонь, гореть, костёр, беседа, сегодня, гражданин, богатство, салют, корабль, правительство, президент, портрет, натюрморт, пейзаж, искусство, солдат, завтра, горизонт, хозяин, до свидания.

Результаты следующие: не справились с работой, т.е. получили оценку «2» — 3 человека (14,3%), получили оценку «3» — 2 обучающихся (9,5%), оценку «4» получили 9 человек (42,8%) и справились с работой на «отлично» — 7 человек (33,3%). Качество знаний на данном этапе составляет 76,2%, процент успеваемости — 85,7%.

Для оценки уровня мотивации использовалась методика Н.Г. Лускановой, в которой детям предлагалось ответить на десять вопросов, которые наилучшим образом отражают отношение обучающихся к школе и учебному процессу,

эмоциональное реагирование на школьную ситуацию. По результатам анкетирования оказалось, что очень низкий уровень мотивации, т.е. негативное отношение к школе у 2 обучающихся (8,7%), низкий уровень мотивации у 7 человек (30,4%), средний уровень мотивации, т.е. положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами — 12 человек (52,2%), высокий уровень мотивации у 2 человек (8,7%) и очень высокого уровня мотивации нет ни у кого из обучающихся.

На формирующем этапе были проведены уроки, на которых активно использовались элементы проектного метода в области этимологии заимствованных слов. Занятия проводились в течение четырех недель (по 15 минут от урока).

На стадии подготовки было выбрано направление проектной работы для обучающихся — составление словаря заимствованных слов. Также были подготовлены необходимые материалы для организации проектной деятельности, а именно подобраны возможные темы проектных работ («Спорт», «Компьютер», «Одежда», «Транспорт», «Фрукты», «Цветы», «Государство», «Животные» и «Растения»), сформулированы вопросы для поисковой деятельности обучающихся и отобрана литература. Сформулированные вопросы отразили в форме алгоритма составления словаря, который был опорой для каждой группы при выполнении проекта и помощником при защите. После проведенных подготовительных мероприятий, на первом уроке по внедрению метода проектов, ребята были ознакомлены со смыслом проекта. После совместных обсуждений обучающимися был определен общий замысел — составление словаря заимствованных слов. Все были оптимистично настроены на работу в данном направлении, т.к. все хотели себя попробовать в роли исследователей.

Согласно предложенной системе после этого обучающимся были предложено разделиться на группы. Для помощи в выполнении проекта каждой группе был предложен лист с алгоритмом работы, первым пунктом в котором значится выбор темы. Подготовленные темы были предложены школьникам, которые общим обсуждением в группах выбрали наиболее понравившуюся тему.

Следующий пункт алгоритма — постановка цели. На данном этапе обучающимся была оказана помощь в постановке цели проекта по наводящим вопросам: «Для чего мы это делаем?» и «Какого результата мы хотим достичь?». Все ответы участниками проекта были записаны для использования в дальнейшем на защите.

Следующий этап самый трудоемкий, ведь прежде чем выяснять, откуда пришло к нам слово, детям нужно сначала определиться со списком слов по данной тематике. Поэтому на данном этапе было предложено составить план своих действий для получения результата по наводящим вопросам:

– Что нужно сделать, чтобы получить результат? (Найти заимствованные слова по выбранной теме).

– Можете ли вы сразу сказать, какие слова будут в вашем словаре? (Нет).

– Что сначала нужно сделать? (Найти слова по выбранной теме).

– Где можно найти слова по выбранной тематике? (В учебниках, словарях, справочниках).

– После того, как вы определитесь со списком слов по своей теме, с помощью чего вы будете выяснять, заимствованное слово или нет? (С помощью словарей).

После этого был составлен единый план по выполнению проекта:

1. Найти слова по выбранной теме.
2. Выяснить, какие слова являются иноязычными.

Также общим обсуждением по итогам обсуждений в группах была принята форма представления отчета о проделанной работе — в виде словаря с представлением слова, раскрытием значения слова и графическим образом.

После этого обучающиеся в группах распределили роли: информационная группа, репортеры, художники и обязанности.

Разработка проекта и оформление результатов в группах осуществлялось уже на следующих уроках. Сначала информационные группы осуществляли поиск слов по выбранным темам в своих же учебниках по другим предметам. После этого все найденные слова были проверены на наличие в предложенных этимологических словарях. Как только члены информационной группы находили заимствованное слово, они его сразу же сообщали репортерам, которые оформляли данное слово в формате, согласованном ранее. В это же время художники оформляли к слову рисунок.

Презентация своих проектов обучающимися была представлена на последнем уроке.

По завершении проектной работы, на заключительном этапе был проведен контрольный эксперимент, задачей которого было выявить эффективность использования метода проектов по работе с заимствованной лексикой. Для выявления уровня сформированности орфографической грамотности обучающимся был предложен словарный диктант, аналогичный по содержанию на начальном этапе и анкета аналогического содержания для выявления уровня учебной мотивации.

Литература:

1. Полякова Т. Н. Метод проектов в школе. М.: Русское слово, 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/2644:0>, свободный.

Предложенный словарный диктант носил более сложный характер, а именно состоял из 27 слов, среди которых уже 14 заимствований: здравствуйте, электричество, троллейбус, Отечество, диалог, путешествие, коллектив, аннотация, биография, хозяин, сейчас, завтра, искусство, искусный, корабль, сегодня, беседа, галерея, свобода, инженер, профессия, велосипед, коллекция, экскаватор, эскалатор, секрет, до свидания.

«Отлично» получили 6 человек (31,6%), «хорошо» — 9 учащихся (47,4%), количество детей, которые не справились с заданиями сократилось (10,5%). Качество знаний на данном этапе составило 78,9%, процент успеваемости — 89,5%.

Результаты анкетирования следующие: очень низкий уровень мотивации, т.е. негативное отношение к школе у 1 обучающегося (4,3%), низкий уровень мотивации у 3 человек (13,1%), средний уровень мотивации, т.е. положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами — 7 человек (30,4%), высокий уровень мотивации у 12 человек (52,2%) и очень высокого уровня мотивации нет ни у одного обучающегося.

По сравнению с результатами начального этапа количество детей, успешно справившихся с заданием, увеличилось, как повысился и уровень учебной мотивации, проверяемой по методике Н. Г. Лускановой.

Обучающимся было интересно работать в данном направлении, ведь словарь, составленный самими учениками интересен и любим не только по этой причине, но еще и потому, что в содержатся слова, интересные детям, которые, к тому же, дети сами и нашли. К тому же, такие словари не содержат «сухой» семантики с непонятными для детьми сокращениями и аббревиатурами, а сопровождаются демонстрацией того предмета или явления, которое называется данным словом.

Метод проектов оказался эффективным при работе с иноязычными словами, способствовал запоминанию орфограмм, развитию потребности обращения к учебникам, справочной литературе (словарям), представлению о языке-источнике, повышению уровня мотивации.

## Совершенствование процесса обучения персонала в испытательной лаборатории

Ларионова Анастасия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Угланова Александра Александровна, студент магистратуры  
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления (г. Улан-Удэ)

*В работе подробно рассмотрен процесс обучения персонала в испытательной лаборатории, предложен вариант улучшения процесса путём внедрения новых инструментов, которые будут обеспечивать соответствие требованиям международных стандартов.*

**Ключевые слова:** система менеджмента качества, испытательная лаборатория, обучение персонала, процесс.

## The improvement of the process of training staff in a testing laboratory

Larionova A. O., PhD (pedagogical sciences), Associate Professor;  
Uglanova A. A., Undergraduate  
The East Siberian State University of technology and management, Ulan-Ude

*The paper discusses in detail the process of training staff in a testing laboratory, this proposed an option to improve the process by introducing the new tools that will ensure compliance with international standard.*

**Key words:** quality management system, testing laboratory, staff training, process.

Система менеджмента качества (СМК) является ключевым моментом в улучшении качества предоставляемых услуг. Всегда актуальными остаются вопросы, затрагивающие тему качества предоставляемых услуг, так как качество было и будет главным критерием для удовлетворения запросов заказчиков.

На сегодняшний день внедрение и эффективное функционирование СМК позволяет лабораториям выйти на мировой рынок и добиваться успехов в конкурентной борьбе.

Вопросы внедрения систем менеджмента качества как инструмента повышения эффективности деятельности компаний и улучшения качества продукции и услуг рассмотрены в учебных пособиях Т. А. Борисовой, В. Я. Дмитриева. Основополагающие исследования в области внедрения и совершенствования процессов СМК в испытательных лабораториях были выполнены с. С. С. Аль-Буссаиди, С. В. Пономарёва, Г. А. Соседова, С. Н. Мочалина, В. О. Булановой [3].

Цель работы: совершенствование системы менеджмента качества (СМК) в испытательной лаборатории (ИЛ).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести теоретические исследования в области внедрения и совершенствования систем менеджмента качества на примере других предприятий.

2. Выполнить анализ процесса подготовки персонала как основного процесса менеджмента ресурсов в системе менеджмента качества испытательной лаборатории и сделать выводы по результатам анализа;

3. Предложить инструменты для улучшения процесса подготовки персонала, оформить документы по данному процессу и реализовать инструменты их.

Согласно требованиям ГОСТ ИСО/МЭК 17025 [1, 2], руководство лаборатории должно гарантировать компетентность всех, кто работает со специальным оборудованием, проводит испытания и/или калибровки, оценивает результаты и подписывает протоколы испытаний и сертификаты о калибровке. За стажерами должен быть обеспечен соответствующий надзор. Специфические задачи следует поручать персоналу с учетом соответствующего

образования, подготовки, опыта и/или проявляемого мастерства.

Одним из важных требований стандарта, приведённым в пункте 5.2.2 является то, что руководство ИЛ должно сформулировать цели образования, подготовки и формирования навыков персонала лаборатории. Лаборатория должна иметь политику и процедуры выявления потребностей в подготовке и осуществления подготовки персонала. Программа подготовки должна соответствовать имеющимся и предстоящим задачам лаборатории. Результативность проводимого обучения персонала должна быть оценена [1].

Потребностями в обучении персонала являются:

- новый сотрудник (под понятием «новый сотрудник» подразумевается человек, который осуществляет трудовую деятельность в лаборатории не более трёх недель с своего даты первого выхода на рабочее место);

- изменение во внешних или внутренних документах ИЛ (при внесении изменений во внутренние документы, если требуется, проводится обучение персонала с целью ознакомления);

- реализация корректирующего действия (если в ИЛ поступила претензия или в ходе внутренней проверки было выявлено несоответствие, инженером выполняется обучение с целью закрепления теоретических знаний по данному несоответствию и предупреждение его возникновения в будущем).

На данный момент в ИЛ процесс обучения включает этапы:

- Подготовка к обучению;
- Обучение;
- Оценка результативности проведенного обучения;
- Ознакомление с результатами.

С применением методологии IDEF0 можно подробно описать процесс подготовки персонала в ИЛ на сегодняшний день в общем виде (рис. 1).

Описание к рисунку 1:

Персонал 1 («вход» процесса) — сотрудники, которых необходимо обучить в связи с потребностью (новый сотрудник, изменение в документах, корректирующее действие);

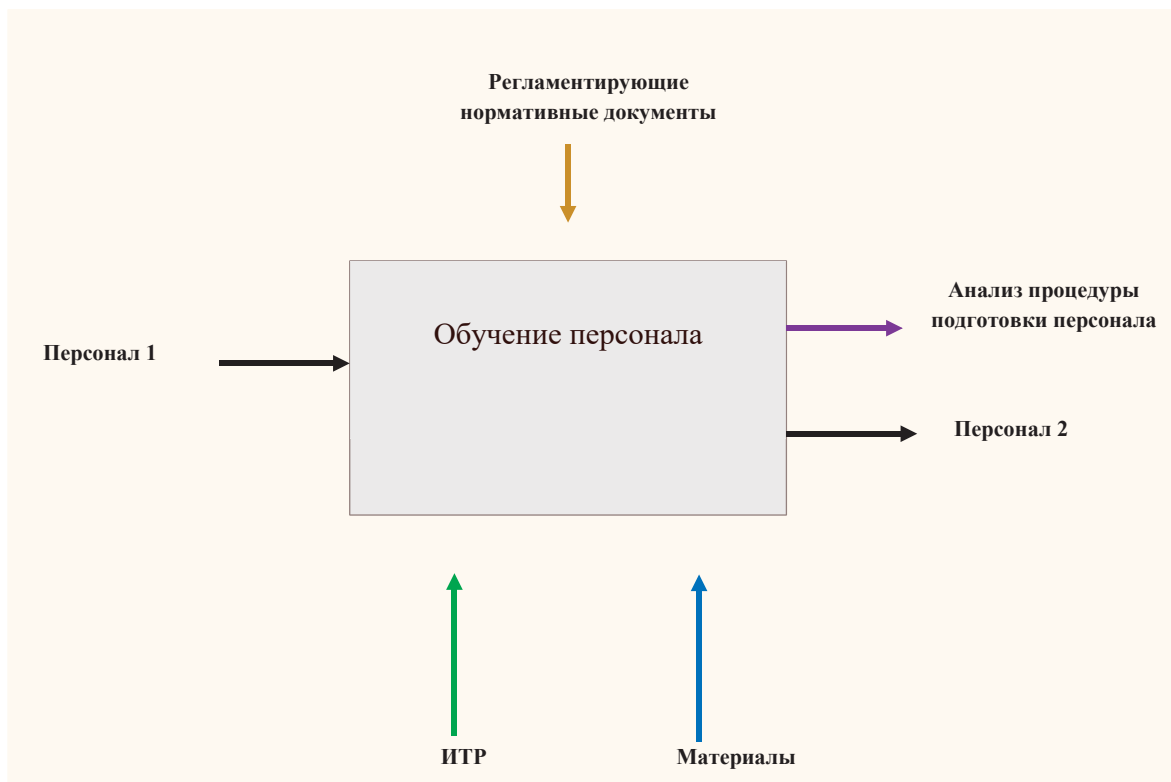


Рис. 1. Диаграмма «AS-IS» процесса «Обучение персонала»

Персонал 2 («выход» процесса) — сотрудники, для которых проведено обучение;

Анализ подготовки процедуры персонала («выход процесса») — сохранение информации о проведённом обучении, и использование полученных результатов для планирования следующего обучения;

Регламентирующие нормативные документы (воздействующий фактор) — документы, с помощью которых выполняется подготовка персонала (внутренние инструкции, процедуры, либо внешние НД — ГОСТ, Федеральные законы, Приказы МЭК);

ИТР (средства выполнения процесса) — инженерно-технические работники ИЛ;

Материалы (средства выполнения процесса) — мультимедиа-файлы (презентации, видео), справочные материалы (копии НД для работы в процессе обучения).

На сегодняшний день процесс обучения проводится регулярно, в соответствии с планом-графиком обучения, который составляется на каждый год, либо по факту выполнения (новый сотрудник, изменение документа, корректирующее действие).

В процессе подготовки персонала сотрудником, ответственным за обучение, результативность обучения проверяется либо с помощью опроса, либо по тестам, разрабатываемыми на «скорую руку». При этом информация о выполненном действии заносится в отчёт, но результаты проверки результативности не всегда сохраняются.

Согласно ГОСТ ИСО/МЭК 17025 (п. 5.2.2) [1], результативность обучения персонала должна быть оценена. Т. е. результаты проведённого обучения должны быть чётко зафиксированы и легко идентифицируемы. Самый распространённый способ для создания типовых форм — применение программы Microsoft Office Excel. На основе электронной формы тестовых задний планируется создание полноценной информационной системы для обучения сотрудников. Процесс обучения персонала был рассмотрен с вводом средства осуществления процесса — информационной системы (рис. 2).

В случае реализации дополнительного инструмента в процессе обучения персонала, создание электронных форм (в будущем — использование информационной системы) будет выполняться по следующему плану:

1. Сбор информации по теме обучения.
2. Составление вопросов с ответами в виде тестов.
3. Передача информации по теме обучения и сведения о количестве сотрудников, которые будут выполнять тесты.
4. Создание электронных форм (сохранение в сетевой папке с ограниченным доступом).
5. Тестирование персонала.
6. Проверка результатов (насколько корректно выполнено тестирование).
7. Создание распечатанных форм для ознакомления сотрудников под подпись и(или) сохранение отчётов для

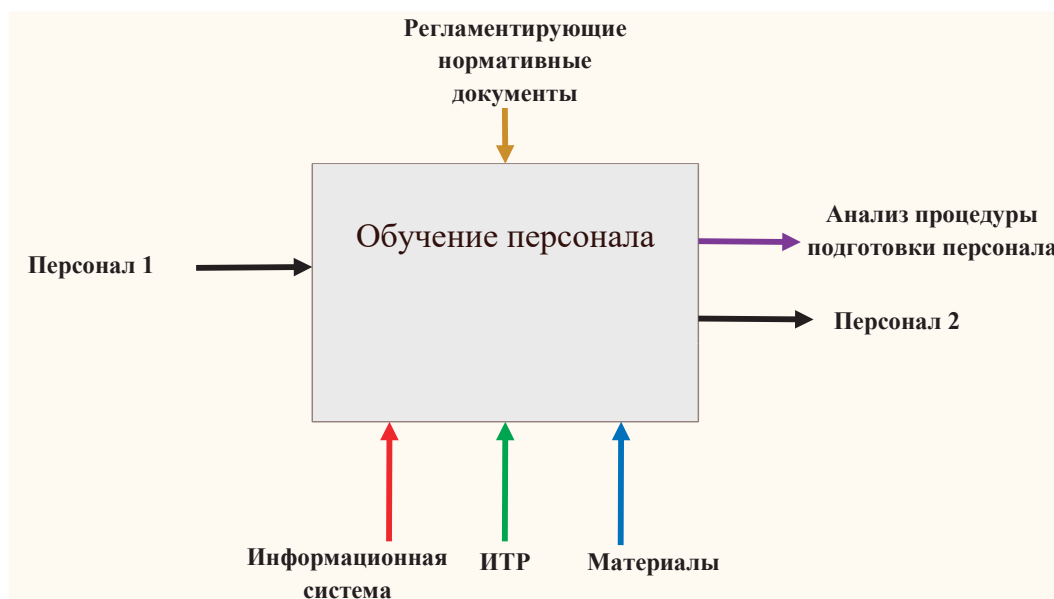


Рис. 2. Диаграмма «ТО-VE» процесса «Обучение персонала»

закрепления документов электронно-цифровой подписью.

В работе были рассмотрены вопросы внедрения систем менеджмента качества как инструмента повышения эффективности деятельности компаний и улучшения качества продукции и услуг, проблемы теории и методики проектирования системы менеджмента качества, основополагающие исследования в области внедрения и совершенствования процессов СМК в испытательных лабораториях.

Решена проблема подготовки персонала — разработаны формы для тестирования с помощью программы Microsoft Excel. На основе электронных форм в дальнейшем будет создана и внедрена информационная система для тестирования персонала ИЛ.

Результаты данной работы будут полезны при оценке результативности других процессов в ИЛ. Теоретические положения могут быть использованы промышленными предприятиями при разработке и внедрении собственных внутренних стандартов и документов по СМК.

#### Литература:

1. ГОСТ ИСО/МЭК 17025—2009 Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий. — М.: Стандартиформ, 2012. — 28с.
2. ГОСТ ISO/IEC17025—2019 Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий. — М.: Стандартиформ, 2019. — 25 с.
3. Аль-Бусаиди с. С. С. Опыт внедрения системы менеджмента качества в испытательных лабораториях [Электронный ресурс]/С. С.С. Аль-Бусаиди, В. О. Буланова, С. В. Пономарев. — Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/konfer34/112.pdf>.
4. Слободской А.Л. Обучение персонала организаций: учеб. пособие /А. Л. Слободской.— СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. — 124 с.
5. Магура М. И. Организация обучения персонала компании: учеб. Пособие / М. И. Магура, М. Б. Курбатова // 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Бизнес-шк. «Интел-Синтез», 2003. — 264 с.

## Связь социального поведения дошкольников средней и старшей группы ДОУ и эмоциональной привязанности к матери

Никольникова Ирина Владимировна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 57» г. Воронеж

Евсюкова Марина Николаевна, воспитатель  
МК ДОУ Воронцовский детский сад (Воронежская обл.)

*Статья посвящена изучению эмоциональной привязанности к матери дошкольников средней и старшей группы ДОО и влияние этой привязанности на социальное поведение. Обсуждаются вопросы социальной адаптации. Обращено внимание на раннюю профилактику возможных детских девиаций.*

Актуальность темы исследования определяется изучением характера эмоционального взаимодействия в семье для формирования социально значимых качеств личности ребенка дошкольника и его социального поведения в дошкольной образовательной организации.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что начиная с середины восьмидесятых годов двадцатого столетия тема эмоционально-личностных отношений между матерью и ребенком интересовала многих ученых (О. В. Алмазова, Н. С. Гилева, Д. А. С. Дубинина, Gold, и др.) однако, связь между эмоциональной привязанностью к матери и социальным поведением ребенка дошкольника остаются слабо изученными [1], [4], [5].

Это, прежде всего, касается вопросов формирования картины Мира и социальной адаптации детей. Формирование эмоциональных отношений с матерью внутренне сопряжено с формированием отношения ребенка к себе так как в детстве складываются имплицитные базисные убеждения.

А. С. Дубинина в исследовании уделяет внимание формированию эмпатии у ребенка [5].

Г. В. Бурменская отмечает, что эмоциональная привязанность к матери возникает у ребенка, если мать чутко реагирует на потребности и запросы ребенка [3, с. 30].

Эмоциональная привязанность к матери формируется у ребенка в период до трех лет и связана со взаимоотношениями в семье, эмоционального благополучия в семье.

Определяющими особенностями дошкольного детства становятся возрастные кризы, во время которых происходит расширение диапазона самосознания растущего ребенка. Психические новообразования дошкольного детства — это формирование наглядно-образного мышления, исследовательской деятельности, всех когнитивных процессов.

Новообразования эмоционально-личностной сферы связаны с соподчинением мотивов, формированием новых мотивов. Развитие самооценки зависит от оценивания ребенка взрослыми. Эмоции начинают носить регулятивный характер в отношении собственного поведения. Исследователи в области дошкольной психологии единодушны относительно того, что для обеспечения нормального про-

цесса личностного развития и социализации ребенка в ДОО является его позитивная связь с матерью.

Психологическая характеристика ненадежного типа привязанности матери и ребенка определяется Г. Я. Пилигиной и Е. В. Дубровской следующим образом: «...нарушенное материнское отношение, неадекватная организация общения с ребенком, проявление матерью авторитаризма, отвержение, гиперопека или инфантилизация ребенка способствуют фрустрации его потребностей» [6, с. 75].

Обзор литературы по обозначенной проблеме позволил сформулировать **цель** исследования — определение влияния эмоциональной привязанности к матери на социальное поведение дошкольников средней и старшей групп в дошкольной образовательной организации.

**Объект исследования** — эмоциональная привязанность к матери, как психологическая основа формирования социального поведения дошкольников.

**Методы и методики исследования:** проективные методики «Я и моя семья», «Я в лесу», «Человек под дождем», метод наблюдения во время сюжетно-ролевых игр.

### Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняли участие дошкольники старшей группы МБДОУ «Детский сад № 57» г. Воронеж и дошкольники средней группы МК ДОУ Воронцовский детский сад, Воронежская область.

Карта наблюдений за детьми во время сюжетно-ролевых игр для диагностики нарушений социальной адаптации и возможных девиаций состоит из трех отрезков: эмпатия; социальное взаимодействие; социальная адаптация.

Анализ эмпатии: две трети детей старшей группы и половина детей в средней группе проявляют сочувствие к вымышленным персонажам «ребенку», «маме», «папе», «бабушке», «больному в больнице», «щенку» и др. Эмпатийная включенность в проблемы значимых людей или животных говорит об успешном формировании эмоциональных отношений с родителями. Что касается одной трети детей старшей группы и половины детей их средней группы, то здесь просматривается возможная проблема

в виде психологической деформации взаимоотношений в семье. В средней группе есть дети с незавершенной социальной адаптацией, они вообще не могут играть с другими детьми и склонны в девиации, выраженной в агрессивном поведении.

Анализ рисунков «Моя семья» показал, что в основном дети рисуют благоприятную семейную ситуацию, но эмоциональная близость с матерью определяется у половины детей обеих возрастных групп. Часто можно видеть барьеры между фигурой матери и ребенка — цветы, мебель, других членов семьи, что свидетельствует об отсутствии эмоциональной привязанности, или даже игнорирование матерью ребенка. Чувство неполноценности в семейной ситуации примерно у четверти детей. Выражается это в очень маленьких изображениях всех членов семьи, смещение рисунка вниз, рисование себя спиной к другим членам семьи и др. Такие рисунки прямо указывают на отсутствие эмоциональной близости с матерью. И если провести аналогию между личностным развитием ребенка и интерпретацией рисунка, то мы получаем взаимосвязь эмоциональной привязанности к матери и социального поведения дошкольников.

Проективная методика «Я в лесу» — это педагогическое занятие с использованием репродуктивного воображения. Ребенок должен представить, что он находится в лесу один, описать свои чувства, желания, ощущения и назвать, кого бы он позвал на помощь. Не все дети отвечают, что маму позовут. Единичные ответы вообще кажутся абсурдными, когда на помощь ребенок позовет соседскую бабушку или старшего брата, а не родителей, рядом с которыми он должен ощущать безопасность.

#### Литература:

1. Алмазова О. В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сублингов // Дисс. канд. псих. наук. — М.: — 2015, — 265 с.
2. Боулби Джон. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст]: — М.: Академический проект, 2004. — 232с.
3. Бурменская Г. В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 5–35.
4. Гилева Н. С. Влияние эмоциональной привязанности ребенка к матери на становление самооценки старших дошкольников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2016, с. 134–136.
5. Дубинина А. С. Роль эмоциональной привязанности к матери в психологическом развитии ребенка // Universitas: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2019. № 4(58). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/7124> (дата обращения: 08.10.2019).
6. Пилягина Г. Я. Нарушения привязанности как основа формирования психопатологических расстройств в детском и подростковом возрасте // Мистецтво лікування. — 2007. — № 6. — С. 71–79.

Проективная методика «Человек под дождем» позволяет осуществить диагностику межличностных отношений в семье, личностных резервов и особенностей защитных механизмов ребенка. В нашем случае, обращалось внимание только на то, рисует ли ребенок зонт. Зонт — символическое изображение психической и психологической защиты от неприятных воздействий и отображение связи с матерью и отцом. Купол зонта — материнское начало; ручка — отцовское начало. Анализ показал, что есть дети, сильно зависящие от матери, а есть дети, которые вообще не нарисовали зонт.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что привязанность как глубокая эмоциональная связь матери и ребенка обеспечивает защиту, определяет развитие личности ребенка и его социального поведения. Эмоциональная привязанность к матери становится глубинной структурой самосознания, через которую ребенок воспринимает себя и окружающий мир, обеспечивает качество социального взаимодействия с другими людьми. Поведенческие характеристики и стратегии поведения детей с эмоциональной привязанностью к обоим родителям соответствуют тенденциям конструктивного когнитивного компонента социальной адаптации.

**Заключение:** проведенное эмпирическое исследование позволило выявить достоверную связь между эмоциональной привязанностью подростка к матери и его социальным поведением. Дошкольники с эмоциональной привязанностью к матери социально адаптируемы и с позитивным отношением к себе. Маркером позитивных социальных поведенческих проявлений является высокий уровень социальных навыков.

## Приемы работы по выработке у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) навыка правильного чтения на уроках чтения и развития речи

Окунева Лилия Леонидовна, учитель русского языка и литературы;  
Гущина Марина Александровна, учитель начальных классов  
МБОУ «Основная школа № 23 для обучающихся с ОВЗ» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В статье раскрывается значение активных форм, методов и приёмов обучения чтению, которые не только помогут выработать навык правильного чтения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью), но и корректировать, а также стимулировать познавательные процессы учащихся с нарушением интеллекта, такие как внимание, восприятие, мышление, память, воображение.*

**Ключевые слова:** коррекция познавательных процессов, дети с нарушением интеллекта, умственная отсталость, разговорная речь, активные формы обучения, правильное чтение.

В системе коррекционного образования предмет «Чтение и развитие речи» занимает центральное место. Как средство познания действительности чтение и развитие речи обеспечивает интеллектуальное развитие ребёнка, формирует его понятийный аппарат, развивает абстрактное мышление, память и воображение.

От того, насколько школьники овладеют этим методом, зависит успешность всего обучения. Поэтому в коррекционной школе приходится учитывать особенности развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Дети с нарушением интеллекта значительно позднее овладевают речью, чем их нормальные сверстники. Длительное отсутствие собственной активной речи, а также недостаточное понимание обращенной к ним речи отрицательно сказывается на всем развитии умственно отсталых детей. У них значительно осложняется процесс накопления сведений об окружающем мире. Это затрудняет руководство познавательной деятельностью детей.

У детей с умственной отсталостью нарушены все стороны речи: фонематическая, лексическая, грамматическая. Наиболее нарушено понимание значения тех слов, которые используют окружающие (т.е. семантика речи). Это связано с нарушением словесно-логического мышления. [5, с. 123] Употребляемые ими предложения просты по своей конструкции, с большим количеством аграмматизмов, пропусков. В их речи отмечается нарушение синтаксических связей, т.е. отношений между словами предложения с помощью падежей и предлогов.

Обучение чтению детей с интеллектуальными нарушениями носит элементарно-практический характер и направлено на разрешение следующих основных задач:

— научить школьников правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст. Правильное чтение — это чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями допускают большое количество ошибок: пропускают и смешивают буквы, слоги, слова, перескакивают со строки на строку,

недочитывают окончания и т.д., что затрудняет выработку других качеств чтения.

- научить последовательно и грамотно излагать свои мысли в устной форме;
- повысить уровень общего развития учащихся;
- формировать нравственные качества школьников.

Урок чтения и развития речи в коррекционной школе — это сложное образование. Во-первых, на уроке решаются многоплановые задачи. На каждом уроке учащиеся непременно должны получить «прибавку» к практическому владению языком. Она может выразиться в лучшем понимании речи на слух за счет усвоения новых слов, новой грамматической формы, структуры.

Материал урока и средства для его активизации следует использовать в воспитательных целях. Учитель решает, что конкретно следует воспитывать у школьников на данном уроке, используя приемы и методы для их эмоционального и интеллектуального развития.

Во-вторых, на уроке используются различные организационные формы работы: групповые, парные, индивидуальные. Чтобы вовлечь всех и каждого нужно развивать и совершенствовать свои организаторские способности для подготовки своего рода сценария урока.

В-третьих, урок должен быть обеспечен средствами обучения, соответствующими решаемым задачам.

На уроках чтения важно своевременное чередование различных форм работы, (фронтальные, групповые, индивидуальные) более напряжённых умственных действий и кратковременных расслаблений, дающих необходимый отдых, направленных на сбережение физического и психического здоровья детей. Это укрепляет работоспособность школьников и их желание овладевать знаниями.

Необходимо создавать ситуацию успеха на каждом уроке, так как это самый эффективный стимул познавательной деятельности. Ситуация успеха удовлетворяет потребность каждого школьника в самоуважении и повышении престижа, что в конечном итоге ведёт к сохранению и укреплению психического здоровья ребёнка. Важен и такой стимул, как оценка. При её выставлении



необходимо максимально доброжелательное отношение учителя к ученику, что позволяет выставить адекватную оценку даже слабому учащемуся. Иногда для создания ситуации успеха можно незначительно зависить оценку, но только в том случае, если уверены в поддержке и понимании ситуации в классе.

Ребёнок должен иметь возможность выбора, и здесь поможет дифференцированный подход к обучению. Например, готовя задания для урока, стараться сделать три варианта заданий, рассчитанные на сильного, среднего и слабого ученика.

Одним из эффективных приемов работы по выработке у учащихся навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения («речевая зарядка» или «разминка»), способствующие правильному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении. Если в начальном звене материалом для упражнений служат слоговые структуры слов и целые слова, которые встречаются в тексте, предназначенном для чтения на данном уроке, то в 4–5 классах нужно сохранить «разминку», наполнив ее новым содержанием. В течение все тех же 4–5 минут учащиеся читают тексты, которые напечатаны на карточках. Они могут быть одинаковыми для всего состава класса, но возможны и различные варианты для каждого ученика. Подбор этих текстов должен осуществляться с учетом некоторых требований:

- доступность содержания;
- простота структуры слов и предложений, входящих в текст;
- относительная занимательность сюжета;
- ограниченность объема пределами количества слов, который предусмотрен программой для проверки техники чтения.

Оптимальное время проведения «разминки» — начало или конец урока.

Литература:

1. Виноградова А. Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова — 33 с.
2. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Школа-пресс, 1994. — 517 с.
3. Ю. В. Саенко. Специальная психология. Учебно-методическое пособие. Таганрог, 2002—123 с.

#### *Методика работы в период «разминки»*

1. Учащиеся читают текст на карточках про себя (не более 1–1,5 минуты), готовясь к быстрому, плавному чтению,

2. Один — три ученика вызываются для чтения своих текстов вслух с обязательным выполнением данной учителем установки.

3. По тексту каждого ученика всему классу задается один вопрос либо учителем, либо читающим учеником.

4. Ученики оценивают технику чтения своего товарища (можно с помощью «светофоров», например «зеленый» — «5», «желтый» — «4», «красный» — «3»), комментируя эту оценку.

Слабым чтецам предлагается еще более упрощенные тексты, но они участвуют в работе вместе со всеми детьми. «Речевые разминки» необходимы и для развития беглости чтения — такого темпа, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его произнесение.

Только в 6-м классе основной состав учащихся с интеллектуальной недостаточностью начинает приближаться к чтению в темпе разговорной речи. С помощью «речевых разминок» не только развиваются навыки правильности и беглости чтения, но и обогащается словарный запас школьников.

Считаем, что результата в решении этой задачи педагог может добиться, обладая рядом личностных качеств: стремлением к максимальной гибкости, способностью к сопереживанию, сочувствию, восприимчивостью к потребностям учащихся, умением придать преподаванию личностную окраску, эмоциональной уравновешенностью, уверенностью в себе, доброжелательностью. Чтобы воспитать у ребёнка здоровое стремление к достижению намеченной цели, учитель сам должен испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам своих учеников.

## Достижение метапредметных результатов при проведении лабораторных работ по биологии

Пономарёва Татьяна Михайловна, учитель биологии  
МБОУ СОШ № 4 г. Белгорода

*Надо учить не содержанию науки, а деятельности по ее усвоению.*

*В.Г. Белинский*

Сегодня в лексикон учителя все больше входит понятие «метапредмет», «метапредметные связи и обучение». Каждый современный учитель идет в ногу со временем, а метапредметный подход — это подход новых образовательных стандартов.

Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. С этим сталкивались многие учителя. Ученик уходит после звонка на другой урок, и мы практически о нем забываем до следующего урока с ним. И подчас имеем слабое представление о том, как там дальше будет проходить его развитие. Мы не задумываемся, как учащийся будет связывать для себя систему понятий «нашего» учебного предмета с системой понятий другого. Для нас главное хорошо знать свой предмет, его тонкости. При этом мы очень слабо ориентируемся в других дисциплинах, если с ними сталкиваемся. Особо тяжело нам даются такие «переходы» между гуманитарными и естественно-научными дисциплинами. Мы, учителя, часто не задумываемся — на развитие каких способностей направлены наши усилия. Решение этих проблем требует введение метапредметного подхода.

Метапредметные технологии создаются для того, чтобы начать культивировать другой тип сознания и обучающегося, и учителя, который не «застревает» в информации одного учебного предмета, а работает с взаимосвязями знаний каждой из дисциплин. Это происходит благодаря тому, что на метапредметах и учебных занятиях с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. Значительно удобнее и правильнее рассматривать в качестве метапредметного результата обучения уровень развития базовых способностей обучающихся: мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, действия. Этот образовательный результат является универсальным и позволяет сопоставлять результаты обучения в любых образовательных системах. Таким образом, включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста.

Сейчас всем педагогам нужно осваивать метапредметные технологии, в этом нет никакого сомнения. Ме-

тапредметы нужны, во-первых, с точки зрения развития мышления и профессионализма самого педагога. Каждый педагог-предметник должен стремиться стать полипредметником, метапредметником, т.е. при реализации новых образовательных стандартов нужно, чтобы изменился сам учитель, его мировоззрение по отношению к образованию.

Метапредметы нужны, потому что задают новые возможности работы с мировоззрением детей, с их самоопределением, с обретением смысла жизни. То есть они задают новые возможности для всех обучающихся.

Биология — это та учебная дисциплина, которая является одной из ведущих в естественно — научном направлении. Биология тесно взаимосвязана с химией (химические реакции клетки), физикой (давление в теле), географией (расы и районы распространения) и т.д. Организация среды обитания человека роднит биологию с гуманитарными науками: историей и обществознанием, философией и диалектикой, социологией и этнографией.

Использование в биологии знаний и умений наук естественно — научного цикла создают условия для развития предметных, а главное метапредметных связей, результаты освоения которых являются основным фундаментом новых Федеральных образовательных стандартов обучения школьников.

Я стараюсь выявить основные межпредметные связи и взаимодействие биологии с другими дисциплинами, что позволяет обеспечить формирование положительных метапредметных результатов на основе лабораторных работ по биологии.

Согласно ФГОСОО метапредметные результаты должны иметь системный характер и состоять из следующих составляющих:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности;

2) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

3) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

4) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

5) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации и др. [1]

Введение метапредметного подхода не означает ненадобность предметного подхода в образовании. Необходимо только перестроить подачу предметного материала. Никто не говорит о том, что необходимо соединить пение и технологию, а осваиваться знания будут за счет освоения универсальных принципов.

Метапредметы — это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метаумения. [2]

Метазнания — знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приемы и методы познания и о возможностях работы с ним. Понятие «метазнания» указывают на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний.

Метаспособы — методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестандартные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач. (Ю. Н. Кулюткин)

Метаумения — присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. К ним относятся: теоритическое мышление, навыки переработки информации, критическое мышление, качества мышления, творческое мышление, регулятивные умения.

Сочетание традиционных демонстраций и информационно-коммуникационные технологии позволяют наглядно, быстро и эффективно не только изучать новые темы, но и закреплять их здесь же на уроке. Я считаю, что использование информационных технологий на уроке должно быть дозировано. Тем более, исключать из уроков биологии лабораторные и практические работы с использованием реального оборудования ни в коем случае не стоит. Именно во время проведения лабораторных и практических работ, учащиеся могут научиться планировать и организовывать свою учебную деятельность. В результате лабораторных работ происходит овладение целой системой базовых знаний, навыками лабораторной работы, формирование понятийного аппарата.

В ходе проведения лабораторных работ я стараюсь расширить область распространения знаний биологии. Уже в 5 классе при проведении практической работы учащиеся знакомятся с лабораторным оборудованием и признаками химических реакций, эти знания им пригодятся

как на последующих уроках природоведения, так и на уроках химии. Лабораторная работа «Воздействие желудочного сока на белки, слюны на крахмал» наглядно показывает действие химических реакций, учит превращению веществ. Наблюдая суточное движение звезд и погоду, учащиеся приобретают знания по географии и осваивают метод наблюдения.

Лабораторная работа «Изучение приемов остановки капиллярного, артериального и венозного кровотоков» в 8 классе и «Овладение простейшими способами оказания доврачебной помощи» в 5 классе пересекаются с медициной. Лабораторная работа «Решение генетических задач и составление родословных» и «Построение вариационной кривой (размеры листьев растений)» показывают связь биологии с математикой, учат логике, сопоставлению.

При этом, проводя классификацию, рисуя схемы, выделяя категории, которые стоят за этими схемами, школьник получает универсальный способ работы. Это необходимо ему в освоении данного предмета, а также применимо и на других уроках. Таким образом, он осваивает метапредметную технологию. Из пассивного потребителя знаний обучающийся должен стать активным субъектом образовательной деятельности. Школьник должен научиться умению самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, то есть должен стать живым участником образовательного процесса.

И все-таки: что же является результатом метапредметного обучения? Обучение превращается в процесс саморазвития для ученика и расширяет горизонт его познания. Более того, оно формирует представление об учебном предмете не как о закрытой дисциплине, в которой всем все известно, а как о науке развивающейся. [3]

Основным объектом оценки метапредметных результатов служит сформированность у обучающегося регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных действий, т.е. таких умственных действий обучающихся, которые направлены на анализ и управление своей познавательной деятельностью. К ним относятся:

1. способность обучающегося принимать и сохранять учебную цель и задачи; самостоятельно преобразовывать практическую задачу в познавательную, умение планировать собственную деятельность в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации и искать средства её осуществления; умение контролировать и оценивать свои действия, вносить коррективы в их выполнение на основе оценки и учёта характера ошибок, проявлять инициативу и самостоятельность в обучении;

2. умение осуществлять информационный поиск, сбор и выделение существенной информации из различных информационных источников;

3. умение использовать знаково-символические средства для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебно-познавательных и практических задач;

4. способность к осуществлению логических операций сравнения, анализа, обобщения, классификации по родовидовым признакам, к установлению аналогий, отнесения к известным понятиям;

5. умение сотрудничать с педагогом и сверстниками при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность за результаты своих действий.

Достижение метапредметных результатов может проявиться в успешности выполнения комплексных заданий на межпредметной основе. В частности, широкие возможности для оценки сформированности метапредметных результатов открывает выполнение практических и лабораторных работ, успешное выполнение которых требует освоения навыков работы с информацией.

Определив результат, мы можем вывести главные особенности метапредметов:

1. Метапредмет выстраивается вокруг какой-то мыследеятельностной организованности. В качестве таких мыследеятельностных организованностей могут быть знание, знак, проблема, задача, смысл, категория... Все они имеют деятельностный, а потому универсальный метапредметный характер. На их основе могут быть выстроены учебные предметы нового типа — метапредметы;

2. Необходимо очень хорошее знание материала традиционных учебных предметов. Собственно, это и позволяет грамотно переорганизовать учебный материал вокруг деятельностных единиц содержания;

3. Ориентация на развитие у школьников базовых способностей;

4. Многообразие методических форм и приемов, позволяющих в разы интенсифицировать работу на уроке. [3]

Особенность метапредметного занятия:

1. Это интегрированное занятие;

2. Деятельность учащихся организуется не с целью передачи знаний, а с целью им передачи способов работы со знанием;

3. Содержание составляют деятельностные единицы, носящие универсальный характер: понятия, модели, схемы, задачи, проблемы и т.д.;

4. Системная работа со способом: если ученик освоил решение задач на три параметра в математике, учитель дает ему решение задачи этого типа. Но из химии или физики;

5. Учитель должен хорошо знать свой предмет и его возможности.

Требование к учителю

— Не говорить лишнего: не повторять задание, не озвучивать информацию, которая есть в учебнике, не повторять без необходимости ответ ученика!

— Добиваться от учеников аргументированных ответов.

— Не произносить слов «неправильно», «неверно» — пусть ученики сами заметят ошибку, исправят и оценят ответ товарища.

— Чётко и точно формулировать задание.

— Способность к импровизации.

— Основная деятельность учителя не на уроке, а в процессе подготовки к нему, в подборе материала и сценарии урока.

— Учитель не актёр, а режиссёр!

В выполнение лабораторных работ по биологии можно и нужно использовать традиционные подходы, вобравшие в себя лучшие дидактические традиции, так и метапредметный подход, открывающий новые перспективы развития.

Литература:

1. <http://standart.edu.ru/>

2. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека; 02.03.2012 г.

3. [http://krylowaew.ucoz.ru/publ/metapredmetnyj\\_podkhod\\_chno\\_ehto\\_takoe\\_perekhodim\\_ot\\_teorii\\_k\\_praktike/1-1-0-7](http://krylowaew.ucoz.ru/publ/metapredmetnyj_podkhod_chno_ehto_takoe_perekhodim_ot_teorii_k_praktike/1-1-0-7)

## Содержательный аспект обучения младших школьников китайскому языку на основе сказки

Радова Валентина Гынденовна, студент магистратуры  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*Статья посвящена содержательному аспекту в обучении иностранному языку младших школьников на примере китайского языка, описываются наиболее эффективные методы и приемы обучения детей китайскому языку через игровую ситуацию — сказку.*

**Ключевые слова:** китайский язык для младших школьников, сказка как прием обучения, игровая методика.

Обучение китайскому языку в младшей школе должно повысить качество языковой подготовки на даль-

нейших этапах обучения, а именно на среднем, старшем и профильно-ориентированном этапе. Задачи и со-

держание обучения на разных этапах взаимосвязаны. Так, база в обучении китайскому языку закладывается на начальном этапе. «В своих исследованиях ученые А. С. Белкин, Л. А. Венгер, М. Н. Емельянова, Ж. Пиаже, Л. В. Темнова, Д. Б. Эльконин отмечают, что именно в младшем школьном возрасте ребенок наиболее продуктивно овладевает системой действий, необходимых для успешного обучения на последующих этапах» [2, с. 159].

Исследования показывают, что у обучающихся начальных классов отсутствует потребность к изучению иностранного языка в целом. Как правило, они проявляют интерес и любопытство. В результате, одной из целей в обучении является повышение мотивации учеников к овладению иностранным кодом. Так, отечественные и зарубежные психологи утверждают, что сензитивность учащихся младшего школьного возраста помогает им в усвоении языка, в том числе и иностранного. Т. Элиот определяет длительность сензитивного периода с 1,5 до 7 лет, В. Пенфильд и Р. Робертс — с 4 до 8 лет. Этот возраст отличает школьников потребностью в познании, а также любознательностью.

Стоит отметить, что учителю важно, зная с какими трудностями придется столкнуться ученикам при изучении китайского языка, следует не отбить интерес, любопытство и мотивацию, а постараться понять и учесть психолого-физиологические, педагогические, лингводидактические особенности обучения китайскому языку. Здесь на помощь придут игровые технологии, а именно — сказки.

Игры принято относить к активной деятельности, способствующей взаимодействию мышления, обучения, развитию умения решать проблемы. «Игровые технологии — целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом» [1, с. 88]. Так, в современные педагогические (образовательные) технологии входят игровые технологии, которые основаны на активизации и интенсификации деятельности учащихся. Сказка — это неисчерпаемый источник игр, фантазий, познания нового.

Сказка, обладая своими специфическими особенностями, может выступать в качестве содержательной основы обучения китайского языка младшим школьникам. Присутствие вымысла в сказке делает ее еще более ценной в сравнении с остальными литературными жанрами. Внимание детей обращено на сказки в силу своей наполненности невероятными чудесами, волшебными событиями, встречами с такими сказочными героями, как колдуны, феи, ведьмы, которые обладают чудодейственными силами. Увлеченность младших школьников сказками объясняется тем, что сказки удовлетворяют некоторые потребности возраста, а именно: интерес к таинственности, перевоплощениям, чудесам, которые ощущаются в сказке как обыденное, привычное.

Слушая сказки, детям кажется существование сказочных героев как вполне реальное, переживают за него, сочувствует всему, что происходит с ним. Таким образом, фантазия и творческая деятельность ребенка развивается

через его способность к воображению и сопереживанию. Дети развивают свою богатую фантазию через вымысел, который присутствует в каждой сказке, для того, чтобы расширить содержательную сторону общения.

Неразрывная связь фантастической сказки с реальной жизнью позволяет ребенку через ситуации, присутствующие в сказке, получить речевой и социальный опыт, который им всегда пригодится в дальнейшей жизни. Организованное на основе сказки общение носит истинный характер и в этом случае коммуникативность настоящая.

Китайский язык позволяет школьникам погрузиться в захватывающий сюжет сказки, которая была создана представителями другой нации, а также познакомиться с национальными героями страны. Построенные на основе сказки содержательное накопление упражнений и сценарий уроков немедленно приковывают к себе внимание детей. Сказка на китайском языке помогает учителю сделать из принудительного процесса обучения в процесс невероятно увлекательный и ожидаемый ребенком. Она не только помогает педагогу расположить школьников к учебному процессу, сделать из них юных помощников в поисках новых знаний, но и сформировать хорошее отношение к учебному и воспитательному процессам.

Китайские сказки характеризуются необычными воспитательными функциями. Через сказку происходит ненавязчивое воспитание ребенка, она показывает детям мир в лучших своих образах, сущность человеческих отношений, особенности таких чувств, как отзывчивость, сострадание, доброта, взаимоуважение, дружба, справедливость, взаимопонимание, и, как следствие, несет очень богатый нравственный потенциал. Благодаря чтению различных сказок у детей складывается яркий и многообразный образ мира [4, с. 18].

Используя сказку в качестве содержательной основы обучения, преподаватель может с легкостью сформировать у учащихся заинтересованность к другой культуре. Через сказку дети познают традиции, обычаи и нравы другого народа, особенности их культуры, узнают историю народа, их интересы, увлечения и быт, узнают особенности национальных праздников, символики и т.д., что в целом благоприятно влияет на общее развитие школьников.

В качестве содержательной основы обучения китайскому языку, сказка наиболее эффективно используется для решения задач учебного плана. Обучение, к примеру, говорению на основе сказки способствует формированию у младших школьников представления об иностранном языке как о равноценном по сравнению с родным языком. В содержательном отношении сказка представляет собой прекрасное средство для овладения разными умениями общения на китайском языке.

Изучение грамматики через сказку существенно облегчает ее усвоение и понимание. Так как в данном случае речь идет об языковых сказках, для учителя предоставляется хорошая возможность обработки не только творче-

ского потенциала, а также языковых умений и навыков максимально доступным для школьников путем, ведь ребёнок воспринимает сказку как игру. По словам канадского преподавателя Джерри Стайнберга «...играть можно в любое время, если это пойдет на пользу вашим ученикам. Игры делают процесс обучения, порой трудный и утомительный, веселым, а это усиливает мотивацию к учению» [3, с. 25].

При использовании сказки на уроках китайского языка, учитель, тем самым, знакомит детей с традициями и обычаями, национальными героями, находит сходство с родными сказками. В таком процессе очень важно использование аутентичного материала. Преподаватель с помощью сказки может развивать различные базовые умения и навыки, научить пересказывать содержание сказки. У школьников младшего возраста наблюдается смена основной деятельности с игровой, которая преобладает в дошкольном возрасте, на учебную, что поможет им перейти на следующий этап развития, связанный с активацией умственной

деятельности, с новыми отношениями с окружающими, а также с новым социальным статусом.

В ходе учебно-воспитательного процесса деятельность школьников начальной ступени обучения, основанная и организованная с помощью сказки, как одного из вспомогательных средств, наиболее удовлетворяет возрастным особенностям и потребностям данной категории учеников.

Таким образом, сказки обладают богатым потенциалом для их использования в качестве содержательной основы обучения иностранному языку, в нашем случае китайскому, младших школьников. С уверенностью можно сказать, что никакие другие материалы не обладают такими обучающими свойствами, как сказка. Во-первых, сказка повышает образовательно-воспитательные функции китайского языка в качестве учебного предмета; во-вторых, она способствует повышению мотивации обучения; в-третьих, является превосходным средством обучения общению на китайском языке.

#### Литература:

1. Аникушина Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения: методическое пособие / Е. А. Аникушина. — Томск: В-Спектр, 2010. — 212 с.
2. Свалова Е. В. Особенности обучения иностранному языку учащихся младших классов средней общеобразовательной школы / Е. В. Свалова // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 159–162.
3. Стайнберг Дж. 110 игр на уроках китайского языка / Дж. Стайнберг. — Москва: Астрель, 2004. — 129 с.
4. Тарасюк Н. А. Иностранная для школьников. Уроки общения / Н. А. Тарасюк. — Москва, 1992. — С. 18–23.

## Психологическая система П. Я. Гальперина и современные взгляды на подготовку дефектологов

Самохвалова Виолетта Сергеевна, учитель-дефектолог

ГБОУ Реабилитационная школа-интернат № 32 для детей с ограниченными возможностями здоровья г. Москвы

*В данной статье речь идет об особенностях психологической системы П. Я. Гальперина и ее применимости в рамках современной подготовки специалистов дефектологического профиля. Автор дает определение психологической системе П. Я. Гальперина, а также кратко описывает ее основные составляющие. Также автор обосновывает применимость данной теории в современном обучении специалистов-дефектологов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором также анализируются основные проблемы, с которыми сталкиваются современные дефектологи в процессе профессиональной подготовки, а также анализируются возможные направления решения этих проблем посредством имплементации отдельных положений детально разработанной психологической системы П. Я. Гальперина в процессе подготовки будущих специалистов дефектологического профиля.*

**Ключевые слова:** дефектолог, психологическая система, подготовка, будущие специалисты, дети, ограниченные возможности здоровья, психика, социальный заказ.

Актуальность исследования в рамках заявленной темы обусловлена тем, что в настоящий момент в различных сферах жизнедеятельности человека актуализируется множество вопросов, находящихся в прямой взаимосвязи с подготовкой детей к самостоятельной жизни.

Особенное внимание должно быть уделено детям, у которых диагностированы те или иные проблемы в психофизическом развитии. Признание прав таких детей, а также их интересов и потребностей, равно как и оказание им помощи в процессе личностного становления, выборе ими

направления дальнейшей профессиональной деятельности и т.д., выступают в качестве вопросов, обладающих особой важностью для современного социума. Все вышеперечисленное ведет к необходимости проведения коренных преобразований в системе подготовки специалистов дефектологического профиля, причем особенно это справедливо с точки зрения современной подготовки специалистов, чья профессиональная деятельность направлена на образование и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): различными нарушениями слуха, зрения, патологиями интеллектуального развития и т.д.

Современный социальный заказ сейчас таков, что в настоящее время имеет место объективное существование в психологической подготовке специалистов в области коррекционно-педагогической, научно-методической, социально-педагогической и социально-просветительской деятельности с детьми с ОВЗ. Столь широкое разнообразие спектра образовательных услуг обусловлено рядом факторов, к основным из которых можно причислить следующие:

- усложнение структуры дефектов у детей с ОВЗ;
- количество детей, поступающих в начальную школу, которые не справляются с образовательной программой;
- необходимость постоянно повышать квалификацию педагогов в области дефектологических знаний и т.д. [12, с. 87].

Все вышеперечисленное вызывает необходимость детального анализа современных взглядов на подготовку дефектологов с точки зрения применения в данном процессе психологической системы П. Я. Гальперина.

Для подавляющего большинства исследователей в сфере психологии имя П. Я. Гальперина ассоциируется, в первую очередь, с детально разработанной данным исследователем теорией, которая впоследствии приобрела мировую известность, и которая основана на доказательстве поэтапного формирования умственных действий и понятий. Однако, вклад П. Я. Гальперина в психологическую науку отнюдь не ограничивается только данной теорией. Так, среди наиболее широко известных исследований П. Я. Гальперина в области психологии можно назвать следующие:

- теория внимания и учение о языковом сознании;
- инновационный подход к классической проблеме соотношения психики и мозга, который дал возможность автору достаточно оригинальным образом решить проблему предмета психологии;
- особая трактовка проблемы бессознательного;
- исследования соотношения обучения и умственного развития;
- вопросы, имеющие прямую взаимосвязь с дифференциальной диагностикой интеллектуального развития с последующей индивидуализированной коррекцией;
- классификация форм и разновидностей психической деятельности, преодолевающая традиционный функционализм и т.д. [3, с. 15].

Вышеперечисленные направления деятельности П. Я. Гальперина представляют собой далеко не полный перечень наследия выдающегося исследователя. Все те вопросы, которые поднимались П. Я. Гальпериным в процессе его профессиональной деятельности, так или иначе связаны с функционированием психики человека. Соответственно, любой профессиональный дефектолог должен иметь, как минимум, общие представления об основных направлениях деятельности П. Я. Гальперина для того, чтобы понимать, каким образом можно компенсировать тот или иной дефект ребенка с ОВЗ в процессе работы с ним.

Теория П. Я. Гальперина представляет собой научную систему, в которой нашло место решение множества теоретических и прикладных проблем общей (генетической) психологии. П. Я. Гальпериным было разработано новое понимание предмета психологической науки, был введен новый метод исследования различных психических процессов, а также была построена целостная система формирования и развития психики в процессе филогенеза и онтогенеза [9]. Данная теория дает возможность постановки и нового решения фундаментальных проблем психологической науки, основными из которых можно назвать следующие:

- соотношение обучения и развития детей (в том числе и детей с нарушениями психической сферы);
- роль действия в психическом развитии ребенка;
- основные преимущества и недостатки метода срезов и метода планомерного формирования умственных действий [4, с. 117].

Теория П. Я. Гальперина является одним из образцов подлинно научного мышления в области психологической науки, и исследование ее основных постулатов даст возможность специалистам в области дефектологии сформировать представления о ценности последовательной и строгой теоретической мысли выдающегося психолога, а кроме того, прочувствовать вклад П. Я. Гальперина в развитие культурно-исторической теории.

Не подвергая сомнениям вклад П. Я. Гальперина в общую и прикладную психологию, необходимо обратить особое внимание на подход к сущности психических явлений и процессов, а также к механизмам формирования и последующего развития таких процессов, которые были сформулированы П. Я. Гальпериным и которые являются уникальными в силу своей внутренней целостности и системности [8, с. 7]. Как уже было сказано выше, основными и наиболее важными составляющими психологической концепции П. Я. Гальперина можно назвать такие, как:

- учение, касающееся предмета психологии;
- объективная необходимость психики и наиболее явные закономерности ее развития в процессе филогенеза, антропо- и онтогенеза;
- закономерности формирования различных составляющих психической деятельности и др. [7, с. 26].

П. Я. Гальперина можно назвать революционером в области психологической науки, поскольку он был тем

мыслителем, который смог сформировать совершенно новую парадигму научно-психологического мышления. Исследователь обдумывал и описывал не только проблемы психологии развития, но также и проблемы учения и обучения. Именно П. Я. Гальпериним были заданы новые направления исследовательской и практической деятельности в вышеприведенных областях. П. Я. Гальперина можно также назвать «Учителем» с большой буквы, так как его мышление и образование были настолько энциклопедичными, что они делают крайне увлекательным процесс отслеживания хода его мыслей практически по любым поводам. Гальперин в своих исследованиях учит своих последователей мыслить, и именно данный факт представляет собой то наиболее важное, что содержится в его работах помимо собственно исследований. Однако, необходимо отметить, что существует достаточно обширный «разрыв» между тем, что было создано им в процессе профессиональной деятельности, продумано и бескорыстно передано соратникам и ученикам, и тем, что было опубликовано.

Тот невероятный эвристический потенциал, которые содержится в трудах П. Я. Гальперина и с успехом может быть использован в процессе подготовки современных дефектологов, в своей основе имеет, в первую очередь, не декларативную, а подлинную внутреннюю целостность всей психологической системы, разработанной исследователем. С данной точки зрения ознакомление с любым разделом данной системы предполагает, что у интересующегося имеется хотя бы общее представление о ней в целом. Однако, необходимо с сожалением констатировать тот факт, что количество прижизненных публикаций работ П. Я. Гальперина было относительно небольшим, а также то, что стиль его изложения является чрезвычайно концентрированным, ведет к тому, что возникло множество недоразумений и поверхностных интерпретаций, которые, к слову сказать, в принципе характерны для психологической науки безотносительно анализируемой теории [11, с. 200]. В качестве примера можно указать нередкое смешение трактовки «теории П. Я. Гальперина» (того, что можно назвать «гальперинской» системой психологии) и концепции (теории) поэтапного планомерного формирования умственных действий и понятий (которая хоть и является одной из наиболее важных составляющих данной теории, но все же представляет собой ее часть, а отнюдь не целое), из-за чего последняя существенно теряет в своем статусе и эвристическом потенциале, будучи в процессе своего анализа вырванной из контекста психологической системы П. Я. Гальперина [2, с. 139].

В качестве одного из небольшого числа трудов П. Я. Гальперина, которые увидели свет во время его жизни, можно назвать «Введение в психологию». В данном исследовании у П. Я. Гальперина получилось наметить и частично выстроить именно «введение» в будущую психологию, то есть ту, которая наконец-то перестанет представлять собой наукообразный и заумный пересказ прописных истин, которые уже давно известны

человеку, и станет собственно наукой, у которой будет возможность занять достойное место в системе научного знания XXI столетия.

Даже принимая во внимание множество точек зрения, которые напрямую касаются оценки научного наследия П. Я. Гальперина, нельзя не признать, что у исследователя получилось добиться того, к чему он стремился всю свою жизнь, а именно — создать собственную психологическую систему. Безусловно, многое в данной системе продолжает оставаться недостаточно развернутым, фрагментарным и не вполне свободным от противоречий. Кроме того, в рамках данной системы отдельные ее составляющие недостаточно соотношены с теми психологическими концепциями и парадигмами, которые существовали на тот период времени, что ведет к тому, что данная система не получила безоговорочного одобрения и подтверждения представителями всех направлений психологии. Однако, исследователю удалось сделать главное, а именно — сформулировать целостный, нередукционистский и операционализированный подход.

Вся жизнь П. Я. Гальперина была посвящена поиску «синей птице психологии», под которой необходимо понимать сущность психики, а также представление психологии в качестве объективной науки. В качестве первого и естественного шага в данном направлении можно назвать проведенный автором анализ исторического пути, который психология прошла в своем развитии в попытке прояснить собственный предмет. Значимость настолько абстрактной проблемы предмета психологии, как можно понять из этого анализа, выступает далеко за рамки чисто теоретического анализа, поскольку в данном случае речь идет о том, каким именно образом необходимо понимать сущность психики, а также предназначение душевной жизни человека.

П. Я. Гальпериним неоднократно подчеркивалось, что в отсутствие рассмотрения и детального анализа особенностей, формирования и особенностей развития ориентирования человека в конкретных обстоятельствах либо же при условии невнимательного отношения к специфике тех психологических орудий, которые используются им в тех или иных ситуациях, невозможно получить доступ к причинам и механизмам характеристик психической деятельности, которые можно зарегистрировать [9]. Данное обстоятельство, выступая в качестве одного из наиболее важных, играет роль связующего звена между общей психологической доктриной П. Я. Гальперина и собственно теорией планомерно-поэтапного формирования при условии рассмотрения ее в узком смысле.

Теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, которая представляет собой ядро системы психологии П. Я. Гальперина, может быть рассмотрена в качестве синтеза как гениальных теоретических находок исследователя, так и в качестве неоднократно подтвержденных в рамках экспериментально-лабораторных и полевых условий положений, относящихся к условиям и механизмам становления разноо-



бразных форм и видов умственной деятельности человека в процессе протекания различных этапов его жизненного цикла в таких видах деятельности, как учебная, игровая и профессиональная, причем как в норме, так и в случае наличия патологии.

В психологической теории П. Я. Гальперина содержится ответ на вопрос о том, каковы объективные признаки и критерии психического, а кроме того — в ней имеется множество ситуаций, когда психика не нужна, равно как и ситуаций, для которых психическая регуляция поведения выступает в качестве биологической необходимости. Психологическая теория П. Я. Гальперина раскрывает психологическое содержание поведения, а также показывает роль предметного действия в развитии психики. Кроме того, разработанная им теория включает в себя понятие о предмете психологии, а также учение о методах исследования психических процессов, а помимо этого — отдельные элементы концепции эволюции психики. Психологическая система П. Я. Гальперина содержит в себе стройную систему психических процессов, в которой каждый отдельно взятый психический процесс представлен в качестве специфической и не могущей быть сведенным к другим психическим явлениям формы ориентировки субъекта в отдельно взятой проблемной ситуации [10, с. 45].

Необходимо отметить, что данная теория нашла широкое применение в рамках школьного и профессионального обучения, а также в таких сферах, как психодиагностика и коррекция психических процессов. Несмотря на достаточно широкую ее применимость, необходимо отметить, что наиболее высокой эффективностью она обладает в образовании, что затмило ее остальные стороны, приведя, в свою очередь, к определенной редукации подлинного значения новой отрасли психологии.

Соответственно, можно говорить о том, что имело место сведение психологической системы П. Я. Гальперина к концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий. В настоящий период времени данная концепция с успехом развивается в рамках педагогической психологии, следствием чего, в свою очередь, стало создание новой дидактики, которая отразилась в работах, например, Н. Ф. Талызиной и ее последователей. Еще одна форма редукционизма нашла свое проявление в том, что большая часть наиболее авторитетных психологов сводили психологическую систему П. Я. Гальперина к просто еще одной концепции интериоризации. Однако, даже в редуцированном виде, будучи сведенной к педагогической теории, к концепции поэтапного формирования умственных действий или к концепции интериоризации, психологическая теория П. Я. Гальперина была слишком сложна для адекватного восприятия современниками П. Я. Гальперина в том случае, если они не являлись его непосредственными сотрудниками или же не проводили экспериментов, которыми он непосредственно руководил.

Становление новой парадигмы образования, требование закона опережающего развития качества человека

в условиях усиления глобального взаимодействия людей, развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), объективно развивающаяся тенденция к повышению индекса инновационности форм обучения, проблема медиаобразования как приоритетного направления педагогики XXI в. — полноценное развитие всего этого невозможно представить без обращения к психолого-педагогической теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, одного из крупнейших, можно сказать — прорывных достижений отечественной психологии. Как скромно говорил сам создатель этой теории П. Я. Гальперин, его теория позволяет решать «все задачи общего и специального обучения. И при том:

- с почти полным исключением разброса по успеваемости в индивидуальном и мелкогрупповом обучении и с незначительным разбросом (на высших показателях) при обучении в классе;

- с весьма значительным сокращением сроков обучения;

- возбуждая положительное отношение к процессу и результату учения;

- и открывая гораздо больше возможностей для переечения» [9].

Как отмечает ученик и последователь психологической концепции П. Я. Гальперина А. И. Подольский, «развитие информационных, экспертных, в частности обучающих, технологий на новом уровне востребовало знания, составляющие сердцевину теории поэтапного формирования» [Цит. по: 5, с. 81].

Теория П. Я. Гальперина, носящая гуманистический и гуманитарный характер, была положена в основу разработки обучающих программ для школьников и студентов областей Чернобыльского следа.

Эти программы способствовали ликвидации перегрузок обучаемых и вместе с тем повышали качество образования, давали развивающий эффект и мотивацию к учебе. Эти и аналогичные программы были созданы в Учебном центре при факультете психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, руководимом последователем П. Я. Гальперина — академиком РАО Н. Ф. Талызиной, и были использованы в учебном процессе в различных регионах страны.

Если говорить об особенностях современных взглядов на подготовку дефектологов в рамках применения психологической системы П. Я. Гальперина, то необходимо принимать во внимание тот факт, что подготовка кадров для деятельности условиях специального образования представляет собой достаточно сложную проблему. Ее сложность обусловлена, главным образом, тем, что вопросы, касающиеся образования детей с ОВЗ, не могут быть решены вне учета социальных, экономических, политических и психологических условий, в которых имеет место протекание данного процесса. Выделение в отдельную категорию внешних факторов, которые оказывают влияние на процесс образования таких детей, является свидетельством новой ситуации, ведущая роль

в которой должна быть отведена как мировоззрению, так и поведенческой стратегии поведения педагога-дефектолога. Такое условие выступает в качестве основополагающего с точки зрения процесса разработки программ подготовки специалистов в области дефектологии.

Переход дефектологического высшего образования на многоуровневую систему подготовки кадров на основе компетентностного подхода согласно новому ФГОС высшего образования означает изменения во всех его системообразующих компонентах: содержании, формах, методах и технологиях. Профессиональная подготовка дефектологов формируется уже почти столетие.

В данном случае можно согласиться с мнением А. В. Калининского о том, что профессиональная подготовка специалистов-дефектологов — целостная система, являющаяся частью высшего профессионального образования, которая отражает условия, факторы и тенденции внешней среды, имеет свое внутреннее профессиональное пространство и развивается в соответствии с общими и частными целями и закономерностями в социуме, политике, образовании [7, с. 28].

Факторы, оказавшие влияние на становление дефектологического образования: отношение социума и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), законодательные документы в сфере специальной (коррекционной) помощи и системы подготовки дефектологических кадров, развитие дефектологии и смежных с ней областей знаний, а также социально-экономические и политические условия в стране. Подготовка компетентных дефектологов становится значимой задачей вузовского образования по мере признания любого человека с ОВЗ как самоценной личности.

Тенденция гуманизации содержания образования отражается в системе помощи лицам с отклонениями в сенсорной, интеллектуальной, физической, эмоциональной сферах, осуществлении их права на высококвалифицированную помощь дефектологов: диагностику, консультирование, коррекционное обучение и воспитание, социально-педагогическую и психологическую помощь, поддержку лиц с ОВЗ и их семей. В основу профессиональной подготовки дефектологов в России заложен антропологический подход [6, с. 200].

Анализ современных публикаций, а также методической литературы, посвященной современной подготовке специалистов в области дефектологии, дает возможность определения наиболее значимых современных тенденций в области подготовки дефектологов, к основным из которых необходимо отнести следующие:

— развитие междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки современных специалистов в области дефектологии в силу того, что контингент детей с ОВЗ в настоящий период времени постоянно растет. Как уже было сказано выше, условиями социального заказа диктуется необходимость подготовки многочисленных специалистов, причем не в таких областях, как олигофрено-, тифло-, сурдопедагогика или логопедия,

а именно полифункциональных специалистов-дефектологов, у которых будет возможность полноценного обследования и последующей организации различных видов деятельности с детьми с ОВЗ, имеющими различные (в том числе и множественные) проблемы со здоровьем и их семьями на базе различных организаций в таких сферах, как образование, социальное обеспечение и здравоохранение;

— постоянное расширение специфики профессиональной деятельности специалиста в области дефектологии предполагает, что его позиция будет не исполнительской, а развитой субъектной, включающей осознанность на каждом этапе профессиональной деятельности во всех ее видах. Сюда можно включить, например, готовность специалиста-дефектолога к принятию самостоятельных профессиональных решений, к которым можно отнести выбор и разработку коррекционных программ и их методического обеспечения, причем в данном случае необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка с ОВЗ. Формирование такой готовности требует, чтобы были внесены изменения в формы, методы и технологии образовательной деятельности, направленной на подготовку специалистов в области дефектологии. В рамках вышеизложенного у будущего дефектолога будет возможным сформировать и активизировать рефлексивно-деятельностную компоненту в содержании ФГОС;

— изменения, коснувшиеся ценностных приоритетов профессионального образования, что представляет собой социокультурную направленность педагогики. Так, например, среди содержания компетенций в настоящий период времени имеется акцент на формировании способности дефектолога проводить духовно-нравственное и эстетическое развитие детей с ОВЗ (ПК-10).

Таким образом, подводя итог проведенному исследованию, можно сделать общий вывод о том, что в процессе подготовки современных специалистов в области дефектологии, необходимо акцентировать пристальное внимание на психологической системе П. Я. Гальперина, поскольку она дает возможность более глубокого понимания закономерностей, в соответствии с которыми функционирует психика человека, в том числе и ребенка с ОВЗ.

Удивительная особенность психологической системы П. Я. Гальперина состоит в том, что в ней есть возможность как отыскать вопросы на множество тех вопросов психологии, которые принято относить к «вечным», так и исследовать новые, никогда до этого не появлявшиеся проблемы. Психологическая система данного автора отнюдь не является «отработанным» материалом, так как в ней содержится множество перспективных направлений, имеющих методологический, общетеоретический и прикладной характер.

Интересно также отметить, что множество современных исследователей, причем как отечественных, так и зарубежных, делают, фактически, похожие выводы из анализируемых ими частных вопросов формирования

и последующего развития умственной деятельности человека. В качестве примера вышесказанного можно отметить такие понятия, как «Mental Scheme», «Scaffolding», «Melting», «Anchoring» и др., которые часто встречаются в современной психологической литературе Западной Европы и США, поднимающей вопросы психологии учения и развития. В этих исследованиях имеет место «высвечивание» отдельных, выхваченных из общего контекста аспектов процессе интериоризации, которые были очень

детально и с разных сторон описаны П. Я. Гальпериным уже более 50 лет назад.

Соответственно, можно с уверенностью сказать, что у системы психологии П. Я. Гальперина, которая настолько широко обсуждается сегодня, имеет большое и весьма перспективное будущее, так как стремление познать природу человека и усовершенствовать ее, всегда было, есть и будет одной из тех человеческих потребностей, насыщение которых невозможно.

#### Литература:

1. Аслаева Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективность // Дефектология. — 2009. — № 6. — С. 71–80.
2. Бачина О. В. Организация вариативно-модульной системы повышения квалификации педагогов дефектологического профиля: дис... канд. пед. наук. — Тамбов, 2002. — 257 с.
3. Ждан А. Н. П. Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. — 2012. — № 2 (8). — С. 14–18.
4. Кабанова О. Я. Теория П. Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2012. — № 4. — С. 113–122.
5. Калининченко А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке — первом десятилетии XXI века: дис... канд. пед. наук. — Благовещенск, 2014. — 193 с.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. — М.: Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 319 с.
7. Никитина М. И., Логинова Е. Т. Современные подходы к подготовке студентов-дефектологов // Специальное образование. — 2016. — № 1. — Выпуск XII. — С. 25–29.
8. Обухова Л. Ф. Теория П. Я. Гальперина — становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 4. — С. 4–10.
9. Подольский А. И. Психологическая система П. Я. Гальперина // Вопросы психологии. — 2002. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/219/18168-psixologicheskaya-sistema-p-ya-galperina.html>. Дата обращения: 19.09.2019.
10. Сергеева А. И. Современные тенденции профессиональной подготовки дефектологов в ВУЗе // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 5 (170). — С. 42–46.
11. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования: диссертация... доктора педагогических наук: 13.00.03. — М., 2012. — 401 с.
12. Черкасова Е. Л. Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах РФ // Дефектология. 2008. — № 1. — С. 85–90.

## Патриотическое воспитание как фактор снижения количества подростков с девиантным поведением в школе

Самохина Евгения Николаевна, студент магистратуры  
Смоленский государственный университет

**Ключевые слова:** патриотизм, девиантное поведение, «Юнармия», волонтерское движение, волонтер, доброволец, юнармеец, военно-патриотическое движение, первичная профилактика девиантного поведения, асоциальное поведение.

Во все времена воспитание детей и подростков было заботой общества. Воспитание осуществлялось всеми социальными институтами. В настоящее время школа является одним из основных элементов в воспи-

тании несовершеннолетних. В основе воспитательного процесса лежит одна цель: создание подходящих для каждого, условий, способствующих нравственному, эмоциональному, физическому, творческому развитию лич-

ности. На данный момент гражданско-патриотическое воспитание является одним из главных направлений воспитания в общеобразовательных учреждениях. Так, например, К. Д. Ушинский считал, что патриотизм является не только важной задачей воспитания, но и могучим педагогическим средством: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями». [7]

Рассмотрим некоторые основные понятия:

Гражданское воспитание — целенаправленная деятельность по формированию гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным. Включает формирование социально-политической компетентности, политической, правовой демократической культуры личности, четкой гражданской позиции, социально значимой целеустремленности, личного чувства долга и ответственности, развитие потребности в труде на благо России, ориентацию на приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями.

Патриотическое воспитание — это систематическая, целенаправленная образовательная и массовая просветительская деятельность органов государственной власти, общественных организаций, образовательных организаций и учреждений молодежной политики, иных субъектов патриотического воспитания по формированию у граждан нравственных взглядов, содержанием которых является любовь к Отечеству, уважение истории и культурных особенностей, гражданской позиции, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины. Основой формирования патриотического самосознания становится идентичность со всей российской многонациональной культурой, со своей национальной культурой, традициями своих предков, родителей. При этом в системе патриотического воспитания любовь и уважение к своей стране должны соседствовать с уважением к другим народам и странам [5].

Патриотизм формируется в процессе обучения, социализации и воспитания школьников. Однако социальное пространство для развития патриотизма не ограничивается школьными стенами. Большую роль здесь выполняют семья и другие социальные институты общества, такие как: средства массовой информации, учреждения культуры и спорта, религиозные организации, учреждения здравоохранения, правоохранительные органы, военные организации, учреждения социальной защиты населения, общественные организации. Все это необходимо учитывать педагогам в процессе воспитания учащихся.

В подростковом возрасте наиболее ярко проявляется девиантное поведение, так как подростковый возраст — это переломный момент в развитии каждой личности. В этот период подросток хочет доказать свою самостоятельность и взрослость. Юношеский максимализм тол-

кает подростка на девиантные поступки, в том числе на правонарушения.

Девиантное поведение — это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся общественных норм. Негативное девиантное поведение приводит к применению обществом определенных формальных и неформальных санкций.

Важной предпосылкой преступного поведения несовершеннолетних выступает отсутствие организованного досуга. Будучи предоставлены самим себе, подростки, зачастую, совершают правонарушения, поскольку им просто нечем заняться. Длительный опыт бессодержательного проведения досуга обуславливает бедность эмоций, устремлений. В силу этого подростки достаточно легко вовлекаются в действия, сопряженные с элементами риска, запретного, непонятного и потому — идеализированного. Так как многие родители не находят свободного времени, для того чтобы провести его с детьми. [4,6]

Свободного времени у несовершеннолетних правонарушителей в два-три раза больше, чем у их законопослушных сверстников. Бесцельное времяпрепровождение формирует соответствующий негативный интерес. Он закрепляется в привычках, которые, в свою очередь, ведут к формированию социально-негативных потребностей. Согласно результатам отдельных исследований (А. В. Баскакова, М. В. Данилова, В. В. Кухарук, и др.), по мере увеличения свободного времени интересы подростков деформируются и приобретают негативный оттенок. Более того, чем больше свободного времени, тем выше вероятность совершения правонарушений. Из-за этого подростки идут на улицу, собираются в компании и развлекаются путем неправомерных действий [1,2,3].

Для того, чтобы предотвратить увеличение численности подростков с девиантным поведением в МБОУ «СШ № 28» города Смоленска проводятся различные мероприятия патриотической направленности. Большую работу по патриотическому воспитанию и организации досуга среди подростков проводит военно-патриотическое движение «Юнармия». Школьный детский волонтерский корпус «Идущие вперед!» также проводит работу по воспитанию у подростков чувства патриотизма и любви к Родине.

Задачи Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «Юнармия» также направлены на воспитание ответственности, самостоятельности и личного самоопределения подростков. Именно поэтому так важно взаимодействие организованных и целенаправленных юнармейцев и ребят склонных к девиантному поведению, ребят, стоящих на пороге выбора жизненного пути.

Добровольческая (волонтерская) деятельность — добровольная социально направленная, общественно полезная деятельность, осуществляемая путем выполнения работ, оказания услуг в формах и видах, предусмотренных настоящим Федеральным законом, без получения денежного или материального вознаграждения (кроме случаев

возможного возмещения связанных с осуществлением добровольческой (волонтерской) деятельности затрат). [8]

С целью снижения подростковых правонарушений в школе ведется активная работа по патриотическому воспитанию. На начало 2018–2019 учебного года в МБОУ «СШ № 28» города Смоленска на учете в ОПДН состояло 5 обучающихся. Социальный педагог школы проводил с этими обучающимися не только профилактическую работу, но и старался вовлечь в различные мероприятия патриотической направленности.

Влияние патриотического воспитания на подростков с девиантным поведением хотелось бы показать на опыте работы школы. Обучающийся С., состоящий на учете, проявил заинтересованность в мероприятиях, проводимых общественным движением «Юнармия». Мальчика приняли в школьный отряд, и он активно начал принимать участие в деятельности движения. Через 3 месяца в обучающемся с. стали заметны перемены: он начал лучше соблюдать правила поведения, стал более дисциплинирован и перестал выражать свою агрессию. Еще через полгода обучающегося сняли с учета ОПДН, но мальчик не перестал принимать участие в мероприятиях движения.

В школе также проводится множество других мероприятий, направленных на воспитание патриотизма у обучающихся: обучающиеся школы раз в два года несут Почетный караул у Вечного огня в память о погибших в Великой Отечественной войне, в школу приходят ветераны ВОВ, вете-

раны службы МЧС, проводятся уроки мужества, каждый год обучающиеся участвуют во флешмобе, посвященном годовщине освобождения Смоленщины от немецко-фашистских захватчиков. Волонтеры школы посещают ветеранов ВОВ на дому, помогают расчищать снег, убирают мемориалы и братские могилы. В эти мероприятия социальный педагог, старшая вожатая и классные руководители вовлекают обучающихся стоящих на различных видах учета, а также обучающихся, склонных к девиантному поведению. Обучающиеся состоящие на учете привлекаются к проведению классных часов, уроков мужества у обучающихся начальной школы, посвященных победе в Великой Отечественной войне. Проводятся классные часы, игры и правовые турниры на тему «Законы нашей страны», на которых обучающимся рассказывают о Конституции и Конвенции о правах ребенка.

Хотелось бы отметить, что гражданско-патриотическое воспитание является хорошим средством для первичной профилактики девиантного поведения для обучающихся так как:

- вовлекает обучающихся в мероприятия во внеурочное время, тем самым организуя досуг;
- воспитывает в обучающихся чувство патриотизма, чувство любви к Родине;
- развивает такие качества как: трудолюбие, дисциплина, ответственность, уважение к правам и свободам человека

#### Литература:

1. Баскакова, А. В., Данилова, М. В. Характеристика основных причин совершения правонарушений несовершеннолетними / А. В. Баскакова, М. В. Данилова // Молодой ученый. — 2014. — № 20. — С. 551–554.
2. Бондарева, П. Ю. Категории преступлений и проблемы уголовной ответственности несовершеннолетних / П. Ю. Бондарева // — Уголовное право. — 2012. № 4. — С. 23–28.
3. Вологина, Ж. Ю., Спивакова, Н. В., Камалов, А. А. Преступность среди несовершеннолетних / Ж. Ю. Вологина, Н. В. Спивакова, А. А. Камалов // Право: современные тенденции: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Молодой ученый — Уфа: Лето, 2012. — С. 46–49.
4. Змановская, Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская // — М.: Академия, 2003. — С. 100.
5. Программа «Патриотическое воспитание граждан РФ 2016–2020 годы»
6. Кудрявцев, В. Н. Криминология / под ред. В. Н. Кудрявцева // — М.: Норма, 2009. — С. 564.
7. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1974. Т. 2. — с. 160.с
8. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)»

## О развитии у учащихся вторых классов рефлексивного умения выделять личностные дефициты в деятельности

Сотникова Ольга Александровна, преподаватель начальных классов  
Образовательный центр «Класс+» (г. Красноярск)

Научный руководитель: Канина Анна Георгиевна, преподаватель  
Красноярский педагогический колледж имени М. Горького

*В данной статье будет рассматриваться проблема развития у учащихся второго класса рефлексивного умения выделять личностные дефициты в деятельности. Статья адресована учителям начальных классов и студентам педагогических учебных учреждений.*

Проблема развития рефлексивных умений младших школьников является одной из самых важных в сфере образования. Чтобы формировать рефлексивные умения у младших школьников, необходимы различные приемы, направленные на формирование данных умений.

В современном образовании особое внимание уделяется развитию рефлексивных умений у учащихся начальных классов, так как они позволяют человеку правильно ставить цели, контролировать и оценивать свою деятельность, а также корректировать её в зависимости от полученных результатов. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов считают, что у младшего школьника необходимо развивать теоретическое мышление, а «...его главная характеристика — рефлексивность...» [5]. Так же федеральный государственный стандарт начального общего образования [1] говорит, что необходимо формировать среди прочих умение выделять личностные дефициты в деятельности.

Развитие рефлексивного умения выделять личностные дефициты в деятельности у учащихся вторых классов очень значимо для современного общества. Благодаря этому умению учащийся способен определить границы своего знания и понять в дальнейшем, с помощью других рефлексивных умений, как устранить выявленные дефициты, поставив цель, спланировав свою дальнейшую работу над собой. Благодаря этому учащийся сможет самостоятельно выстраивать свою образовательную деятельность.

Каждое рефлексивное умение начинает формироваться в определённый период времени и требует использования разнообразных приёмов и данное умение не исключение. Формируется умение определять личностные дефициты в деятельности во втором классе.

Поэтому нами были подобраны на основе литературы и созданы в ходе практики приёмы формирования рефлексивного умения определять личностные дефициты в деятельности и проведено исследование на втором классе.

Объект исследования: процесс формирования рефлексивного умения младших школьников определять личностные дефициты в деятельности.

Предмет исследования: приёмы формирования рефлексивного умения определять личностные дефициты в деятельности у учащихся младших классов.

Цель исследования: исследование эффективности приёмов, направленных на формирование умения выделять личностные дефициты в деятельности.

Задачи:

1) Подобрать приёмы формирования рефлексивного умения выявлять личностные дефициты в деятельности через анализ литературы;

2) Разработать приёмы формирования рефлексивного умения выявлять личностные дефициты в деятельности;

3) Провести исследование процесса формирования рефлексивного умения после применения подобранных приёмов;

4) Обобщить результаты и сделать выводы.

Ключевые понятия: рефлексия, рефлексивные умения.

Г. В. Ахметжанова, Т. Г. Воробьева в статье «Технология рефлексивной деятельности учащихся в начальной школе» говорят, что Рефлексия — это «самопознание в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями».

Т. В. Кокколова под рефлексивными умениями понимает «систему осознанных действий и операций, направленных на понимание, осмысление и оценку субъектом собственного »Я«, своей деятельности и поведения».

Методы исследования, используемые в данной работе: наблюдение, интервью, анкетирование и тестирование. Мы провели анализ исходной ситуации и повторный анализ после 17 дней, в течение которых на втором классе каждый день проводились 9 различных приёмов, направленных на формирование умения определять личностные дефициты в деятельности.

При анализе исходной ситуации мы провели интервью с учителем, в ходе которого ему были заданы несколько вопросов, направленные на выяснение того, какие рефлексивные умения используются учителем и как часто это происходит, а также насколько хорошо развиты отдельные умения у каждого конкретного учащегося. Интервью позволило выявить отсутствие разнообразия различных приёмов рефлексивных умений у учащихся второго класса, применялось всего два приёма один раз в день. Рассматриваемое умение выделять личностные дефициты в деятельности составляют 43% от высшего уровня. При повторном анализе выяснилось, что уровень проявления этого умения поднялся до 66%.

Также мы использовали методику диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлекссию) для определения уровня развития рефлексии учащихся. [4]

Результаты теста показали, что низкий уровень рефлексивности уменьшился на 4%, а высокий уровень наоборот увеличился на столько же, средний уровень не изменился.

Также были проведены три анкетирования на диагностику компонентов личностной рефлексии.

При диагностике когнитивного компонента личностной рефлексии (анкета 1) был отмечен переход 4% учащихся из высокого уровня в средний. Диагностика эмоционального компонента личностной рефлексии (анкета 2) показала, что низкий уровень уменьшился на 17%, а высокий увеличился на 1% и средний на 16%. Диагностика деятельностного компонента (анкета 3) показала следующие результаты: учащихся с низким уровнем рефлексивности стало меньше на 21%, а со средним и высоким стало больше на 17% и 4% соответственно.

Таблица 1. Результаты тестирования и анкетирования

Диагностика	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Исходная ситуация	Повторный анализ	Исходная ситуация	Повторный анализ	Исходная ситуация	Повторный анализ
Тест Карпова	33%	29%	63%	63%	4%	8%
Анкета 1	8%	8%	75%	79%	17%	13%
Анкета 2	21%	4%	67%	83%	12%	13%
Анкета 3	46%	25%	54%	71%	0%	4%

Так же в ходе практики было проведено наблюдение за проявлением рефлексивности у учащихся второго класса. Самые высокие результаты показали приёмы «Анкета самоанализа», «Дело в шляпе», «Рефлексия умений» и «Клубочек счастья». Результаты представлены в следующих диаграммах. На вертикальной оси от-

мечен процент учащихся, рефлексировавших во время проведения этого приёма, а на горизонтальной отмечены даты проведения данных приёмов. На каждой из диаграмм видно, что результат неоднократно поднимался до 100%, что говорит об эффективности приёмов.

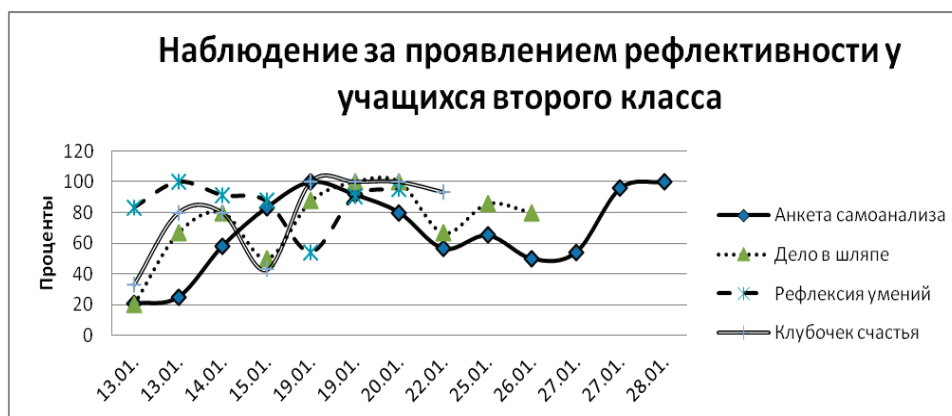


Рис. 1. Наблюдение за проявлением рефлексивности у учащихся второго класса

Мы приводим ниже подробное описание данных приёмов.

– «Анкета самоанализа». Учитель выводит на доску, или записывает на доске, или зачитывает устно следующее.

Закончи любое предложение на выбор:

- 1) Сегодня на уроке мне было сложно...
- 2) Мне не хватило знаний...
- 3) Мне хотелось бы улучшиться в...

Учащиеся ставят на листочке номер предложения и записывают его продолжение. После того, как все ученики запишут свои варианты, учитель либо собирает сам, либо

просить собрать листочки одного-двух учащихся, а затем зачитывает несколько наиболее интересных фраз и обсуждает их с классом.

– «Дело в шляпе». Учитель включает музыку. Учащиеся передают друг другу шляпу по цепочке. Учитель останавливает музыку и тот ученик, у которого в этот момент шляпа оказывается в руках, достаёт одну карточку, прочитывает вопрос и отвечает на него вслух (ответ должен быть отнесён к конкретному уроку). Продолжительность рефлексии устанавливается учителем. Вопросы в шляпе могут быть следующими:

Какого знания тебе не хватало на этом уроке?

Что ты хотел бы изучить на следующем уроке?

Какое качество тебе нужно развивать?

Какое умение тебе нужно развивать?

Какие знания по этому предмету тебе ещё нужны?

— «Рефлексия умений». Карточки раздаются в начале урока. Заранее учителем выбираются 3 умения, которые смогут продемонстрировать учащиеся на уроке. В течение урока, после использования одного из умений учитель предлагает оценить его по следующим критериям.

У меня умение развито:

— хорошо

— недостаточно

× — отсутствует

Поставить оценку нужно на одну вишенку или шарик.

В конце урока учащиеся выбирают умение, которое развито у них хуже всего, переворачивают карточку и ставят число 1, 2 или 3 соответственно тому умению, которое они выбрали.

— «Клубочек счастья» учитель предлагает учащимся вопрос на доске, над которым необходимо подумать. Во-

прос даётся следующий: Какое умение или качество тебе нужно улучшать или каких знаний тебе не хватает по этой теме? Дав немного времени на обдумывание, учитель бросает «клубочек счастья» одному из ребят и тот отвечает на вопрос. После этого клубочек счастья возвращается к учителю и действия повторяются. Время, отведённое на рефлекссию, определяет сам учитель. По окончании необходимо обобщить сказанное детьми, отметить, например, умение, которое чаще всего звучало на рефлексии.

Делая вывод, можно сказать, что отсутствие разнообразия различных приёмов рефлексии отрицательно сказывается на развитии рефлексии у детей младшего школьного возраста, и, напротив, их разнообразие способствует формированию рефлексивного умения. При проведении исследования были подобраны рефлексивные примы, которые показали свою эффективность в формировании у учащихся второго класса умения выявлять собственные дефициты в деятельности. Это подтверждают результаты наблюдения, интервью, тестирования и анкетирования.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009. — 41с.
2. Сиразетдинова Л. З. Эффективные приемы рефлексивной деятельности младших школьников: Методические рекомендации для учителей/ Л. З. Сиразетдинова. М.: Вече, 2013. — 13с.
3. Чеботарева Е. А. Приёмы рефлексии на уроке в начальной школе/ Е. А. Чеботарева. Выступление на мастер-классе «Приёмы рефлексии учащихся на уроках в начальных классах», 2013—5с.
4. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник Карпова А. В. (<http://psycabi.net/testy/517->)
5. Психолого-педагогические аспекты формирования интеллектуальной рефлексии в начальной школе, Костюшкина Т. А., учитель начальных классов. (<http://festival.1september.ru/articles/627151/>)

## Роль здоровьесберегающих технологий в развитии певческих навыков у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Столяренко Алла Николаевна, музыкальный руководитель;

Бикетова Наталья Викторовна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 «Снежинка» поселка Троицкий (Белгородская обл.)

**П**роблема здоровья детей в настоящее время как никогда актуальна. «Так как музыка является одним из самых эффективных средств физического и эмоционального развития детей, большое значение приобретает интеграция оздоровительной работы с музыкально-образовательной. Почему бы не использовать силу музыки, накопленный опыт специалистов дошкольного образования в работе с детьми по укреплению и сохранению их здоровья, приобщению детей к искусству, проявлению интереса к песенному исполнительству и творчеству» [3]. Перед дошкольным учреждением стоит задача научить их

эмоционально откликаться на музыку различного характера, целостно ее воспринимать, понимать содержание, настроение, исполнять и, наконец, научить наслаждаться ею.

Пение — самый доступный и любимый детьми дошкольного возраста вид музыкальной деятельности. Но не все дети имеют достаточно хорошо сформированные и развитые певческие навыки, так необходимое им в песенном исполнительстве. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи — это дети с поражением центральной нервной системы, что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными осо-



бенностями психической деятельности. У таких детей отмечаются нарушения со стороны звукопроизношения, просодики (интонационно-выразительной окраски речи) и общего недоразвития речи. Отмечаются отклонения от нормативов в психомоторике.

У большинства детей с нарушениями речи наблюдается некоторое снижение процессов восприятия и внимания к звучанию музыки. Голос приобретает интонационную бедность, монотонность, носовой оттенок, поскольку дыхание у таких дошкольников поверхностное, прерывистое, с коротким речевым выдохом. Они испытывают трудности при различении пространственно-временных качеств звука: высота, темп, ритм. Незначительна возможность правильного голосоведения и интонационного пения. Слабо сформирована артикуляционная моторика и дикция. У большинства детей с нарушениями речи наблюдаются не всегда адекватные эмоциональные проявления в процессе занятия музыкой. Это связано с общим нарушением эмоционально-волевой сферы, слабостью развития познавательных процессов.

Развитие певческих навыков у дошкольника — трудоемкий процесс, требующий методической грамотности и профессиональной подготовки педагогов. Система совместной работы музыкального руководителя и воспитателя включает не только вопросы музыкального развития, но и вопросы физического здоровья. Таким образом, очень важно, чтобы каждая из рассмотренных технологий имела оздоровительную направленность, а используемые в комплексе музыкальная и здоровьесберегающая деятельности в итоге сформировали бы у ребенка на хорошем уровне певческие навыки и стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Валеологические песенки — отличное начало любого музыкального занятия. Они поднимают настроение, задают позитивный тон к выполнению целей и задач организованной образовательной деятельности, улучшают эмоциональный климат на занятии. В старшей группе используются песенки-распевки, исполняемые тутти. Их исполняет педагог, а дети в процессе нескольких занятий разучивают их, подстраиваясь к его голосу. Ребята здороваются с окружающей природой и друг с другом, незаметно разогревая и подготавливая голос к пению. Когда сформировался прием коллективного исполнения, как вариант усложнения в подготовительной группе вводятся песенки-распевки, предполагающие диалог, исполнение по ролям. Несложные добрые тексты и мелодия, состоящая из звуков мажорной гаммы, очень просты в исполнении. С такой песенкой уверенно справится ребенок с любым уровнем музыкальной подготовленности, что будет стимулировать его к дальнейшему выполнению последующих заданий.

Ослабленное дыхание не дает ребенку полностью проговаривать фразы, правильно строить предложения, а при исполнении песен ему приходится вдыхать воздух чаще. Поэтому целесообразно уделить особое внимание дыхательной гимнастике. «Основными задачами дыха-

тельных упражнений являются: укрепление физиологического дыхания, тренировка силы вдоха и выдоха, формирование правильного речевого дыхания (короткий вдох — длинный выдох), развитие продолжительного выдоха. Несложные упражнения А. Н. Стрельниковой основаны на принципе — короткий и резкий вдох носом в сочетании с движением и пассивный выдох» [1].

Работа над дыханием предваряет исполнение песен, а также может быть и самостоятельным видом деятельности. В игровой форме дети учатся правильно дышать во время пения, а также тренировать самую сильную дыхательную мышцу — диафрагму, играющую важную роль в пении. С детьми старшей группы целесообразно выполнять самые простые упражнения, где введены незначительные движения, что дает возможность сконцентрировать внимание на правильном вдохе. Когда дети научатся быстро и глубоко вдыхать, а затем рационально и продолжительно выдыхать, можно вводить упражнения с большей амплитудой движений. Дыхание для вокала просто необходимо. Пение с предшествующей ему дыхательной гимнастикой оказывает на детей психотерапевтическое, оздоравливающее и даже лечебное воздействие.

Немаловажную роль при обучении дошкольников пению играют упражнения на увеличение выдоха. Главная их задача — это тренировка силы вдоха и выдоха, развитие продолжительности выдоха. Сначала нужно дать понять ребенку, что выдох может быть продолжительным. Сначала выход выполняется на одном звуке, затем звук можно заменить на текст. Дети проговаривают вместе с педагогом одно и то же предложение, но при каждом повторе, предложение увеличивается на 1–2 слова. Разучив текст, дети стараются проговорить каждое предложение на одном дыхании, что способствует увеличению его объема. Сформировав навык продолжительного выдоха, продолжаем усложнять задачу. Например, ввести упражнения со счетом, которые построены по принципу соревнования, что хорошо стимулирует их и вовлекает в образовательный процесс. Ребята ведут счет, и побеждает тот, кто насчитает больше.

В процессе разучивания песен на музыкальных занятиях, часто приходится наблюдать, что дети неправильно произносят отдельные звуки, окончания слов. Это говорит о слабой сформированности речевого аппарата. Помочь ребенку справиться с этими трудностями можно при помощи упражнений артикуляционной гимнастики. Она способствует тренировке движений, необходимых для правильного произношения звуков, слогов, целых слов. Сопровождение в стихах упрощает процесс разучивания гимнастики. Координация слуха и движений развивают детскую память, внимание. Услышав первую строчку стихотворения «Чок, чок...», ребята понимают, какое упражнение необходимо выполнять и принимаются покусывать язычок. При этом важно идти от простых упражнений к более сложным. В результате регулярного выполнения артикуляционных упражнений повысились уровни раз-

вития речи, активной артикуляции, певческих навыков, улучшился речевой слух, музыкальная память, внимание.

Еще один интересный элемент музыкально-оздоровительной работы — «фонопедические упражнения, упражнения на развитие дыхательных мышц, развитие и укрепление голосового аппарата. Они проводятся для укрепления хрупких голосовых связок детей, подготовки их к пению, профилактики заболеваний верхних дыхательных путей. В развивающих голосовых играх дети познают возможности своего голоса и учатся им управлять, включают энергетические ресурсы организма» [3]. Фонопедические упражнения — это игра со звуком, своего рода звуковое сопровождение стихотворных строчек. Исполнение *glissando* помогает ребенку управлять своим голосом, вырабатывает напевность звука, дети более отчетливо начинают различать высоту звука. Прием *crescendo* и *diminuendo* развивает динамический слух ребенка и позволяет ему плавно переходить от тихого пения к громкому и наоборот. Исполнение звуков в различных регистрах

эффективно формирует звуковысотный слух, что способствует точной передаче мелодического рисунка в процессе исполнения песен. Прием игры со звуком штробасс расслабляет голосовые связки, дает им возможность отдохнуть. Все эти приемы работы со звуком тесно переплетаются в каждом упражнении, эффективно дополняя и продолжая друг друга. В результате чего сформировалось ладотональное восприятие, динамический слух.

Выполнение упражнений здоровьесберегающих технологий в игровой форме доставляет детям радость и хорошее настроение. Превращая учебный процесс в увлекательную игру, они не только развивают певческие навыки, но и улучшают память, мышление, обогащают внутренний мир ребенка. Такие технологии способствуют формированию у дошкольника сознательного стремления к здоровью, развитию навыков собственного оздоровления, а также позволяют поддерживать у детей интерес к певческой музыкальной деятельности, осуществлять ее более успешно.

Литература:

1. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. Учебное пособие. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003.
2. Емельянов В. В. Фонопедический метод развития голоса. Первый уровень: развивающие голосовые игры. СПб, 1999.
3. Козин А. М. Формирование культуры здоровья личности в современном обществе. /А. М. Козин// Здоровьесберегающее образование — М., 2009. — № 1.

## Роль механизмов памяти в образовательном процессе

Стрельникова Наталья Александровна, учитель иностранного языка  
МБОУ «СОШ № 2» г. Топки (Кемеровская обл.)

Люди с древних времен проявляют интерес к памяти, она настолько важна в нашем существовании, что даже удостоилась, своего рода, обожествления. В «Теогонии» Гесиода память выступает в образе богини Мнемозины, дочери Неба — Урана и Земли — Гайи и наделяется такими характеристиками, как всеведение и знание того, что было, что есть и что будет. Таким образом, данная богиня знает всё, что происходило, что происходит и что произойдет — владеет тайнами бытия и необычайной мудростью.

Насколько нам известно, в определенный период своего существования человечество не обладало такой роскошью как письменность, и передавать знания можно было только «из уст в уста», а для этого носителям знаний необходимо было обладать хорошей памятью, чтобы воспроизвести информацию с минимальными изменениями. В виду преобладания устной традиции, необходимо было найти и взять на вооружение специальные техники, позволяющие запоминать и воспроизводить достаточно большие тексты. Но несмотря на то, что период интереса к памяти достаточно

продолжителен, в этой области по-прежнему больше вопросов, чем ответов.

Почему же память так важна для каждого из нас? Именно наша память и наши воспоминания составляют нашу индивидуальность, определяют то, кем мы являемся. Люди, потерявшие в силу каких-либо трагических обстоятельств, свою память, и диагностированные как ретроградной, так и антероградной амнезией, теряют так же и свою индивидуальность. Да и вообще, возможно ли существование какой-либо культуры при отсутствии памяти?

В области образования память является неотъемлемой частью процесса обучения. Именно она позволяет накапливать, передавать и применять на практике определённые знания. Без памяти никакого процесса обучения не было бы и в помине. Но, как и о многих само собой разумеющихся вещах, о памяти в процессе образования мы, в нашей реальности задумываемся не так серьёзно, как стоило бы это делать.

Не раз доводилось слышать грустные жалобы от учителей о том, что уже в сотый раз рассматриваем эту тему,

а ребята как будто впервые об этом слышат. А уж если ученики пришли после летних каникул, то вообще можно начинать с чистого листа. Думаю, что у каждого из нас в практике был такой опыт. Именно в таких ситуациях нужно задать себе важный вопрос — почему это происходит? Как вообще работают механизмы памяти? Как работает эта мощная машина, и как направить её работу в нужное нам русло?

Известно, что механизмы работы памяти включают в себя ряд процессов, основными из которых являются запоминание, узнавание или воспроизведение, что позволяет определить память, как высшую психическую функцию, позволяющую воспринимать, сохранять и применять информацию.

В настоящее время существует достаточно много разнообразных техник запоминания и извлечения информации, и даже проводятся турниры на выявление самых действенных техник. Сохранение полученных знаний является сложным, многоступенчатым процессом, подразумевающим под собой перенос комплекса обработанных ощущений из рабочей памяти в долговременную. Но что именно позволяет этим техникам работать? Что происходит на более глубоких уровнях? Как происходит процесс запоминания, хранения и воспроизведения информации на клеточном, молекулярном уровне? Где именно и в каком виде хранится полученная нами информация и что позволяет в нужный момент найти и вывести из этого хранилища именно ту самую необходимую в данный момент единицу знания?

Известно, что в настоящее время выделяют две фазы памяти: короткое и длительное хранение; соответственно можно выделить два вида памяти: *краткосрочную* и *долгосрочную*. В последнее время в научном мире фигурирует термин *рабочая память*, так условно называют те знания, которые используются в нашей памяти в настоящий для нас момент времени, например, то, что нам в данный момент нужно для решения той или иной задачи, и иногда считается полным синонимом краткосрочной памяти.

Соответственно, существуют как минимум своего рода общий склад, где хранятся накопленные нами знания; перелачный пункт, куда подвозятся именно те знания, которые требуются нам в данный момент; своего рода сотрудники, которые эти знания запрашивают, находят и доставляют и база где перерабатываются новые, поступившие недавно знания.

Процесс перехода информации из рабочей памяти в долговременную и в обратном порядке — из долговременной в рабочую в научной литературе называется *консолидацией памяти*. Такой переход информации может рассматриваться на двух уровнях — молекулярном и системном. Следовательно, в зависимости от уровня мы можем говорить как о молекулярной, так и о системной консолидации памяти.

В настоящее время до конца неизвестно, как именно происходит процесс формирования памяти на молеку-

лярном уровне. Но всё же ученым удалось следка приоткрыть завесу над этой тайной. В 1962 году Х. Хиден, проводил исследования на крысах, в ходе которых выявил, что при изучение новой информации, связанной с физической активностью, в клетках мозга наблюдается всплеск синтеза РНК, а через некоторое время, в пределах первого часа, происходит всплеск синтеза белка. Этот всплеск синтеза РНК и белка нужен, чтобы запомнить новую информацию [1, с. 1366].

Если этого всплеска не будет, то информация просто не сможет перейти в долговременную память. Что же может помешать запоминанию и не позволить необходимому белку синтезироваться? Что может выступить в роли *ретроактивной интерференции* — вмешательства в след памяти? Как выяснилось, данному процессу может помешать не только ввод специальных препаратов, нейтрализующих синтез необходимого белка, но и такая, казалось бы, безобидная вещь, как вторая порция информации.

Интересующиеся процессами памяти ученые Г. Э. Мюллер и А. Пильцекер в своих исследованиях выяснили, что если после первой порции новой информации, которую нужно запомнить, любого вида, визуальной, аудиальной, в пределах нескольких минут или сразу дать вторую порцию, то это мешает надолго запомнить первую порцию информации. Если отставить вторую порцию информации на несколько десятков минут, 15, 20, 30 минут, то в одинаковой степени запомнятся обе порции информации.

Думаю, это и является одним из камней преткновения в настоящее время в нашем образовательном процессе. Объем знаний, предлагаемый нашим ученикам настолько велик, что необходимые белки в каких-то случаях просто не успевают синтезироваться из-за ретроактивной интерференции. И в каких-то случаях большое количество информации просто не позволяет запоминанию осуществиться уже на молекулярном уровне. А если эта информация не перешла в долговременную память, то о процессе хранения и воспроизведения уже не может быть и речи.

Другим камнем преткновения выступает активность обучающегося на уроке. Если полученная информация не прорабатывается в рабочей памяти, например, человек вместо того, чтобы обдумывать полученные знания, вообще «пропускает их мимо ушей» и думает в этот момент, о более интересных для себя вещах, то говорить о запоминании тоже не приходится.

Решением данных проблем, на мой взгляд, может стать дозированная подача информации, количество которой позволит необходимым белкам синтезироваться и сделать возможным переход информации в долговременную память и осознание обучающимися работы механизмов запоминания. Для более старших ребят решением может стать волевое усилие над собой. Э. Мейман, систематически обследовавший своих студентов, установил, что даже предметы ближайшего окружения, постоянно нахо-

дящиеся перед глазами, часто запоминаются очень плохо, если не было специальной установки на их запоминание. Что касается младших обучающихся, здесь может помочь яркость и новизна предлагаемой информации. К слову, о новизне информации, именно она является основным запуском процесса изменений в мозге.

В 50 гг. высокой популярностью обладала теория о том, что геном памяти в мозге млекопитающих являются, ядерные протоонкогены *c-fos*. Биологическо — адаптивной функцией этих генов является регуляция нормального деления клеток в моменты развития организма. Как выяснилось, некоторые из этих протоонкогенов кодируют определённые белки. Эти белки меняют программы

работы других генов и являются, в своём роде, координаторами клеточных программ.

Экспериментальным путём было открыто, что эти гены активируются в мозге в момент необходимости усвоения новой информации, а сигнал новизны приводит к активации *fos*-генов. Белки, кодируемые этими генами, взаимодействуют друг с другом, изменяя работу клетки. Основным триггером процесса изменений в мозге является новизна информации, а она зависит от прошлого субъективного опыта. Поэтому мозг постоянно перестраивает работу своих клеток, продолжая развиваться. И самыми сильными стимулами для процессов работы генов в нашем мозге являются слова.

Литература:

1. Н. Hyden and E. Egyhazi. Nuclear RNA Changes of Nerve Cells during a Learning Experiment in Rats // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. — 1962. — № 8. — С. 1366–1373.

## Конспект образовательной деятельности в старшей группе по ознакомлению с окружающим миром на тему «Наш город»

Топорова Татьяна Вячеславовна, старший воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 43 »Белочка» г. Альметьевска (Республика Татарстан)

Программное содержание:

- посредством игр и игровых упражнений закрепить знания ранее полученных о родном городе, о городском транспорте, характерных природных явлениях, разнообразии растущих деревьев на участке детского сада, сведений о назначении общественных зданий, находящихся вблизи д/с;

- способствовать запоминанию адреса д/с;

- способствовать интеллектуальному развитию через обогащение активизацию словаря (обогащение: портрет, пуховый; активизация словаря прилагательными) и использование методов и приёмов, направленных на развитие ассоциативного мышления;

- поощрять проявление патриотических чувств.

Материал: мольберт, наборное полотно, фотографии общественных зданий, фишки, розетки под фишки, плоскостное изображение деревьев (берёза, липа, тополь, ель), предметы (пух, варежки, иглы, серёжки, баночка с мёдом, указка, ложечки, салфетки).

Ход занятия.

*Дети заходят в группу, встают полукругом перед гостями, воспитатель стоит около ведущего.*

В-ль: — К сегодняшнему дню мы готовились и ожидали гостей. Дети, поздоровайтесь с гостями (*здороваются*).

— Ребята, утром мы рассматривали фотографии. О чём они были?

Дети: (о городе, про наш город, про Альметьевск).

В-ль: — Правильно! Сегодня на занятии мы продолжим разговор о родном городе. Гостям же будет интересно увидеть, как через игры мы изучаем любимый город. Я предлагаю начать разговор о родном городе в самом уютном местечке нашей группы — на диване и ковре (*идут, размещаются*).

— Как называется город, в котором мы живём (2 инд. ответа).

— Скажем хором (ответ).

— Замечательно! Какой праздник отмечает наш город в этом году?

Дети: — Юбилей, 50 лет, день рождения.

В-ль: — Все ваши ответы верные: наш город в этом году празднует юбилей — 50 лет.

— Поговорим о транспорте Альметьевска. Превратим разговор о транспорте в игру. *Игра называется «Что лишнее?» (выставляются картинки).*

— Какая картинка лишняя? (ответ).

— Как думает... Катя?

— Иди убери картинки с изображением трамвая...

— Почему мы решили убрать эту картинку?

Дети: 1. Потому что трамваев нет в нашем городе. 2. Для трамваев нужны рельсы, в городе нет рельсов и трамваев.

В-ль: — Верно! Трамвай какой вид транспорта?

Дети: 1. Пассажирский. 2. Наземный.

В-ль: — Оба ответа правильны. Трамвай наземный транспорт и служит для перевозки пассажиров, поэтому он пассажирский. Выставляется второй вариант картинок. «Что лишнее?»

Дети: Пароход.

В-ль: — Кто думает по-другому? Почему вы решили, что лишний пароход?

Дети: 1. Нет реки. 2. Нет морей. 3. В нашем городе только озеро, оно маленькое, чтобы были пароходы.

В-ль: — Правильно, у нас нет больших водоёмов: рек, морей. Есть только небольшое озеро. В таких небольших водоёмах водный транспорт не может плавать.

— Предлагаю подойти к фотовыставке о родном городе.

— Расскажите, что вы видите на фотографиях? (рассказ детей)

— В городе много зданий и у каждого свои назначения.

— Пойдём в игровую зону и встанем в круг. Поиграем в игру «*Бывает не бывает*». Я буду называть известные нам известные явления, а Вы будете определять бывает или не бывает такое природное явление в нашей местности. Если бывает, будете хлопать в ладоши, как будто приветствуете, а если я назову природное явление, которое нельзя наблюдать в нашей местности Вы должны присесть, как будто Вы стали меньше и Вас не видно (снегопад, град, северное сияние, туман, ветер), (дети играют)

— Хорошо подвигались. Пройдите, пожалуйста, за столы (с начало девочки, потом мальчики)

— В городах улицы часто называют в честь поэтов и писателей. Есть такие улицы и в нашем городе. Я приготовила портреты поэтов и писателей в честь которых названы улицы в нашем городе. С произведениями некоторых писателей, изображённых на портретах, мы знакомы. Чей портрет Вам знаком? (ответы: это портрет Пушкина, этот портрет...)

— Какие стихи и сказки Пушкина мы знаем (ответы). Молодцы.

— На улице Пушкина в нашем городе находится...

— Кто помнит, как называется улица, на которой находится наш д/с? (М. Джалиля)

— Кто ещё хочет повторить адрес нашего д/с (2 человека).

— В честь кого названа улица на котором расположен наш д/с? (в честь М. Джалиля — писателя)

— М. Джалиль татарский писатель. Он написал сказки «Златовласка», «Кот-вор», «Шакир и Гали».

— Посмотрите, есть ли здесь портрет М. Джалиля?

— Кто хочет показать его? (кто-то выходит).

— Чей это портрет? (хором).

— А знаете ли Вы кто на этом портрете? (нет).

— Это русский поэт и писатель М.Ю. Лермонтов. Улица Лермонтова есть в нашем городе. С его стихами мы познакомимся, когда станем старше.

— На какой улице живёт Эльмира? (ответ).

— Какое произведение написал Маяковский? (ответ)

— Вот портрет В.В. Маяковского (показ).

— Встали, вспомним физкультминутку. «Ветер дует нам в лицо». *Звучит шум ветра*. Прислушайтесь к звукам музыки и руками изобразите природное явление о котором рассказывает музыка. Хорошо! Все услышали в звуках шум ветра. Сядьте. (*Музыка продолжается*).

— Дует осенний ветер, колышет ветви деревьев, растущих на наших участках. Какие же деревья растут на участках д/с? За каждое названное дерево Вы будете получать фишку. Молодцы!

— Я принесла предметы загадки, назовите их хором (варежка). Варежка какая? (пуховая). Варежка связана из чего? (из пуха). Пуховые варежки какие? (мягкие, тёплые, серые, белые).

— Это что? (серёжки).

— Это? (иголка).

— А что здесь? (мёд).

— Поиграем в игру «Найди пару». Здесь что? (показывает деревья).

Назовите их хором (берёза, липа, ель, тополь). Нужно каждому дереву найти пару из этих предметов. Какой из этих предметов имеет общее с берёзой? (серёжки). Правильно! А почему серёжки и берёза образуют пару? (потому что у берёзы тоже есть серёжки).

— Кто ещё увидел пару между предметами и деревьями? (ель и игла).

— Какие предметы остались без пары? (мёд и варежки). А Вы помните варежки какие? (пуховые). Догадайтесь, какому дереву подходят пуховые варежки, а к какому мёд? (находят пары и объяснения).

— Вот какие интересные и хитрые были предметы-загадки.

— О чём мы сегодня с Вами говорили?(о городе, Альметьевске, родном городе).

Давайте ещё раз расскажем о городе. Какой он? За каждое слово вы будете получать фишку.

Ответы (молодой, красивый, зелёный, родной, любимый, цветочный, нефтяной, нарядный и т.д.).

— Понравился Вам сегодняшний разговор? (ответы детей). И мне понравились, я рада что Вы жители города знаете и любите город. Посчитали фишки, чтобы узнать, кто старался на занятии рассказать о городе больше и лучше.

## Формирование способностей к познавательной-исследовательской деятельности посредством внедрения в практику дошкольных образовательных организаций STEM-образования

Червенко Екатерина Владимировна, воспитатель;  
Рязанова Галина Ивановна, воспитатель;  
Миргородская Лариса Васильевна, воспитатель;  
Старжинская Маргарита Анатольевна, воспитатель;  
Винникова Лидия Владимировна, музыкальный руководитель  
МБДОУ Детский сад № 33 «Снежанка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В статье рассматриваются новые возможности использования STEM-образования в практике дошкольных образовательных организаций.*

**Ключевые слова:** STEM-образование, исследовательское мышление, моделирование, технологии.

Будущее наших детей зависит от нас сегодня, от того какие знания мы сможем предоставить детям для их познания и изучения.

Мир не стоит на месте, наблюдаются высокие темпы научно-технической революции. Продукты научно-технической революции занимают свои ведущие места во всех образовательных учреждениях, от ВУЗов до дошкольных образовательных организаций (далее ДОО). В практику ДОО активно включаются занятия по моделированию, проектированию и конструированию, что дает высокие показатели заинтересованности детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе.

Чтобы дети были заинтересованы в получении и поиске новых знаний, сам процесс должен быть интересным и увлекательным, знания должны быть применены на практике, все это будет способствовать формированию почвы успешного будущего детей — это высокий интеллект, а как следствие высокая заработная плата. Современным дошкольникам недостаточно обычного рассказа взрослого о том или ином факте, свойстве и т.д., наиболее продуктивным видом образовательной деятельности будет совместный поиск решения поставленных задач посредством взаимодействия ребенка и педагога. В свою очередь такой вид деятельности способствует формированию доброжелательных взаимоотношений между педагогом и ребенком.

Современный педагог в свою очередь должен создать все необходимые условия для формирования познавательного интереса у дошкольников. Для этого используются различные методы и средства, такие как интерактивные доски, мультимедийные проигрыватели, средства ИКТ.

«Институтом изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» была разработана парциальная модульная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста». Данная программа преследует цель — формирование способности к исследовательскому мышлению, развитию интеллекта посредством познавательной деятельности дошкольников

и их вовлечение в научно — техническое творчество. Базисным положением в системе STEM-образования лежит проектный метод, основой которого является поиск познавательного и художественного характера, выраженный в получении знаний, как путем собственного практического опыта, так и последующее применение полученных знаний в таких видах детской деятельности как: игра, конструирование, познавательная-исследовательская деятельность. Внедрение такой парциальной программы в практику дошкольных образовательных организаций способствует реализации требований, диктуемых Федеральным государственным стандартом дошкольного образования, в частности реализации образовательной области «познавательное развитие». Применение данной практики является инновационным и эффективным в условиях современной дошкольной образовательной организации, так как сами занятия в рамках системы STEM-образования являются интересными и увлекательными для дошкольников. Дети изучают и познают законы окружающего мира через такие любимые ими игры как: лего, различные виды конструкторов, создают серии мультфильмов на основе лего-персонажей.

Понятие «STEM — образование» представлено в виде четырех составляющих:

- естественные науки;
- технология;
- инженерное искусство;
- математика.

Взаимосвязь и взаимодействие областей знаний всех четырех составляющих, объединённых в понятии «STEM-образование» делает процесс организованной образовательной деятельности более интересным и увлекательным, что позволяет детям старшего дошкольного возраста понять систему взаимосвязей в окружающем нас мире, способствует формированию познавательного интереса и способствует формированию способностей к исследовательской деятельности.

Жизнь современного человека «пропитана» технологиями и инновациями, задача взрослых научить детей

быстро находить информацию и уметь ее использовать. STEM-подход в образовании дает возможность дошкольникам изучать мир системно, понимать логику окружающих вещей, обнаруживать взаимосвязь тех или иных явлений. Постановка педагогом задачи, направленной на изучение и выявление взаимосвязей, способствует формированию любознательности и познавательной активности. Тот факт, что дошкольникам приходится самостоятельно составлять алгоритм решения поставленной задачи, способствует формированию критического мышления. Работа в коллективе способствует формированию навыков работы в команде. Все это является основой новой системы развития детей дошкольного возраста, что в свою очередь способствует формированию всесторонне развитой личности, дает большие возможности при выборе профессии в будущем.

Программа «STEM-образование» может быть представлена и реализована в следующих видах деятельности:

- Образовательный модуль «Дидактическая система Ф. Фребеля»
- Образовательный модуль «Экспериментирование с живой и неживой природой»
- «LEGO-конструирование»
- Образовательный модуль «Математическое развитие»
- Образовательный модуль «Робототехника»
- Образовательный модуль «Мультстудия» «Я творю мир»

Используя в своей практике программу «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста», педагог инновационным методом реализует требования, диктуемые ФГОС ДО. Совместно с этим можно добиться высоких результатов развития способностей к познавательной — исследовательской деятельности дошкольников, формировать развитие гармонично развитой личности с высокими показателями интеллекта.

Литература:

1. Королева И. Кто придумал детский сад? Система дидактических игр Фридриха Фребеля // Город детства, 2016 г., № 2.
2. Фридрих Фребель. Будем жить для своих детей. Педагогика детства / Сост. и пред. Л. М. Волобуева. — М., 2015.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Москва: 2013 г.
4. [https://alt.izh.one/content/stem\\_obrazovanie.html](https://alt.izh.one/content/stem_obrazovanie.html)

## **Формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста через внедрение развивающих игр В. В. Воскобовича в образовательное пространство ДОУ**

Чехлыстова Татьяна Владимировна, воспитатель;  
Лесунова Валентина Владимировна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 66 «Журавушка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Одним из принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. С самого рождения ребенок является первооткрывателем, исследователем того мира, который его окружает, для него все впервые: солнце и дождь, страх и радость, каждый ответ педагога на детский вопрос рождает новые вопросы. Найти на них ответы детям помогает игра, поскольку для дошкольников она является ведущим видом деятельности.

Наблюдая за детьми, педагог отметил, что дети очень редко проявляют инициативность и самостоятельность в процессе выполнения заданий, утрачивают к ним интерес при затруднениях, проявляют отрицательные

эмоции (огорчение, раздражение). Очевидно, что наиболее важным в познавательном развитии ребенка являются не просто обогащение его представлений об окружающем, а развитие инициативы и познавательной активности, что в большей степени дает детям игровая деятельность.

Полученные данные побудили более глубоко заняться обозначенной проблемой. Поиск эффективных технологий развития познавательной активности у детей привел педагога к мысли об использовании возможностей игровой деятельности по технологии В. В. Воскобовича и необходимости внедрения данной методики в образовательное пространство ДОУ.

Для этого педагог посетила форум «Педагоги России» в городе Белгород, где познакомилась с игровой мето-

дикой «Сказочные лабиринты игры», так же приняла участие в обсуждении особенностей этой игровой практики вместе с автором этой технологии.

«Сказочные лабиринты игры» обладают такими особенностями, как полифункциональность, вариативность, мобильность, решает такие образовательные задачи, как развитие умений включаться в коллективную игровую ситуацию, обсуждать ее ход, договариваться о совместных продуктивных действиях, выдвигать и доказывать свои предположения, представлять совместный результаты познания. Дошкольники в процессе использования игрового материала по технологии В.В. Воскобовича совершенствуют познавательные умения, формируют способности использовать вариативные способы сравнения с опорой на систему сенсорных эталонов, а *сказочность*, присущая методическому инструментарию данной технологии, позволяющая дошкольникам совместно с героями побывать в различных ситуациях, способствует развитию познавательного интереса детей.

Главная отличительная особенность игр Воскобовича — образность и универсальность. Игра интригует, мобилизует внимание и интерес ребенка, втягивая его в процесс решения.

В процессе работы по технологии В.В. Воскобовича в группе появился игровой комплект коврограф «Ларчик», способствующий проведению комплексной работы по развитию у детей психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения, речи), осуществлению целенаправленного сенсорного развития (цвет, форма, величина), логико-математического развития ребенка (классификация, сериация, пространственные отношения и т.д.), ознакомлению с окружающим миром.

Дети с удовольствием выполняют задания на коврографе, получают положительные эмоции при решении поставленной задачи. При неудачном выполнении задания ребёнок всегда может исправить свои недочеты, что способствует «ситуации успеха».

Игровой комплект «Ларчик» развивает самостоятельность каждого ребёнка, самоконтроль и умение индивидуально усваивать новый материал.

Особый интерес вызвала у воспитанников развивающая игра «Прозрачный квадрат», который способствует успешному освоению детьми эталонов формы. Выполняя

игровые задания, воспитанники закрепляют счёт, знакомятся с пространственными отношениями и величиной. Составление одной фигуры из нескольких помогает понять ребёнку соотношение целого и части.

Сказка «Нетающие Лыдинки Озера Айс», входящая в методический инструментарий технологии, знакомит детей с новыми сказочными героями и способствует решению различных интеллектуальных задач.

Использование конструктора «Геокоонт» позволяет закрепить знания детей об основных цветах, упрощает знакомство с координатной системой, способствует развитию творческой фантазии детей.

Наличие нескольких комплектов конструктора позволяет подбирать игровые задания, исходя из индивидуальных особенностей ребёнка.

Во время работы по внедрению игровой технологии В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры» в образовательное пространство ДОУ осуществлялось взаимодействие с родителями (законными представителями), использовались различные формы взаимодействия: консультации, родительское собрание, беседы, видеосалон, мастер-класс;

были разработаны буклеты, листовки для родителей по знакомству с развивающими играми В.В. Воскобовича и применением их в домашних условиях.

Во время проведения мастер-класса родителями приобретаются практические навыки пользования данными игровыми пособиями и понимание, что игра не только средство развлечения, но и развития.

Игры по методическому инструментарию технологии В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры» вызывают у воспитанников неподдельный интерес, помогают детям учиться видеть и определять проблему, анализировать объект или явление, выделять существенные признаки и связи, сопоставлять различные факты, выдвигать различные гипотезы, отбирать средства и материалы для самостоятельной деятельности, делать определенные умозаключения и выводы.

Таким образом, внедрение развивающих игр В.В. Воскобовича в образовательное пространство ДОУ позволяет решать ряд образовательных задач, успешно формируя познавательную активность у детей дошкольного возраста.

#### Литература:

1. Кудинова, Л. С. Теоретические основы формирования познавательной активности детей дошкольного возраста средствами игровых технологий / Л. С. Кудинова // Вестн. Тамбов. ун-та, Сер. Гуманитар. науки. — 2009. — № 6. — С. 213–216.
2. Михайлова, З. А. Образовательная область Познавательное развитие [Текст]: учебно — методич. пособие / З. А. Михайлова [и др.] — СПб.: Детство-Пресс, 2016. — 304с.
3. Вакуленко, Л. С. методические рекомендации к игровому комплекту Ларчик и к игровому комплекту Мини-ларчик [Текст]: учебно-методич. пособие / Л. С. Вакуленко [и др.] — СПб.: ООО РИВ, 2016—93 с.



## Методика преподавания юридических дисциплин в вузе

Шульга Никита Евгеньевич, студент

Крымский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Симферополь)

*Исследованы особенности методики преподавания правовых дисциплин в высших учебных заведениях. С этой целью проанализирован процесс обучения, раскрыто содержание термина «методика преподавания». Рассмотрены и определены методы правового обучения. Охарактеризованы методические приемы обучения правовой теории с помощью объяснения, логического мышления. Обоснована необходимость модернизации научно-педагогическими работниками методики преподавания и обучения, что позволит студентам получить более глубокие знания в области права.*

**Ключевые слова:** методика преподавания, стратегия обучения, модернизация образования, методические приемы обучения.

Становление России как правового государства, формирование его, как неотъемлемой составляющей мирового сообщества, невозможно без высокообразованных, конкурентоспособных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности и развитию. Уровень их подготовки должен соответствовать потребностям развития национальной экономики и современным запросам рынка труда. Модернизация и развитие высшего образования должны иметь опережающий и непрерывный характер. Повышение качества высшего образования необходимо для обеспечения экономического роста государства, решения социальных проблем общества, ведь качественное высшее образование является необходимым условием обеспечения устойчивого демократического и правового развития государства.

Образовательный процесс предполагает интеллектуальную, творческую деятельность в сфере высшего образования, осуществляемую через систему научно-методических и педагогических мероприятий и направленную на приумножение, передачу, усвоение и использование знаний, умений и других компетенций у обучающихся лиц, а также на формирование гармонично развитой личности [1]. При этом важное значение приобретает умение научно-педагогического работника мотивировать студентов к самостоятельной творческой деятельности. Однако, такая учебная деятельность должна проводиться под методическим руководством и контролем преподавателя, без его прямого участия.

Обеспечение учебного правового процесса невозможно без материальных средств передачи учебной информации, которые являются инструментом учебной деятельности преподавателя и студента. Оптимальное создание условий для изучения правовых дисциплин в вузах возможно с использованием таких материальных средств передачи учебной информации, как:

– печатная учебная информация (учебные пособия, учебники, справочники, нормативно-правовые акты, таблицы, плакаты, информационные стенды);

– технические средства обучения (мультимедийный проектор, слайды, видеофильмы, звукозаписи, электронная библиотека и т.д.).

Контроль за учебной деятельностью студентов, как завершающий этап любого организационного процесса, призван обеспечить успешный результат учебной как аудиторной, так и самостоятельной работы. Важно, чтобы контроль не сводился исключительно к проверке знаний студентов, а стимулировал их к активному творческому развитию, переосмыслению ими изученного материала, творческому решению проблемных правовых вопросов, осознанию результатов своей деятельности.

Методика в точном смысле слова есть учение о методах обучения и воспитания. Предметом методики преподавания является сам процесс обучения определенной учебной дисциплины. Ее задача заключается в изучении закономерностей этого обучения и установлении на их основе нормативных требований к деятельности преподавателей. Иначе говоря, методика есть совокупность определенных методов, через которые реализуются требования, предъявляемые к преподаванию [2].

Методика как учение о методах обучения и воспитания представляет собой часть общей теории образования и обучения — дидактики, разрабатывающей весь комплекс вопросов содержания, методов и форм обучения. Последняя же выступает в качестве органической составной части педагогики, имеющей своим предметом образование, обучение и воспитание людей. Частные методики преподавания отдельных дисциплин являются звеньями общей системы педагогических наук. Они включают в себя и используют основные принципы педагогики и дидактики применительно к особенностям преподавания конкретных дисциплин [4].

Оптимальное сочетание общих дидактических методов, средств, приемов преподавания раскрывает содержание термина «методика преподавания». Эти средства и приемы применяются в таких традиционных формах обучения, как лекции, семинарские и практические занятия, написание и защита рефератов, курсовых и дипломных работ, научно-исследовательская работа, практика. Методика преподавания правовых дисциплин призвана обеспечить высокий теоретический и практический уровень преподавания, научность, доступность подачи учебного материала [1].

Важное значение в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов имеют не только практические навыки преподавателя, которые влияют на формирование у студентов заинтересованности, профессиональной мотивации, а также способствуют выработке критического профессионального мышления, а вместе с тем и инновационные подходы в деятельности научно-педагогических работников.

В настоящее время эффективность образовательного процесса во многом определяется методикой преподавания. Широкое использование унифицированных методов и переход на исключительно письменный контроль за усвоением студентами предметов изучения формально снижает роль преподавателя в непосредственном процессе обучения. Между тем уровень подготовки и эффективность обучения находятся в прямой зависимости от взаимодействия звена преподаватель — студент.

В учебном процессе обе стороны должны играть творческую роль. Важно избегать так называемого трафаретного обучения, когда студенты натаскиваются на решение определенного типа задач, а развитие их экономического мышления кладется в жертву числу рассмотренных задач [3].

Модернизация методов и форм обучения включает деловые, ситуативные или имитационные игры, тренинги, тесты для контроля знаний, творческую работу с понятийным аппаратом, решение тематических кроссвордов, проведение различных экспериментов, социологические исследования и пр. Чем более активную роль выполняет студент при изучении правовых дисциплин, тем более разносторонне развивается его личность, навыки будущего специалиста, проявляется гибкость, креативность и критичность мышления, а также привычка сосредотачиваться. Следует заметить, что проявляют заинтересованность даже самые пассивные слушатели.

Современная педагогическая практика применяет различные методические приемы обучения, среди которых

наиболее важными для преподавания правовой теории является объяснение, логическое мышление и коммуникативные средства. Юридические дефиниции (государство, форма государства, функции государства, право, правотворчество, нормативно-правовой акт, права человека, обязанности человека, отрасль права, правомерное поведение, правонарушение, юридическая ответственность и т.д.) нужно раскрывать путем объяснения. А при решении правовых задач, когда необходимо установить суть правового вопроса и дать ему логическое, обоснованное объяснение нужно использовать прием логического мышления. С помощью этого приема, преподаватель разъясняет отдельные положения, продумывает серию взаимосвязанных вопросов и тем самым подводит слушателей к определенным выводам. Кроме того, не менее важным для эффективного правового обучения студенческой молодежи является умелое использование научно-педагогическими работниками приемов словесной коммуникаций.

Таким образом, в преподавании правовых дисциплин в ВУЗах необходимо умело использовать наиболее эффективные методы и методические приемы обучения. Деятельность преподавателей должна направляться на сочетание учебного и научно-исследовательского аспектов, мотивацию студентов к самостоятельной творческой деятельности, оптимальное сочетание обще-дидактических методов, средств и приемов обучения, модернизацию методики преподавания и обучения, умелое применение различных методических приемов обучения.

Система нашего образования все еще существенно отстает от современных требований и поэтому нуждается в глубокой модернизации, которая предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и приумножении лучших традиций отечественного образования.

#### Литература:

1. Болотока Е. Л. Методика преподавания правовых дисциплин / Е. Л. Болотока — М.: МПГУ, 1999.
2. Граф, В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов / В. Граф, И. Ильясов, В. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011
3. Калашникова Е. Ю., Коновалова И. А., Ловяникова В. В. Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 901–903. — URL <https://moluch.ru/archive/59/8415/> (дата обращения: 01.10.2019).
4. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. — Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци М.: Педагогика, 1989.

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Характеристика и особенности некоторых моделей ментального лексикона

Жук Виктория Александровна, студент;

Научный руководитель: Кудинова Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент  
Московский государственный лингвистический университет

*В статье рассматриваются некоторые из моделей ментального лексикона. Представлен краткий обзор поведенческих методик, разработанных для подтверждения той или иной модели. Автор ставит целью рассмотреть способы функционирования ментального словаря на материале отечественных и зарубежных исследований. Особое внимание уделяется как более ранним моделям ментального лексикона, в которых морфология еще не находит отображения, так и современным, в которых представлена морфемная структура слова. В статье рассматривается как ментальный словарь носителя одного языка, так и ментальный лексикон билингва.*

**Ключевые слова:** ментальный лексикон; модели ментального лексикона; билингвальный лексикон; иерархические модели; сетевые модели.

### Characteristics and specificities of some of the models of mental lexicon

Zhuk V., student

Academic advisor: Kudinova E. S. PhD (Philology), Associate Professor  
Moscow State Linguistic University

*The aim of the paper is to present an overview of some of the models of mental lexicon and the methods applied during experiments to check the models. The author describes the specificities of some of the current models of mental lexicon on the basis of the homeland and foreign studies. Particular attention is paid to both earlier models of mental lexicon, in which morphology is not yet reflected, and modern, in which the morphemic structure of the word is represented. The mental lexicon modeling method from hierarchical to network models is described. The paper lists some morphological effects obtained in experimental studies.*

**Key words:** mental lexicon; models of mental lexicon; bilingual mental lexicon; hierarchical models; network models.

Благодаря многочисленным исследованиям ученым удалось доказать, что лексический запас человека представляет собой сложную многоуровневую систему, которая позволяет понимать и продуцировать речь. Эту систему принято называть ментальным лексиконом (МЛ). В процессе освоения родного языка, а также изучения других языков МЛ увеличивается и усложняется. В связи с тем, что у ученых нет возможности напрямую исследовать МЛ, а также все происходящие в нем изменения и законы, по которым функционирует эта система, они представляют МЛ в виде моделей организации знаний. Так, современные модели МЛ представляют его в виде многомерной сети, структуру ко-

торой составляют узлы и межузловые связи. В этой статье мы рассмотрим как более ранние, так и современные модели МЛ.

**Модель лексического поиска.** Эта модель была разработана американским ученым-лингвистом Кеннетом Форстером [Forster 1976]. Согласно этой модели, каждое слово хранится в сознании совместно с различными репрезентациями: орфографическими репрезентациями слова для чтения, фонологическими репрезентациями для восприятия речи на слух и семантическими репрезентациями для продуцирования письменной и устной речи. Слова расположены в соответствии с формой и с частотностью (от наиболее частотных к наименее частотным) [9, с. 260].

**Логогенная модель.** Данная модель распознавания слова подразумевает одновременное хранение полной лексической информации и отдельных репрезентаций слова, используемых как ключи доступа к ментальному словарю. Эта модель разрабатывалась британским ученым Джоном Мортонем [Morton 1969, 1970]. Данная модель состоит из логогенов, в каждом из которых хранится информация об определенной репрезентации слова. Активация логогена происходит тогда, когда информация слова-стимула совпадает с информацией, которая хранится в самом логогене. Поскольку логогенная модель учитывает и контекстуальную составляющую, возможно использование и этого параметра. В результате слова, в большей степени предсказываемые контекстом, опознаются быстрее; их логогены раньше достигают порога активации. Аналогичным образом слово, которому соответствует более высокий ранг частотности, обладает логогеном, устанавливающим более низкий порог активации, т.е. для опознания этого слова требуется меньше признаков других уровней и меньше времени [13, с. 171].

**Модель интерактивной активации.** Модель, разработанная американскими учеными Джеймсом МакКлелландом и Дэвидом Румельхартом [McClelland, Rumelhart 1981], предполагает несколько уровней, на которых находятся разные репрезентации информации: уровень отдельных признаков букв, уровень самих букв и уровень слов. На каждом уровне для хранения разных единиц существуют отдельные узлы. Узлы могут быть связаны друг с другом. Тогда между ними возникают отношения, замедляющие или ускоряющие активацию, в зависимости от вида связи между узлами. Активация одного узла ведет к активации соседних узлов [12, с. 396].

Рассмотрим некоторые из морфологически ориентированных моделей. Выделим две группы моделей, к первой из которых будут относиться те из них, которые предполагают присоединение грамматических и семантических характеристик слова к хранящимся в МЛ словам и /или морфемам. К таким относятся: кластерные модели, которые являются гибридом поморфного и цельнословного хранения, двухуровневые модели, а в противовес им выступают так называемые модели с леммами, которые для других характеристик слова предполагают дополнительные уровни.

**Кластерная модель.** В частичном виде эта модель представлена в работе Роберта Станнера с коллегами [Stanners et al. 1979]. Согласно этой модели, доступ к английским приставочным дериватам, хранящимся целиком, осуществляется только после морфемного анализа. А в полном — кластерная модель предлагается для иврита, где словообразовательные и словоизменительные производные хранятся вместе с корнем, что подтверждается исследованием Шломо Бентина и коллег [8, с. 419]. Как уже упоминалось ранее, модель представляет собой совокупность поморфного и цельнословного хранения.

**Двухуровневые модели морфологии.** Авторы двухуровневых моделей предлагают сосуществование уровня морфем и уровня слов, связанных между собой межуровне-

выми связями. Основные различия между этими моделями состоят в том, какой способ доступа к МЛ предлагается (морфемный анализ и/или целое слово) и какая связь между уровнем морфем и уровнем слов относительно уровня значений. Так, например, в модели расширенной адресной морфологии, разработанной в 1988 году итальянским ученым Альфонсо Караматца и коллегами [Caramazza et al., 1988], цельнословное опознание осуществляется для знакомых слов, а морфемный анализ — для незнакомых слов.

**Модели с леммами.** Согласно авторам этих моделей в организации МЛ для некоторых специальных репрезентаций должны быть созданы отдельные уровни. Для таких единиц авторы используют термины «лексема» и «лемма» в нетрадиционном для лингвистов понимании. Так в работе М. Аллена и У. Бэдекера [6, с. 131] на уровне лексем хранятся некоторые морфемы и нерегулярные формы, а на уровне лемм — абстрактные представления для корня и его форм, которые могут возникать в нерегулярных словоформах. Оба эти уровня связаны с представлениями уровня значений. Единицы, которые авторы различных моделей данного типа помещают на тот или иной уровень, могут отличаться. Так, например, в исследовании, выполненном в 2010 г. австралийским ученым Маркусом Тафтом [Taft, 1979, 1987], уровень лемм находится между уровнем формы (орфографической / фонологической) и уровнем семантических и грамматических репрезентаций. На уровне формы хранятся репрезентации отдельных звуков, графем и морфем, получаемых из них. Каждая морфема связана со своей леммой, а леммы морфем, в свою очередь, связаны с леммами слов, в которых они встречаются [17, с. 28].

Оправданность той или иной модели по отношению к разным языкам с учетом различных факторов доказывается результатами различных экспериментальных исследований ментального словаря [1, с. 31–47]. Рассмотрим некоторые примеры.

В ходе экспериментов с применением метода прайминга (использование слова-стимула перед целевым словом для выяснения силы связи словоформ одного слова и однокоренных слов) не были выявлены различия между словоизменением и словообразованием для иврита, после чего была предложена кластерная организация МЛ этого языка [Feldman, Bentin 1994]. Это можно объяснить тем, что иврит относится к семитским языкам, а значит результаты и выводы не могут быть применены к европейским языкам.

По данным, полученным на материале английского языка в ходе исследования американского ученого Кила Кристиансона с коллегами [Christianson et al. 2005], а также на материале испанского и баскского языков в исследовании Хона Дуньябейтья [Dunabeitia et al. 2007], положительный прайминг наблюдается, только если буквы в прайме переставлены внутри одной морфемы, но не на их границе. Следовательно, перестановка букв на морфемной границе должна прерывать опознание слова и быть аргументом в пользу морфемного анализа.

Для подтверждения тех или иных гипотез, основанных различных моделях используются многочисленные критерии и методики, среди которых отметим следующие: частотность аффиксов, выбор между поверхностной частотностью и лексемной, приставочные дериваты, выбор между связанными и свободными корнями и т.д. [1, с. 39].

Рассмотренные выше модели, а также результаты экспериментов на материале разных языков используются применительно к МЛ одного языка. Отдельное внимание хочется уделить особенностям организации двуязычного МЛ. Согласно современным моделям, два языка сосуществуют в сознании в виде единой системы. Соответственно, освоение первого и последующих иностранных языков происходит под непосредственным влиянием родного и ранее изучаемых языков. [2, с. 383]. Перейдем к подробному рассмотрению моделей. Их многообразие может быть сведено к двум основным группам: иерархическим и сетевым моделям.

**Иерархические модели.** Согласно данным моделям, структура двуязычного лексикона представлена двумя уровнями ментальных репрезентаций: поверхностным уровнем словоформ, включающим вербальные репрезентации единиц двух языков, и глубинным уровнем смыслов, содержащим соотносимые со словами концептуальные репрезентации. Примером может служить модифицированная иерархическая модель, разработанная учеными Джудит Кролл и Эрикой Стюарт [Kroll, Stewart 1994] для учебного вида билингвизма. Данная модель предлагает существование разных типов связей (прямых и опосредованных), способных объединять между собой системы вербальных и семантических уровней двух языков и соотносимых с разными типами билингвизма. Согласно данной модели, все связи являются асимметричными (различаются по силе) и имеют динамичный характер (способны изменять свою силу в зависимости от уровня владения вторым языком).

**Сетевые модели.** Разработка моделей данного типа начинается в 1980-е гг. Они являются моделями процессуального типа и изучают процессы, связанные с МЛ. Основным методом, на основе которого организованы эти модели, является построение искусственных нейронных сетей (ИНС). ИНС являются аналогами настоящих нейронных сетей. Они представляют собой компьютерную модель языковой способности человека. ИНС являются системой узлов и межузловых связей, в которых каждый узел представляет определенные элементы информации, а межузловые связи — то, как эта информация взаимодействует. Рассмотрим некоторые из положений сетевых моделей [3, с. 35].

Все слова обоих языков организованы в единую сеть. Активация узлов в этой сети происходит одновременно, таким образом задействуя оба языка сразу. Конкуренция узлов в лексиконе билингва может быть двух типов: внутри одного языка или между двумя языками. Появление конкуренции того или иного типа зависит от ряда факторов: уровня владения вторым языком, частоты использования второго языка, степени межъязыкового сходства слов первого и второго языка и т.п. [10, с. 462].

Несмотря на то, что сегодня ученые предлагают большое количество различных моделей организации МЛ как для одного (родного) языка, так и сосуществования различных языков в сознании человека, до сих пор не существует общепринятой модели МЛ.

Таким образом, отсутствие общепринятой модели, а также исследований на материале более широкого спектра языков различных групп и семей задают направление для создания и апробации экспериментальным путем новых методов моделирования, а также разработки вспомогательных средств изучения МЛ и способов его функционирования, тем самым ставя исследование МЛ в разряд актуальных проблем современной лингвистики.

#### Литература:

1. Васильева М. Ментальный лексикон: где же место морфологии? Российский журнал когнитивной науки, — Москва, 2014. — том 1 (4). — С. 31–57.
2. Доценко Т. И., Лещенко Ю. Е. «Универсальные структуры и их функции в ментальном лексиконе билингва» Труды СПИИРАН, — Москва, 2013. — Вып. 2 (25). — С. 371–386.
3. Лещенко Ю. Е. «Двуязычный ментальный лексикон и некоторые методы его моделирования» (по материалам современных зарубежных публикаций) // Социо- и психолингвистические исследования, — 2014. — № 2. — С. 32–39.
4. Caramazza A., Laudanna A., Romani, C. Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, 28(3), 297–332. // URL: [https://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90017-0](https://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(88)90017-0) Дата обращения: 27.02.2019
5. Christianson K., Johnson R. L., Rayner K. Letter transpositions within and across morphemes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31(6), 1327–1339. // URL: <https://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.31.6.132> Дата обращения: 03.03.2019
6. Badecker, W., Allen, M. (2002). Morphological parsing and the perception of lexical identity: A masked priming study of stem homographs. *Journal of Memory and Language*, 47(1), URL: <https://dx.doi.org/10.1006/jmla.2001.2838> Дата обращения: 15.03.2019
7. Dunabeitia, J. A., Perea, M., Carreiras, M. (2007). Do transposed-letter similarity effects occur at a morpheme level? Evidence for morpho-orthographic decomposition. *Cognition*, 105(3), 691–703. URL: <https://dx.doi.org/10.3758/s13423-014-0609-2> Дата обращения: 19.02.2019

8. Feldman, L. B., Bentin, S. (1994). Morphological analysis of disrupted morphemes: Evidence from Hebrew. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A(2), 407–435.
9. Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. In R. Wales, E. Walker (Eds.), *New approaches to language mechanisms*. 257–287. Amsterdam: North-Holland Publ.
10. Heuven W. van, Dijkstra T., Grainger J. Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition // *Journal of Memory and Language*. 1998. V. 39. 458–483.
11. Kroll J., Stewart E. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations // *Journal of Memory and Language*, 1994. 149–174.
12. McClelland, J. L., Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: An account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375–407. // URL: <https://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.5.375> Дата обращения: 19.02.2019
13. Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76(2), 165–178. // URL: <https://dx.doi.org/10.1037/h0027366>
14. Morton, J. (1970). A functional model for memory. In D. Norman (Ed.), *Models of human memory*. 203–254. New York: Academic Press.
15. Pavlenko A. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning // Pavlenko A. (ed.). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary approaches*. Multilingual matters, 2009. 250 p.
16. Stanners, R. F., Neiser, J. J., Painton, S. (1979). Memory representation for prefixed words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(6), 733–743. // URL: [https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90439-0](https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90439-0) Дата обращения: 02.03.2019
17. Taft, M. (1979). Lexical access via an orthographic code: The basic orthographic syllabic structure (BOSS). *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(1), 21–39. // URL: [https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90544-9](https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90544-9) Дата обращения: 21.02.2019
18. Taft, M. (1981). Prefix stripping revisited. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20(3), 289–297. // URL: [https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371\(81\)90439-4](https://dx.doi.org/10.1016/S0022-5371(81)90439-4) Дата обращения: 13.03.2019

## Эволюция образа Петербурга в лирике А. А. Ахматовой

Колоскова Ксения Андреевна, студент  
Московский государственный областной университет

В литературе Серебряного века поэзия Ахматовой представляет собой синтез глубокой чувственности и тонкого мироощущения, глобальных философских мыслей и эмоциональной выразительности, предельной словесной точности и ассоциативной недосказанности. Её лирика, по словам **Н. В. Недоброво** [1, с. 65], «при общем охвате всех впечатлений заключает в себе прекрасные движения души, разнообразные и сильные волнения, муки, которым впору завидовать, гордые и свободные соотношения людей, и всё это в осиянии и в пении творчества». Кроме того, в ней с величайшей психологической точностью и глубиной была отражена неизменная любовь к родному краю, к его истории и духовной культуре.

В контексте патриотических мотивов ахматовских произведений Петербург выступает не просто как фон или второстепенный персонаж, а как реальный, целостный образ, с которым тесно связана трагическая судьба лирической героини. Ранняя лирика раскрывает перед нами город, ставший символом петровской эпохи, творческой колыбелью и источником вдохновения для поэтессы, сообщая ей то необъяснимое ощущение возвышенной одухотворённости и грандиозности, которым был пронизан

ещё Петербург Пушкина. Мысль о преемственности литературных традиций в изображении города подчеркнул **В. М. Жирмунский**, считавший, что в ахматовской поэзии есть «черты вечные и черты индивидуальные, не укладывающиеся до конца во временные и исторические особенности лирики XX века» [2]. В работе «Творчество Анны Ахматовой» он отметил, что «петербургский пейзаж стал поэтическим открытием автора», а сам город «был показан реалистически, но вместе с тем монументально, в классической пушкинской манере, в которой личные воспоминания поэта сплетаются с национальной историей» [3, с. 150]. И, действительно, в стихотворениях 1910–1917 гг. Петербург представлен в двух взаимосвязанных ценностных аспектах: личностном и культурно-историческом. С одной стороны, он обретает царственный облик, соединяя традиции разных эпох, а с другой — становится участником тех трагических событий, которые происходят в жизни лирической героини, свидетелем её душевных переживаний.

В сборнике «Чётки», который вышел в свет в мае 1914 года, по мнению **Б. М. Эйхенбаума**, «начинает складываться парадоксальный своей двойственностью образ

героини — не то блудницы с бурными страстями, не то нищей монахини, которая может вымолить у Бога прощенье» [4, с. 136]. А сам город — словно предвестник надвигающихся революционных потрясений. В цикле «Стихи о Петербурге» из данного сборника петербургский пейзаж напоминает Северную столицу петровских времён, на фоне которой внезапно появляются «душный, суровый» ветер, «чёрные трубы», передающие городскую атмосферу начала XX века. Именно в таком противоречивом пространстве, рядом с величественным Исаакиевским собором, облачённым в «литое серебро», «под холодной улыбкой» императора Петра лирическая героиня ощущает себя свободной от «утомительных свиданий», чувствует «блаженный миг чудес», когда природа преображается, а душа, стремясь к светлому будущему, обретает покой: «Мне не надо ожиданий / У постылого окна / И томительных свиданий. / Вся любовь утолена» [5, т. I, с. 78]. В произведениях революционной эпохи город у Ахматовой, по мнению писателя А. Н. Степанова, обретает мрачные тона, становится катализатором возвышенно-трагического восприятия жизни, неким рубежом между мирными годами и военными потрясениями, между счастьем и гибелью, памятью и забвением. Исследователь в критической статье «Петербург Ахматовой» отметил особую «экзистенциальную природу города» [6, с. 40], которая скрывает подлинную индивидуальность души, выступая то в «апокалипсическом видении», с чёрными трубами и холодным ветром, то в спокойной гармонии на пороге вечной красоты и блаженства. Кроме того, А. Н. Степанов подчеркнул ахматовское стремление соединить в образе революционного Петербурга три противоречивые ипостаси — «...алтарь любви, подтачивающую его реку забвенья, уготованный всем и каждому ад», поэтому город здесь — «это и обреченный Вавилон, и врата райского ключаря» [6, с. 44].

Реакцией поэтессы на революционные события стала публикация в 1921 году в издательстве «Петрополис» сборника «**Anno Domini MCMXXI**». По словам современников, это было не просто «случайное собрание отдельных лирических стихотворений, но тщательно составленная авторская подборка, где последовательность, группировка, эпиграфы несли не меньшую смысловую нагрузку, чем поэтический текст» [7, с. 59]. В стихотворении «Клевета» (1922 г.) из данного сборника чудовищную атмосферу «мёртвого города» передают эпитеты «неизбежный день», «невинный страх», «страшная пустота», напоминая собой картины ада из «Божественной комедии» Данте. Петроград словно оставлен или забыт Всевышним, а людям остаётся лишь блуждать под «беспощадным небом» в поисках «кровя и хлеба». Смерть для лирической героини теперь кажется «сладчайшим сном», который должен избавить от суровой действительности, защитить от клеветы и горящего блеска предательства, страха в глазах петроградцев. Однако её окрылённая душа, расставшись с бранным телом, горит материнской любовью и «дикой жалостью» к покинутой

родине: «Чтоб в страшной пустоте моё осталось тело, / Чтобы в последний раз душа моя горела / Земным бессилием, летя в рассветной мгле, / И дикой жалостью к оставленной земле» [8].

В ахматовской лирике 1940-х годов индивидуально-личная, любовная тематика уступает место патриотической взволнованности, тревоге за судьбу родного края, и сама поэтесса не раз вспоминала, что стихи о войне у неё «шли сплошным потоком, наступая на пятки друг другу, торопясь и задыхаясь» [8]. Вместе с проблематикой и поэтикой многих стихотворений этого периода изменился и их главный участник — Петербург, пронизанный теперь щемящим чувством всенародной боли и скорби. Героическому пафосу произведений военных лет соответствует стихотворение «Птицы смерти в зените стоят...» (1941 г.), которое вошло в лирический цикл «Ветер войны», отразив человеческий хаос, царивший в осаждённом городе в первые дни блокады. Ленинград здесь становится единым организмом, который переживает нечеловеческие страдания, слышит, как «на влажном балтийском дне» «сыновья его стонут во сне», «как из недр его вопли: »Хлеба!« // До седьмого доходят неба... // Но безжалостна эта твердь». [8]. И теперь в этом мрачном месте уже не найти прежнего спокойствия и грандиозности, повсюду выступает метафорический образ неумолимой, равнодушной смерти, которая стоит «на часах», глядит «из всех окон» [8], пронизывая страхом всё и вся. Подобные мотивы звучат и в поэме «Реквием», над которой Ахматова работала в 1938–1940 годах. По воспоминаниям И. А. Бродского, это было «произведение, постоянно балансирующее на грани безумия, которое привносится не самой катастрофой, не потерей сына, а вот этой нравственной шизофренией, этим расколом — не сознания, но совести» [9, с. 20]. Поэма напоминает собой эпитафию всем тем, кто был несправедливо убит, замучен в годы беспощадного сталинского режима. Неслучайно здесь появляются и библейские мотивы, придающие произведению характер поминальной молитвы. Городской пейзаж в поэме пронизан предчувствием смерти: белые ночи «глядят ястребиным жарким оком», предупреждая о надвигающейся гибели, жёлтый месяц попадает в опустевший дом, а сам Ленинград «качается ненужным привеском» возле своих тюрем. Однако в этой окаменевшей и «одичалой» столице с её зловещими «Крестами», «каторжными норами» и «тюремными затворами» важно остаться человеком, сохранить в себе духовно-нравственное начало. Лирическая героиня Ахматовой призывает помнить все чудовищные картины настоящего, чтобы они никогда не повторились в будущем: «Затем, что и в смерти блаженной боюсь / Забыть громахание чёрных марусь, / Забыть, как постылая хлопала дверь / И выла старуха, как раненый зверь» [8].

Петербург представлен в лирике Ахматовой как образ, заключающий в себе богатую литературную традицию и в то же время индивидуально-авторские черты. Он не

только определяет поэтику многих её произведений, но и восходит к мотиву величественного города с трагической судьбой, соединяя два противоречивых начала: смерть как разрушение моральных ценностей человека и надежду на творческое возрождение, светлое будущее. Кроме того,

Петербург становится для поэтессы подлинной духовной родиной, символом славы и беды, сочетая в себе «нежность и твёрдость, воздушное мерцание и каменную материальность, стройность пропорций и туманную размытость, ирреальность и бытовую достоверность».

Литература:

1. Недоброво Н. В. Анна Ахматова // Русская мысль. — 1915. — № 7. — с. 50–68.
2. Жирмунский В. М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/zhirmunskij-preodolevshe-simvolizm-ahmatova.htm>. — Дата обращения 20.04.19.
3. Жирмунский В. М. Творчество Анны Ахматовой. — М.: Наука, 1973. — 184 с.
4. Эйхенбаум Б. М. Анна Ахматова. Опыт анализа. — СПб.: Наука, 1923. — 200 с.
5. Ахматова А. А. Собрание сочинений. В 5 т. Т. 1. Я, Клавдий / Р. Грейвз. — М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 1998. — 4000 с.
6. Степанов А. Н. Петербург Ахматовой. — СПб.: Гиперион, 2001. — 100 с.
7. Воспоминания об Анне Ахматовой // Ахматовский сборник. — М.: Сов. Писатель, 1991. — 270 с.
8. Ахматова А. А. Стихотворные сборники. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stih.su/ahmatova/>. — Дата обращения 20.04.19
9. Волков С. М. Диалоги с Иосифом Бродским. М.: Независимая газета, 1992. — 49 с.

## К проблеме определения понятия «лингвокультурологический концепт»: теоретический обзор

Макарова Екатерина Владиславовна, студент магистратуры  
Курский государственный университет

*Статья посвящена описанию основных подходов к определению термина «концепт» в лингвистике и культурологической лингвистике; рассматриваются основные теоретические положения при определении структуры и содержания концепта, уточняется понятие «лингвокультурологический концепт».*

**Ключевые слова:** концепт, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, ментальное образование, культурная самобытность народа, концептосфера.

## To the problem of «linguacultural concept» definition: theoretical literature review

Makarova Ekaterina Vladislavovna, postgraduate student  
Kursk state university

*The article is devoted to the description of the main approaches to the definition of the term «concept» in linguistics and cultural linguistics; the basic theoretical works are considered when determining the structure and content of the concept, the notion of «linguacultural concept» is specified.*

**Keywords:** concept, cultural linguistics, cognitive linguistics, mental unit, cultural identity of the people, concept sphere.

В настоящее время в современном языкознании понятие «концепт» актуализируется вновь в несколько иной парадигме, а именно данное понятие активно и глубоко изучается в рамках культурологической лингвистики, в задачи которой входит с одной стороны, исследование связей между языком и культурой, а с другой стороны, из-

учение языка как средства интерпретации культуры определенного языкового социума.

Л. Ельмслев в 1943 году отмечал, что язык как инструмент познания и средство воплощения человеческой мысли представляет собой своеобразный «кладезь сокровищ»: с его помощью человек передает свои чувства,



настроения, желания и с его же помощью он оказывает влияние на других людей. Язык глубоко и неотделимо связан с «богатством памяти», и является выразителем как личностных особенностей, так и общественного опыта, формирующего культурную самобытность народа. «Язык настолько глубоко пустил корни в личность, семью, нацию, человечество и саму жизнь, что мы иногда не можем удержаться от вопроса, не является ли язык не просто отражением явлений, но их воплощением — тем семенем, из которого они выросли!» Автор указывает на то, что именно язык служит для характеристики нации, народа; он так же открывает путь к пониманию не только отдельной личности, но и пониманию событий жизни прошедших поколений [5, с. 131]. Глубокий интерес к тому, каким образом история и культура народа находят свое выражение в языке, исследование языковых механизмов репрезентации культурных особенностей нации определили возникновение относительно молодой области языкознания — культурологической лингвистики или лингвокультурологии. Проведенный нами анализ современной теоретической литературы позволил нам отметить достаточно устойчивую тенденцию к проведению исследований именно в этой области лингвистической науки.

Ключевым понятием культурологической лингвистики является культурологический концепт. В этой связи целью настоящей статьи является рассмотрение определения феномена «культурологический концепт» в подходах отечественных и зарубежных ученых.

История развития самой дисциплины «лингвокультурология» и, соответственно, ее понятийного аппарата исчисляется столетиями. Как указывает В. Маслова, вся лингвистическая наука тесно и неразрывно связана с историко-культурным содержанием, которое выражается в языке через язык, который в свою очередь является условием, основой и продуктом культуры [10, с. 134]. Р. М. Фрумкина писала, что в конце XX в. обнаружилось своего рода несоответствие, которое заключалось в том, что при антропоцентрическом подходе к изучению языка не исследуется роль культуры, именно того фактора, который создает и человека, и его интеллект. [12, с. 104].

Г. О. Винокур отмечал, что любой язык представляет собой и условие, и продукт человеческой культуры, в этой связи всякое изучение языка неизбежно имеет своим предметом самую культуру. То есть, всякий лингвист, изучающий язык данной культуры, неизбежно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык [3, с. 110–111].

Как отмечается исследователями, проблема взаимоотношения языка, культуры, этноса не является абсолютно новой, идея о взаимовлиянии языка и культуры высказывалась учеными еще в средневековье, а в начале XIX в. эту задачу пытались решить известные немецкие языковеды братья Гримм, идеи которых получили свое развитие в России в 60–70-х годах XIX в. (Ф. И. Буслаев, А. Н. Афанасьев, А. А. Потебня).

Наиболее широкое распространение в мире получили идеи В. Гумбольдта, которые нашли свое продолжение в трудах зарубежных и отечественных исследователей в отношении связи языка и культуры. При изучении разноструктурных языков, В. Гумбольдт в работе «О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода» (1836), сформулировал тезис о теснейшей взаимосвязи характера языка и характера народа. Согласно утверждению ученого, язык представляет собой «народный дух», он есть «само бытие» народа, а культура проявляет себя прежде всего в языке. В этом смысле язык является истинной реальностью культуры, формой ее существования [4, с. 370–377.].

Лингвокультурология или культурологическая лингвистика как самостоятельная наука имеет свои предмет и объект изучения, использует методы исследования способов репрезентации культуры через призму языка, обладает своим понятийным аппаратом. Как мы уже отмечали выше, главным понятием, которым оперирует лингвистическая культурология, является концепт. Данный термин оказывается многозначным, поскольку используется многими смежными науками. История возникновения и развития термина «концепт» в отечественной лингвистике, как отмечают практически все исследователи, берет свое начало в математической логике и это понятие используется в трудах Г. Фреге и А. Черча.

В русской лингвистической культурологии термин «концепт» впервые встречается в статье С. А. Аскольдова в 1928 году в статье, где автор главным свойством концептов указывает функцию заместительства; при этом исследователь указывает, что несмотря на тот факт, что концепт является выразителем индивидуального представления о всем родовом объеме, он (концепт) не является сутью выражением индивидуального, в его структуре присутствует указание на общность [1, с. 269]. Однако, использовавшийся термин долгое время не был включен в обиход лингвистической науки, только через несколько десятков лет — это вновь понятие появляется в исследованиях по когнитивной лингвистике.

В лингвокультурологии концепт рассматривают в качестве базовой единицы культуры, в отличие от когнитивного подхода, в рамках которого этот термин обозначает «единицу ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы языка и всей картины мира, отражаемой в человеческой психике» [2, с. 90].

С точки зрения культурологического подхода, в частности, Ю. С. Степанов подчеркивает, что концепт представляет собой культурно-ментально-языковое образование, иными словами, по определению автора, это своеобразный «сгусток культуры в человеческом сознании». Исследователь рассматривает концепт как «пучок» представлений, понятий, знаний и воображений, которыми сопровождается слово [11, с. 14]. Ученый так

же постулирует тот факт, что не только культура воспринимается индивидом через концепт, он сам служит своеобразным доступом к культуре. Мы хотели бы отметить, что, что когнитивный и лингвокультурный подходы к осознанию концепта отнюдь не исключают друг друга: будучи ментальным образованием концепт отсылает индивида к концептосфере народа, которая представляет собой опыт предшествующих поколений, тем самым отсылая к культуре социума. А концепт как культурная единица фиксирует опыт народности, который становится доступным индивиду. Иначе, как отмечает В. И. Карасик оба эти подхода очерчивают различные направления от культуры и индивиду и от индивида к культуре: лингвокогнитивный концепт это направление от индивидуального сознания к культуре, а лингвокультурный концепт — это направление от культуры к индивидуальному сознанию. [8, с. 117].

Разные лингвистические школы по-разному подходят к определению структуры лингвокультурного концепта. С. Х. Ляпин указывает на то, что концепт представляет собой многомерное культурно-значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, которое находит свое выражение («опредмечивается») в языковой форме [9, с. 55]. С. В. Иванова в диссертационном исследовании определяет в структуре концепта лингвистическую, когнитивную, культурологическую и психологическую компоненты и фокусирует внимание на том, что ценностная оценка должна считаться основным условием формирования концепта [6, с. 184]. В. И. Карасик рассматривает данный феномен как многомерное лингвистическое образование, которое содержит понятийную основу, внутреннюю форму, дистрибутивные свойства, валентностные связи и культурологические свойства [7, с. 29]. Кроме того, ученые В. И. Карасик, В. В. Красных, Л. О. Чернейко и др. считают, что в структуре концепта можно выделить три его составляющие: предметно-образную, понятийную и целостную. Предметно-образная связана с чувственным осознанием концепта, то есть характеристики концепта передаются через органы чувств (зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием), которые зафиксированы в памяти индивида (или социума). Понятийная характеристика концепта связана со значением им обозначаемого в языке, включающего его описание, его дополнительные характеристики и т. д. Ценностная (интер-

претационная) сторона концепта характеризует важность этого психического образования как для инвалида, так и для всего языкового коллектива. [8, с. 76]. По мнению Ю. С. Степанова структура концепта включает в себя все, что превращает его в факт культуры: этимологию, историю в виде основных признаков содержания, представления, оценки и др. [11, с. 41]. Мы разделяем точку зрения ученого по поводу того, что у лингвокультурного концепта «слоистое», уровневое строение, каждый из последующих уровней является результатом культурной жизни предыдущего времени; культурно-временные слои накладываются друг на друга, по своему составу, этимологии, времени образования, значению они отличаются друг от друга. В этой связи в структуре лингвокультурологического концепта можно выделить основной признак, который является значимым для всех носителей языка и культуры; дополнительный признак, который является средством общения для представителей определенной социальной группы; этимологический признак, который не осознается представителями данного народа, но составляет базу для двух других признаков [11, с. 44–45].

Таким образом концепт является многомерным и многогранным образованием с достаточно сложной структурой. На основе анализа проанализированных определений, мы полагаем, что лингвокультурный концепт может представлять собой специфическое психоментальное отображение культурно значимой действительности, закрепленной в сознании народа и нашедшей материальное выражение в языке.

Таким образом, в научной теоретической литературе определений понятия «лингвокультурологический концепт» существует достаточно много. Однако, все исследователи единодушны в том, «концепт», и «лингвокультурологический концепт» являются единицами метального пространства. Отличительной чертой лингвокультурологического концепта является то, что он не только структурирует и упорядочивает знания о мире и о положении вещей в мире, но и отражает культурную специфику, исторический опыт и историческое наследие народа. Формируясь на основе личного и коллективного культурного опыта, концепты закрепляются в сознании народа, являются результатом познания окружающего мира, отражающим языковую картину и национальный менталитет.

#### Литература:

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 267–279.
2. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. — Воронеж: Изд. — во Воронеж. гос. ун-та, 1996. — 104 с. С. 90.
3. Винокур Г. О. О задачах истории языка // «Ученые записки Московского гор. пед. ин-та, кафедра русского языка», т. V, вып. 1, М., 1941. с. 110–111.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985, с. 370–377
5. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. Вып. I М., 1960. С. 131–256
6. Иванова С. В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2003. 364 с.

7. Карасик В. И. Языковые концепты как измерения культуры (субкатегориальный кластер темпоральности) // Концепты. Выпуск 2. Архангельск, 1997. С. 156–158.
8. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 390 с.
9. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центрконцепта. Вып. 1. Архангельск, 1977. С. 11–55.
10. Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
11. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
12. Фрумкина Р. М. Лингвистика в поисках эпистемологии // Лингвистика на исходе XX века: Итоги и перспективы: Тезисы Международной конференции. — М., 1995. Т. II. С. 104.

## Употребление возвратных местоимений с предлогом *by*

Саидов Халимчон Азизович, доктор филологических наук, профессор;

Талабова Тахмина Махмадалиевна, доктор PhD

Таджикский национальный университет (г. Душанбе, Таджикистан)

Возвратные местоимения используются с предлогом *by*, когда выражение означает «**худ**» (**сам**), «**танҳо**» (**один**). Здесь два момента: выражение с предлогом *by* и возвратным местоимением может подразумевать, что кто-то осуществляет какие-либо действие в одиночестве, без компании или сопровождения. В этом случае синонимом такого выражения будет словосочетание *on one's own* (сам по себе, своими силами). И второе значение — сочетание предлога *by* с возвратным местоимением может означать, что кто-то выполняет что-либо самостоятельно, без чьей-либо помощи.

It was a great temptation to rest in the bow and let the fish make one circle **by himself** without recovering any line. [4;116] ~ Бисёр дилаш мехост, ки дар кавсаи завтрак дам гирад ва бидуни кашидани ресмон гузорад, ки мохи **худа**ш як чарх занад. [4;117]

В примере, который приведен выше, возвратное местоимение **himself** используется с предлогом *by* и показывает, что действие совершалось самостоятельно со стороны рыбы. В данном случае **by himself** переведен на таджикский язык как **худа**ш, с помощью возвратного местоимения **худ** и добавления суффикса **-аш**.

He did not remember when he had first started to talk aloud when he was **by himself**. [4;15]. ~ Пирамард дар хотир надошт, ки аз кай боз дар **танҳои** бо овози баланд гап мезад. [4;47].

Выше мы говорили, что при употреблении возвратного местоимения с предлогом *by*, можно перевести как «**худ**» [**сам**] или «**танҳо**» [**один**]. В нашем предложении, где используется **by himself**, данная конструкция переведена на таджикский язык как **танҳои**. То есть действующее лицо совершал действие в одиночестве.

He had sung when he was **by himself** in the old days and he had sung at night sometimes when he was alone steering on his watch in the smacks or in the turtle boats. [4;15] ~ Солҳои пеш дар **танҳои** суруд мехонд ва гоҳо шабонгох,

вакте ки дар киштиҳои бодбондор посбонӣ мекард, ё ба шикори сангпушт мебаромад, суруд мехонд. [4;49]

В этом предложении **by himself** тоже переведено как **дар танҳои**. То есть действие совершалось в одиночестве.

В английском языке местоимение делятся на лица, в таджикском языке не так. В таджикском языке возвратное местоимение во всех лицах переводится как «**худ**».

Падар Гург, вакте, ки баъди рохату фароғати рузона аз хоб бедор шуда, хамёзаи чукур кашада, панчаҳои карахт гаштаашро яке паси дигар ёзонда, ходро аз **худ** мекард, дар кӯҳҳои Сион соат хафт буд. [2;5] ~ It was seven o'clock of a very warm evening in the Seeonee hills when Father Wolf woke up from his day's rest, scratched **himself**, yawned, and spread out his paws one after the other to get rid of the sleepy feeling in the tips. [6;3]

В данном предложении возвратное местоимение «**худ**», переводится на английский язык как **himself**. По контексту можно понять, что речь идет о третьем лице единственно числа «**он**», т.е мужской род, а так как возвратное местоимение в таджикском языке в основном переводится как **худ** и не имеет лица. В предложении было использовано «**худ**» в качестве перевода.

Модар Гург гургабачаҳо аз **худ** дур карда, ба пеш чаҳид ва чашмони ӯ, ки дар зулмот ба ду мохи сабзтоб шабоҳат доштанд, бо чашмони фурузони Шерхон бархурданд. [2;9] ~ Mother Wolf shook **herself** clear of the cubs and sprang forward, her eyes, like two green moons in the darkness, facing the blazing eyes of Shere Khan. [6;9]

В этом предложении в английском варианте используется возвратное местоимение третьего лица, женского рода **herself**, на таджикский язык переводится как «**худ**». То есть из этого делается вывод что несмотря на то, что возвратные местоимения в английском языке относятся к разным лицам, они все имеют перевод, не зависящий от лица: себя, себе, собой т.е на таджикском это: худ, В тад-

жикском языке мы используем это слова, но чаще употребляем с окончаниями: -тон, -ро, -шон, -аш и т.д.

Ба мисли суфиёни мусулмони баъдин, пайравони Мони муътакид буданд, ки чанде аз бетаринхо метавонанд тавасути хаёти парҳезкорона, эътироф ба гуноҳо ва такрори сурудҳои мазҳаби, **худро** пок созанд. [3;114] ~ Much like later Muslim Sufic, the followers of Mani believe that an elite few could purely **themselves** through ascetic living, confession and the repetition of hymns. [7;74]

Данный пример доказательств выше сказанного, т.е. в этом предложении используется возвратное местоимение **худ** + послелог **-ро**.

В английском языке есть такие слова, которые часто используются с возвратными местоимениями, это такие глаголы как:

Amuse — хушнуди кардан

Blame — айбдор кардан

Burn — сухтан

Content — ҳаловат бурдан

Convince — бовар кунондан

Cut — буридан

Discourage — маъқул донистан

Enjoy — вақтро хуб гузаронидан

Hurt — озурда шудан

Kill — куштан

Introduce — муарифи кардан

Look at — нигоҳ кардан ба

Есть также глаголы, которые могут употребляться с возвратным местоимением, но в таком случае они меняют свое значение.

Apply oneself to something — бо чидду чаҳд кор кардан, заҳмат кашидан

Behave oneself — рафтори хуб кардан

Busy oneself with something — худро машғули ягон кор кардан

Find oneself — расонда шудан

See oneself as — тасаввур кардан

...**applying myself** to take pains with my accent, and imitating as closely as possible the pronunciation of my teacher... [5;70]

...дар сари омузиши талаффузи дуруст басо **заҳмат мекашидам**, бад-ин вачх тавонистам ба муваффакиятҳои чашмрас дастб гардам... [1;98]

В выше приведенном предложении в английском варианте используется **applying myself** которое взято из словосочетания **Apply oneself to something**, на таджикский язык был переведен как **заҳмат мекашидам**. То есть само слово **Apply** переводится как применять, прилагать, накладывать, обращаться и т.д. но с возвратным местоимением меняет смысл и переводится как приложить усилие. (заҳмат кашидан)

...**busy myself** in sketching fancy vignettes, representing any scene that happened momentarily to shape **itself** in the ever-shifting kaleidoscope of imagination... [5;167] ~ ...кадом як ангороҳи хоми масаввараҳои аҳнан дар хаёлам меомадаро мекашидам... [1;229]

It must have been most irksome to **find herself** bound by a hard-wrung pledge to stand in the stead of a parent to a strange child she could not love, and to see an uncongenial alien permanently intruded on her own family group. [9;9] ~ Сапехан, баҳри **хонум Рид** зарурати иҷрои ваъдаи сари сакароти ба-робар додааш: модари бегонадухтараке будан, ки вайро дуст доштан наметавонист ва хузури доими вайро дар хонадони худ тобу тоққат надошт, заҳмату мушаккат буд. [1;14]

После этих глаголов никогда не используются объектные местоимения (me, you, him, her, it, us, them).

Возвратные местоимения используются после предлогов, входящих в состав фразовых глаголов и устойчивых выражений.

Например:

Take care of — заботиться.

Look after — ухаживать

Be proud of — гордиться.

Believe in — верить.

Be pleased with — быть довольным.

«Then live a long time and **take care of yourself**,» the old man said. «What are we eating?» [4;20] ~ **Саломат бош**, Худо умрат бидихад, — гуфт пирамард. — Чӣ меҳӯрем? [4;21]

В данном предложении используется устойчивое выражение **take care of**. В этом предложении возвратное местоимение **yourself** идет после предлога входящий в состав устойчивого выражения. Переводить устойчивые выражения дословно нельзя, так как они являются неделимыми неделимыми лексическими сращениями, которые можно переводить либо по смыслу, либо соответствующим эквивалентом в языке перевода. Поэтому во время перевода на таджикский язык была использована **Саломат бош**.

Возвратное местоимение может использоваться с глаголами dress, shave, wash, чтобы показать, что действие выполнялось с определенными усилиями, что человеку было непросто выполнить данное действие. Часто можно встретить относительно к маленьким детям или к больным, старым людям, которые все делают с трудом.

After a weary process, and resting every five minutes, I succeeded in **dressing myself**. [5;244] ~ Баъд аз талоши зиёд, ҳар панҷ дақиқа дам гирифта, **либосҳоямро пушидам**. [1;329]

В примере используется глагол **dress + ing** окончание с возвратным местоимением **myself**. по контексту можно понять, что действующее лицо с большим трудом и усилием выполняют данное действие. Переводчик перевел английское словосочетание **dressing myself** на таджикский язык как **либосҳоямро пушидам**. Обратите внимание переводчик не употребил при переводе возвратное местоимение, а использовал существительное **либосҳо** с добавлением окончания **-ям**, что указывает на местоимение 1-го лица единственного числа, и добавил послелог **-ро**. От того что в этом предложении не использовалось возвратное местоимение «худ» смысл не меняется,

Но есть такие моменты, где глаголы **dress, shave, wash**, опускаются в предложениях при употреблении воз-

вратных местоимений. Например: **I woke up, washed, shaved and dressed.** ~ **Ман аз хоб хеста, дасту руямро шуста, ришамро гирифта либосхоямро пушидам.** Но если в данном предложении использовать также возвратное местоимение, то картина будет иной: **I woke up, washed, shaved and dressed myself.** ~ **Ман худам аз хоб хеста, дасту руямро шуста, ришамро гирифта либосхоямро пушидам.** То есть в подобных предложениях не обязательно использовать возвратные местоимения. Это может пригодиться разве что человеку, который выполняет данные действие впервые.

Исследования различных особенностей местоимений давно уже представляют интерес для ученых-лингвистов во всем мире, но, несмотря на это, единого мнения пока что нет ни по вопросу местоимения как части речи, ни по вопросу количества его разрядов в каждом отдельно взятом языке, ни по поводу классо-образующих признаков этих разрядов. Возвратные местоимения указывают на объект, тождественный субъекту того же предложения, то есть в предложении реальное значение возвратных местоимений обычно совпадает с реальным значением подлежащего.

Литература:

1. Бронте, Шарлота. Чен Эйр. Роман. — Душанбе, ТЧБ «Истикбол» — 2010, 412.
2. Киплинг Р. Маугли [на тадж. языке]. — Душанбе; Маориф 1976, 266 стр.
3. Старр Фредерик С. Маърифати гумшуда. Асри Тилои Осиёи Маркази ва истилои араб то Темурланг. — Душанбе: «Эр-граф», 2016. — 692с.
4. Хэмингвей Э. Пирамард ва бахр. — Душанбе; Нашриёти Бухоро. 2014. — 168с.
5. Bronte, Charlotte. Jane Eyre, [электронный вариант, www.english-thebest.ru, 328.]
6. Kipling, Rudyard. The jungle book [электронный вариант, www.english-thebest.ru, 71.].
7. Starr S. Frederick. Central Asia's golden age from the Arab conquest to Temerlane. Fourth printing, and first paperback printing, 2015.

## Архетипическая основа сюжетной модели «Леди Макбет»

Семенова Ирина Алексеевна, студент  
Московский государственный областной университет

*В статье рассматривается сюжетная модель «Леди Макбет» как архетипическая. Анализируется глубинная логика архетипической модели, её обрядовая основа. Сопоставляются различные сюжетные мотивы в мифологии разных народов с рассматриваемой моделью.*

**Ключевые слова:** архетип, архетипичность, женский образ, повторяемость, миф, сюжетная модель, обряд.

*The article considers the plot model of «Lady Macbeth» as archetypal. Examines the logic underlying archetypal patterns its ritual basis. Various plot motifs in the mythology of different peoples are compared with the model under consideration.*

**Keyword:** archetype, archetypical, female character, repeatability, myth, story model, ritual.

В мифах находим те или иные элементы сюжетной модели «л. Макбет». Эти элементы, восходящие к обрядовости, повторяясь во многих культурах, переосмысливаются Шекспиром, синтезируются и подвергаются типологическим изменениям. Происходит эволюция/наращение архетипической модели от античного времени до настоящего времени.

Для архетипа важна схема «некий микросюжет, содержащий предикат (действие), агенса (то есть деятеля), пациенса (то есть объект действия) и несущий более или менее самостоятельный и достаточно глубинный смысл. Просто всякие перемещения и превращения персонажей, встречи их, тем более их отдельные атрибуты и характе-

ристики мы не включаем в понятие мотива...» [4]. Она трансформируется и усложняется в зависимости от времени/эпохи, страны, культурного окружения, индивидуального мировоззрения писателя.

Традиционно архетипический женский образ в литературе мыслится как женщина-благотельница, идеал. Так, К. В. Кивалова выделяет следующие традиционные черты для женского образа:

- 1) женщина подвержена эмоциям, чувствительна, искренна, сострадательна и гибка;
- 2) женщина должна быть любящей женой и заботливой матерью;
- 3) место женщины рядом с мужчиной;

- 4) женщина должна быть покорной мужчине;
- 5) женщина должна быть красивой и сексуально привлекательной. [3]

Каждый архетип имеет сторону света и тьмы. В сюжетной модели «л. Макбет» имеем перевернутый женский архетип благодетельницы. Недаром в пьесе Л.Н. Толстого, где отражается рассматриваемая модель, обозначение тьмы представлено в названии «Власть тьмы».

Первообраз определить становится невозможным, так как мы находим не одно отражение в мифологии.

Как отмечает американский ученый Дж.Ф. Бирайн: «Общие модели, сюжеты и даже детали, содержащиеся в мифах, встречаются везде и повсюду. Это объясняется тем, что миф — это совокупное наследие воспоминаний наших предков, передававшееся из поколения в поколение. Миф даже может входить в структуру нашего подсознания; не исключено, что он закодирован в наших генах». [1] Поэтому мы получаем реализацию архетипического сюжета и в мифах, и в литературе, и в кинематографе, но главное в жизни. Пьеса Шекспира «Макбет», Л.Н. Толстого «Власть тьмы», повесть Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» в первую очередь написаны на основе реальных событий, будь то историческая хроника, будь то уголовное дело или схожий произошедший случай.

Один из главных признаков архетипичности — повторяемость образа. В древнегреческой мифологии по наущению Геи, которая решила пресечь плодovitость своего супруга Урана, Кронос оскопил Урана. Римская Амата подговаривает жениха своей дочери Турна начать войну против Энея. У Шекспира л. Макбет также совершает преступления опосредованно (подговаривая и наставляя на убийства мужа).

Не просто убийство, а измена мужу и убийство его, которое появилось в трансформации Шекспировской истории в повести Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», появляется не без оснований на мифологию. В древнегреческой мифологии Агамемнон убит своей женой Клитемнестрой, которая уже поддалась супружеской измене с Эгисфом. В другой версии Клитемнестра не сама совершает убийство мужа, а посредством Эгисфа. В сборнике Афанасьева в сказке «Косоручка» жена приказывает мужу убить его сестру: «Поезжай, говорит, за дровами и убей сестру!».

Величайшим преступлением у Шекспира представлено убийство ребенка. После убийства детей леди Макдуф злодей Макбет обречен, и на него обрушивается возмездие. Леди Макбет теряет рассудок: «не телом больна, а душой». В иудейской демонологии и христианских апокрифах действует Лилит, первая жена Адама, которая известна как вредительница деторождения. «Считалось, что Лилит не только наводит порчу на младенцев и изводит их, но похищает (пьёт кровь новорожденных и высасывает мозг из костей) и подменяет их». [5; С. 55] Лилит опасна и для одиноких мужчин, овладевая ими против их воли. В славянской мифологии, что отражено в сказках, Баба Яга крадет, пожирает или сжигает детей. Этот мотив

отражен и в немецком фольклоре, например, в сказке «Гензель и Гретель». «Вместо того, чтобы наказывать телесно, мать племени навахо грозит непослушному ребенку мстостью масок». [7; С. 178] Так, в древнегреческой мифологии находим аналогичных героинь — Ламию, Мормо, Эмпуса.

Трагический конец жизни героинь появляется уже в мифологии, это не нововведение Шекспира в модель. Ама после поражения и гибели Турна покончила с собой. Обряд «сжигания» детей, связанный с образом Бабы Яги, перенаправляется на ведьму.

«...очевидно значение некоторых ритуальных моделей для формирования архетипических сюжетов. Разумеется, нельзя сводить сюжеты к ритуалам, как это делают представители ритуализма, выводящие из ритуалов не только сюжеты, но и культуру в целом. Ведь ритуал как бы »формальная«, а миф — »содержательная« сторона одного и того же феномена. При этом каждому ритуалу соответствует один или несколько мифов и, наоборот, мифу соответствует один или несколько обрядов: кроме того, ритуалы переплетаются и пересекаются между собой. Особое сюжетоформирующее влияние присуще таким ритуалам, как инициация, календарные праздники оживления природы, ритуал умерщвления племенных вождей-колдунов в связи со сменой поколений, свадебные обряды и обычаи. Среди них наиболее фундаментальна инициация, связанная представлением о временной смерти и обновлении, об испытаниях и изменении социального статуса: она инкорпорирована и в другие ритуалы». [4; С. 14–15] Ученые, исходя из идеи первоначальной единой цивилизации, говорят о схожести обрядов разных народов. Причина явления — общий период язычества в истории человечества. «Как бы ни соотносились отдельные мифы и ритуалы, в принципе их объединяет единая мифологическая семантика, единая символическая система» [6]. Из этого, можно предположить, что в основе данной сюжетной модели лежит некий обряд. По всей вероятности, это обряд инициации, который в свое время был подробно разработан Владимиром Яковлевичем Проппом в фундаментальном труде «Исторические корни волшебной сказки».

В связи с мотивом слепоты значительное внимание В.Я. Пропп уделяет такому персонажу. Как Баба Яга: «Яга представляется, между прочим, слепой. Можно догадываться, что слепота Бабы — значит безобразие. Представление тьмы, слепоты и безобразия сродни и могут заменить одно другое» [2; С. 53–54]. Яга является проводником в потусторонний мир, мир мертвых, именно поэтому она не может видеть мир реальный. В момент «виденья», а точнее ослепления пришельца — происходит «перемещение» его из одного мира в другой. Слепота является международным явлением у существ, выполняющих функцию Яги. Ими могли быть и животные, и любые другие существа: ведьмы, призраки и т.п.

В нашем случае Шекспир заостряет внимание на слепоте призрака Банко:

Макбет

... Кровь твоя застыла,  
Без мозга кости и, как у слепых,  
Твои глаза. [9, С. 219]

Мотив слепоты прослеживается и в повести «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С.Лескова, пьесе «Власть тьмы» Л.Н.Толстого, в романе «Тереза Ракен» Э. Золя и т.д.

Слепота, согласно представителям мифологической школы литературоведения, в частности, В.Я.Проппа, является атрибутом мира мертвых. Условная смерть была основным элементом обряда инициации. Для фольклора характерно переосмысление обрядов, а прямое соответствие встречается редко. Так и в художественных текстах наблюдается переосмысление обряда инициации. Происходит та самая условная смерть, только она имеет нравственный характер, т.е. смерть духа.

Связь образа л. Макбет с функциями Бабы Яги можно трактовать с точки зрения и восприятия Бабы Яги как лица или маски, производящей обряд. После страшной «инициации» в Макбете проявляются зло, жестокость и беспринципность, которые подталкивают его на предательство, «слепоту» к некогда возлюбленной женщине, а как следствие — окончательная смерть души.

Обряд инициации мог проводиться, как указывает В.Я.Пропп, не только над мужчинами, но и над женщинами. Здесь необходимо говорить уже об обрядовой инициации в матриархальном обществе, что не обязательно. По В.Я.Проппу, «есть некоторые материалы, указывающие на то, что посвящение шло не только через род жены, но и через женщину в буквальном смысле этого слова: посвящаемый временно превращался в жен-

щину». [2] Поэтому и л. Макбет подвержена обрядовой инициации, которую она не проходит, поэтому лишается рассудка и умирает.

Для подтверждения прохождения инициации посвящаемый должен показать знаки совершившейся смерти. Клитемнестра после убийства мужа выходит к народу в одежде, обрызганной кровью, и показывает обгренную кровью секиру. Образ кровавых пятен возникает и в пятом акте пьесы Шекспира «Макбет»:

Леди Макбет

*Вот еще пятно.*

Врач

*Тсс, она говорит! Я запишу все, что она скажет, для памяти.*

Леди Макбет

*Ах ты, проклятое пятно! Ну когда же ты сойдешь?*

Таким образом, можно считать рассматриваемую модель архетипичной. Схему цепочки преступлений, преступлений, порождающих другие преступления, можно встретить и в детективных сюжетах, например, «Собака Баскервиль». Но считаю важным элементом именно данного архетипа женщину в центре действия. Вопрос как именно назвать рассматриваемую сюжетную модель — л. Макбет или как-то иначе — не становится главным, основополагающим является сама схема убийство (при эволюции модели череда убийств), запланировано совершаемое женщиной. Мы можем предположить, что глубинная логика архетипических моделей диктует логику развития персонажа и требует от автора безукоризненного следования ей.

#### Литература:

1. Бирлайн Дж. Ф. Параллельная мифология. — М.:1997
2. Владимир Яковлевич Пропп. Исторические корни волшебной сказки. Составление, научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. — Издательство «Лабиринт», М., 2014. — 332 с.
3. Кивалова К. В. Архетип идеальной женщины и его противопоставление образу феминистки в традиционной картине мира — Вестник СПбГУ. — Сер. 9. — 2011. — Вып. 1
4. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. — М.: 1994. — 136 с.
5. Мифы народов мира: В 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. — 2-е изд Т. 2: К-Я. — М.: Сов. энцикл., 1988. — 719 с.
6. Обряды и мифы [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9Ecite\\_note-1](http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%9Ecite_note-1)
7. Овсянко-Куликовский Д. К. К истории культа огня в эпоху вед. — Одесса, 1887. — С. 178
8. Роббинс Трина Богини с дурной репутацией. Книга для плохих девочек [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.e-reading.club/book.php?book=131410>
9. Шекспир У. Гамлет. Макбет [Текст]/ У. Шекспир, пер. М.В., А. Кронеберг — М.: Искательпресс, 2013. — 272 с.

# МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗВЕКИСТОН

## Дин психологиясининг юзага келиши ва ривожланиш тарихи

Абдуллаева Дилбар Зоир қизи, ўқитувчи-стажёр  
Ўзбекистон халқаро ислом академияси

*Қуйидаги мақолада дин психологиясини фан сифатида шаклланиш тарихи қисқача ёритилган бўлиб, унда асосий ургу АҚШ дин психологияси мактабларига қаратилган. Шунингдек, дин психологиясини фан сифатида ривожланиб бориш босқичларидаги предметнинг аҳамияти ҳам ўзгариб борган, бунинг асосий сабаби шахсни тадқиқ этишининг янгича усуллари ва ёндашувлари юзага кела бошлаганида эди. Бунга мисол сифатида Стэнли Холл диний онг масаласини долзарб ҳисоблаган бўлса, Вильям Джеймс индивиднинг диндан «мадад» олиши ва субъектив қониқиш ҳосил қилиши нуқтаий назаридан динга баҳо берган.*

**Калит сўзлар:** дин психологияси, индивид, ёндашув, психолог-диншунос, шахс, эътиқод.

## История возникновения и развития психологии религии

Абдуллаева Дилбар Зоиржон кизи, стажёр-преподаватель  
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент, Узбекистан)

*В статье кратко рассматривается история становления психологии религии как науки, особое внимание уделяется школам религиозной психологии в США.*

**Ключевые слова:** психология религии, индивид, подход, психолог-религиовед, личность, вера.

Дин психологияси фанининг юзага келишини аниқ дейи тахмини сана орқали кўрсатиш мантиққа тўғри келмайди. Бунинг асосий сабаби, дин психологиясини ўрганиш предмети бўлмиш энг дастлабки эътиқодни индивидда қачон юзага келганини илмий жиҳатдан аниқлашнинг иложи йўқлигидадир. Баъзи мутахасислар дин психологиясининг фан сифатида шаклланиши XIX асрнинг бошларида деб кўрсатадилар. Бошқа бир гуруҳ мутахасислар уни кишилиқ жамиятининг ибтидосидан излаш кераклигини уқтирадилар. «Дин психологияси шаклланиш тарихий санасини кўрсатиш мураккабдир», деб ёзган америкалик психолог-диншунос У. Кларк унинг фикрича барча илохий диний манбаларда инсон руҳиятига оид билимлар мужассам, улар асосида диний эътиқодни шаклланишини ҳар томонлама таҳлил этса бўлади. Дин психологияси билан шуғулланган кўпгина олимлар унинг тарихини динлар тарихи билан боғлаб ўрганишни тавсия этади. Яъни, дастлаб юзага келган динлардан токи шу кунгача сақланиб келаётган динларнинг илдизи дин психологиясининг асоси бўлади, деб таъкидлайдилар. Уларнинг қарашларича табиатнинг турли тўсиқларига дуч келган ибтидоий давр одамлари яшаш учун курашда авваламбор ўз кучига суянган бўлса, кучдан қолиб қариш давомида қан-

дайдир бир ғайритабий кучлардан қувват излай бошлаган. Шу тариқа аста секин дастлабки диний эътиқод вужудга кела бошлаган. Бу эса маълум даражада кўрқув ва хавотирликдан ҳалос бўлишга интилишдан юзага келган эътиқод бўлиб уни англиялик таниқли этнолог Б. Малиновский фикрича диний йўлбошчилари билан жамоа бўлиб жазавага тушиб диний маросимни амалга оширган ибтидоий одамлар авваламбор ўзида енгиллик ҳис этади, сўнг ўзига нисбатан ишончли сеза бошлайди ва унда аста секин эътиқод кўзга ташлана бошлайди. XIX аср охирига келиб дин психологиясига оид илмий изланишлар кўп мамлакатларда оммавий равишда амалга оша бошлади. Аммо дин психологиясининг мустақил фан сифатида майдонга чиқишига биринчи бўлиб америкалик психолог Стэнли Холл ва унинг шогирдлари томонидан диний онгнинг табиий асосларини ўрганилиши сабаб бўлади.

Стэнли Холлни АҚШ дин психологиясининг отаси деб тан олинишининг асосий сабаби, у томонидан 1882 йили «Маънавият ва болаларнинг диний тарбияси» номли мақоласини чоп этишидир. В. Вундтнинг шогирди Стэнли Холл (1844–1924) Америкада психология фанининг ривожланишига катта ҳисса қўшган. Холл Европада яшаган даврида рекапитуляция (лот recapitulation- такрорлаш) на-



зарияси (индивид ривожланишида инсоният тараққиётининг асосий босқичларини такрорлаши ҳақида) тарафдорлари ғояларини чуқур ўзлаштиради. Индивиднинг тўлиқ шахс бўлиб шаклланишида диний таълимнинг аҳамиятини кўрсатиб ўтиш билан, диний эътиқод билангина шахс жамият аъзоси бўла олади деган фикрни илгари суради. Холлнинг назарий ва амалий ишлари унинг издошлари диққатини диний онгни атрофлича ўрганишга қаратади. 1899 йили Холлнинг кўзга кўринган шогирди дин психологияси ривожига катта ҳисса қўшган, Стэнфорд университети профессори Эдвин Старбак (1866–1947) «Дин психологияси» деб номланган китобида диний эътиқоднинг даражаси ва диний онгнинг ўрганиш учун анкета сўровномасини амалда биринчи бўлиб қўллади. Старбак ўша даврда катта шовшувга сабаб бўлган диний эътиқодда «Биогенетик назарияси» ғояси билан дин психологияси фанидан жой олади. Унинг фикрига кўра, дин шахснинг биогенетик томони бўлиб, илдизи инстинктга бориб тақалади ва одам унинг асосида ташқи оламни англаб, жамият аъзосига айланади. Диний эътиқодга биогенетик назария асосида ёндашув унганча ҳуқумрон бўлиб келган теологик назарияларга янгича муносабатда бўлишга олиб келди.

Америкада дин психологиясининг асосчиларидан бири сифатида Джеймс Пратт (1875–1944) ҳам алоҳида эътиборга лойиқдир. Дж. Праттнинг эътиқод, сиғиниш ва миститизмнинг психологик қонуниятларини чуқурроқ ўрганишга қаратилган «Диний эътиқод психологияси» (1907) ва «Диний онг» (1920) каби дин психологияси тараққиётига ижобий таъсир кўрсатади. Дж. Пратт асарларининг тез оммаллашиб кетишига асосий сабаб уларда диннинг ҳар томонлама улуғланиши эди. Бу эса черков хизматчиларини Пратт асарларини тарғибот қилишга илҳомлантирди.

Дин психологиясининг ривожланишга салмоқли таъсир кўрсатиб, янги ёналишни белгилаб берган таниқли олимлардан яна бири Америкалик психолог Вильям Джеймс (1842–1910) ҳисобланади. У ўзининг «Серқирра диний тажриба» асрида диний эътиқодларни таҳлил этишда психология фани қонуниятлари асосида ёндошади. Бунда индивиднинг диндан «мадад» олиши ва субъектив қониқиш хосил қилиши нуқтайи назаридан баҳо бериб, уни асослашга ҳаракат қилади. Унинг фикрича диннинг манбаи инсонни ўраб турган дунёда эмас. Балки унинг

ўзининг ичидадир. Яна ҳам аниқроқ айтиладиган бўлса интеллектуал қобиқда эмас балки эмоционал қобиғидадир. Шу боис ҳам индивид, ўзидаги диний майилнинг мавжудлигини доимо онгли равишда акс эттиравермайди. [1. 150–162 б.]. Шунингдек, В. Джеймс: «Шахснинг диндорлиги унинг индивидуал психологик хусусиятларидан келиб чиқади. Диний эътиқод — индивид руҳиятидаги ҳиссий ҳолат ва йўналишларда томир отади, Хиссиёт диннинг энг чуқур манбаидир», деб таъкидлайди. Фалсафа, Худо ҳақидаги сўзлар иккинчи даражали айрим сифатлардир, бу худди асл нусхадаги нарсани бошқа тилга ўғирган каби дейди. 1901–1902 йилларда В. Джеймс Эдингбург университетида ўқиган дин психологиясига оид маърузасидан сўнг, Европа психологлари диний эътиқоднинг психологик асослари таҳлилига эътиборни қаратиб, ўз изланишларини қайта кўра бошладилар. Шундай қилиб, диннинг психологик хусусиятларига европалик психологлар диққатини қаратган мутахассис сифатида В. Джеймс тарихдан жой олган. В. Джеймс диний амаллар, субъектив диний феноменларнинг вужудга келишини мистик идрок, экстаз ҳолати, экзал хаёлот, галлюцинация каби ҳолат ва хиссиётлар билан тушунтиради. Индивиднинг диний хиссиётларини таҳлил қилар экан, Джеймс уни маҳсус табиатга эга эмаслигини, балки шахснинг бошқа ҳиссий кечинма ва ҳолтларидан фарқ қилмаслигини таъкидлайди. Дин — инсон ҳаётининг ҳар бир қийин бўлган ҳолат ва вазиятларни осон ва енгиллик билан хурсандлик ҳолатига кўчира олади. «Агар дин бу хил вазиятни бажарувчи ягона куч бўлса, у ҳолда инсон руҳий дунёси учун унинг кадри юксакдир», деб ёзади [2. 54 б.] Яна бир америкалик психолог Абрахам Маслоу В. Джеймснинг фикрини ривожлантириб, ҳар қандай диний кечинмалар асосида индивидуал диний тажрибалар ётишини кўрсатади.

Хулоса қилиб айтиладиган бўлса, дин психологиясиги фан сифатида шаклланишига салмоқли ҳисса қўшган олимларнинг психологик мактабга таълуқлилиқ жиҳатидан ҳам, предметга ёндашув жиҳатлари ҳам турли туманлиги кескин намоён бўлади, бунинг асосий сабаби эса дин бу индивиднинг индивидуал психологик ва хатто-ки психофизиологик жиҳатларига боғлиқ тарзда тур хил талқин қилинади ва амалиётга талқин этилади. Шу сабабли ҳам уни таҳлил қилишда ҳам хилма-хиллик яққол кўзга ташланади.

#### Адабиётлар:

1. Ардашева Л. А. основке парадигм в изучении религиозного образования // Религиоведение. — 2013. — № 2. — С.150–162
2. James, W., The Varieties of Religious Experience, Cambridge, Ma., Harvard university Press, 1985. P 54

## Abdurahmon Jomiy Navoiy nigohida

Samadova Marjona Bahodirovna, 11 sinf o'quvchisi  
 Nazoratchi: O'rinboeva Shohista Sharifovna, o'qituvchi  
 45-maktabning Samarqand shahar (O'zbekiston)

### Влияние Абдурахмана Джамии на творчество Алишера Навои

Самадова Маржона Баходировна, учащаяся 11 класса;  
 Научный руководитель: Уринбоева Шохиста Шарифовна, учитель  
 Школа № 45 имени Б. Н. Суворцева г. Самарканда (Узбекистан)

*В статье рассматривается духовно-просветительское влияние, оказанное поэтом-мистиком и философом Абдурахманом Джамии на творчество великого тюркского поэта Алишера Навои.*

*Ключевые слова: Алишер Навои, Абдурахмен Джамии, творчество, поэзия.*

«Ustozlar aziz yurtning eng aziz, eng ulug', eng mo'tabar kishilaridir», degan edi O'zbekiston Respublikasi birinchi Prezidenti Islom Karimov.

Qaysidir shoirning ijod olamini o'rganar ekanmiz, bevosita bu jarayonda shoir shaxsiy faoliyatiga bog'liq bo'lgan tomonlarini ko'rishimiz mumkin. Navoiy ijodiyoti haqida so'z yuritganimizda esa albatta, uning ustozlari ijodiyotining ta'sir kuchini e'tirof etish kerak. Alisher Navoiy badiiy olamini bir gulzor deb bilsak, bu gulzordagi gullarning turfa bo'ylar taratishida ustoz shoirlarning o'rni alohida. Buni Navoiy har bir asarlarida ustozlarini alohida e'tirof etganligida ko'rish mumkin. Navoiy Nizomiy, Xusrav Dehlaviy, Abdurahmoh Jomiy, Lutfiylarni o'ziga ustoz, pir deb bilgan va o'z yutuqlarida ularning xizmatlarini takror-takror aytib o'tadi. Navoiyga ana shunday ma'naviy-marifiy ta'sir o'tkaza olgan zamondoshi, ustoz-shoir Abdurahmon Jomiy alohida tilga oladi. Shuningdek, Alisher Navoiy va Abdurahmon Jomiyning o'sha davrdagi munosabatlarini ustoz-shogird aloqalarining eng chiroyli, eng namunali ko'rinishi deyish mumkin. Chunki, Jomiy Navoiyning ustoz, ijodiy hamkori, piri va sirdosh do'sti edi.

Navoiy va Jomiy aloqalarini, ijodiy hamkorligini, shaxsiyatini o'rganish har ikkala shoirning adabiyot sohasida yangi ijod qirralarining namoyon bo'lishiga, har ikkala xalqning adabiy me'rosini boyitishga hizmat qiluvchi omillarni yuzaga keltiradi. Navoiy va Jomiy o'rtasidagi aloqalar, munosabatlar to'lato'kis o'rganib bo'lindi deyish noo'rindir. Jumladan, ularning ilk uchrashuvi va ijodiy faoliyatining qachondan boshlanganligi va bu boradagi bazi qarashlar va fikrlar xali to'liq asoslanmagan bo'lib, noaniq, mavhumligicha qolmoqda. Bu qarashlarni Navoiy va Jomiy, ular o'rtasidagi aloqalar to'g'risida bazi olimlarning adabiy fikrlarida ko'rishimiz mumkin. Ustoz-shogird, Navoiy va Jomiy haqida ma'lumot beruvchi dastlabki manba Navoiyning o'z asarlaridir. Bundan tashqari Mirxondning «Ravzat us safo», Xondamirning «Makorim ul-axloq» asarlaridan, XX asr o'zbek adabiyotshunolaridan, Vohid Abdullayevning «Tanlangan asarlar» (2002 y), Botirxon Valixojayev «O'zbek adabiyotshunosligi tarixi» (T-1993), «Mumtoz siymolar» (2002 y), Oybek «Tanlangan asarlar»

(T-1979), Izzat sulton «Navoiyning qalb daftari» (T-1969), Nazar Rajabov «Uztozu shogird «xamsa» ijodkorlari» (2001 y), Amonullo Valixonov «G'azal nafosati» (1985 y) asarlaridan va yana boshqa, ko'plab ilmiy asarlarda bu boradagi qisqacha qayd etilgan malumotlar uchraydi.

A. Navoiy va Jomiyning dastlabki uchrashuvi haqida. Navoiy va Jomiyning dastlabki uchrashuvi va tanishuvi borasida ma'lumotlar aniq, mukammal ravishda ma'lum emas. Bu ikki buyuk qalbnig qachon va qayerda tutashganligi hech bir asarda aniq malumot asosida aytib o'tilmagan bo'lib, bu borada Navoiyning o'zi ham o'z asarlarida aniq e'tirof etgan o'rinlar ko'zga tashlanmaydi. Navoiy «Xamsatul mutahayyirin» asarida Jomiy bilan bo'lgan uchrashuvlarini yozadi-yu, o'sha yillarda necha yoshda bo'lgani, tanishuvlariga sabab bo'lgan asoslarni keltirib o'tmaydi. «Shohruh sulton zamoni avositidin sulton Abusaid zamonig avoilig'acha shaharda sokin erdilar. Andin so'ngra xiyobon boshida hazrati pir mahdum Saduddin Koshg'ariy mozori boshida iqomat rasmin zohir qildilar va shahrning jame ulamo va akobiri-yu ashrofi alarg'a mulozamat va taraddud bunyod qildilar, to ul podshohi zamonning (Husayn Bayqaroning) arkoni davlat va ayon hazrati va oliyshon umaro va rafe makon sudur va vuzaro, balki asr podshohi alarning ostonigakim, maqsud qiblasi va murod Kabasi erdi-tashrif keltururlar erdi, balki o'zlarni musharraf qilurlar erdi. Bu faqiri haqir bu so'nggi jamoat zumrasida Xiyobon boshida ko'rgan zamonida muxtasar bitilgan risola sabog'iga mumtoz bo'diml». Bu keltirilgan malumotlarga asoslangan olimlarimiz bu jumladan kelib chiqqan holda ularning uchrashuvlarini 1458–1459 yillar deb ko'rsatadilar. Buborada Izzat Sulton o'zining «Navoiyning qalb daftari» asarida e'tirof etgan o'rinlarni keltirsak. «Abusaid zamonida Jomiy (podshoh saroyi va siyosiy hayotidan uzoq turish niyatida bo'lsa kerak) Hirotning tashqarisiga chiqib ketib, Sadiddin Koshg'ariy mozori boshida o'ziga turar joy qiladi. Mashxur olim va shoirga hurmat ko'rsatmoqchi bo'lganlar endi shu joyga keladilar. Navoiy ham Abdurahmon Jomiy bilan shu vaqtda va shu joyda uchrashadi va butun umr uning sodiq shogirdi, do'sti va hamkori bo'lib qoladi.

Abdurahmon Jomiy hayot faoliyatini tadqiq qilishda Alisher Navoiy qarashlarining o'rganilishi har ikkala ijodkorning ijod xazinasining yangi- yangi qirralarini ochishda, ijod uslublarini o'rganishda muhim amaliy qo'llanmalarni beradi. Chunki shoir ijodkorning shaxsiy va ijtimoiy faolyatining o'rni doim adabiy faolyatdagi ijodiy jarayonda o'z o'rni va tasirini ko'rsatib turadi. Ularning, yani, Jomiy va Navoiyning o'zaro hamkorliklari o'sha davr uchun yuqori ahamiyatga ega bo'lganligini kuzatish mumkin. Ammo, bugungi kunga kelib ham bu hamkorlikning ma'naviy ahamiyati yuqorilasa yuqorilab bormoqdaki, aslo pasaygan emas. Chunki, bugungi kunda yosh avlodni, nafaqat yosh avlod, balki kattalarni ham tarbiyalashda, millatlar orabag'rikenglikni, xalqlar oro totuvlikni taminlashda ularning shaxsiy munosabatlari bir o'rnak vazifasini bajarsa — ijodiy faoliyatlaridagi hamkorliklari adabiyot olamini boyitishga hizmat qilmoqda. Ular hech qachon bir xalqni boshqa bir xalqdan, bir millatni boshqasidan ustun deb qaramaganlar. Navoiy va Jomiyning bir-birlariga bo'lgan hurmat va e'tiqodini kuzatar ekanmiz ularning bir-birlariga bo'lgan muhabbatining naqadar baland bo'lganligini ko'ramiz. Bunday yuqori insoniy muhabbatni baholar ekan adabiyotshunos olim N. Komilov o'z asarida uni shunday talqin etadi: « Agar, biz Navoiyning Jomiyga bag'ishlangan » Xansatul mutahayyirin« asarini mutolaa qilsak, ular bir-birlarining suhbatiga hamisha intiq bo'lganlari, ikki-uch kun ko'rishmasalar, sog'inib qolishlari, bir-birlarini nafaqat farzand-u ota muhabbati, balki ixlosmand pirmurid muhabbati, yor-u birodarlik muhabbati bilan yo'qlab, qo'msab turganlarini ko'rish mumkin. Jomiy » Yusuf va Zulaiho« dostonining xotimasida Navoiyni tengi topilmas sadoqatli do'st, yori aziz deb ta'riflaydi. Ularning bir-birlariga yuborgan maktublari ham muhabbat so'zlari bilan to'liq ». Bundan ko'rinadiki insoniylik, mehr va muhabbat millat tanlamaydi, tillarni farqlamaydi. Ikki buyuk siymo- Navoiy va Jomiy mamlakat hayotidagi iqtisodiy, siyosiy, milliy va turli jabhalarda o'zaro hamkor va hamfikir bo'lganlar. Bu ikki buyuk siymo orasidagi do'stlik bir umrga ilmiy, ijodiy hamkorliklardan iborat bo'lib, u o'zbek va fors- tojik xalqlari orasidagi qadimiy do'stlikning o'sha davrdagi quy-

oshdek yorqin timsoli sifatida juda katta ijtimoiy ma'no kasb qilgan edi. Bu mavzudagi ilmiy adabiyotlarni o'rganish moybaynida ikki qardosh xalqning, o'zbek va tojik millatining avvalgi asrlarda ham naqadar yaqin, bir tanning qon tomirlaridek bir-biriga ulanib ketganligini kuzatamiz. Bu xalqning til oilasi boshqa-boshqa bo'lsada, ko'ngil tili birdir. Bu boradagi fikrlarni yuqorida kuzatganimiz, Jomiy va Navoiy munosabatlari to'liq isbotlab bermoqda. Bu allomalarning hayot faolyatini o'rganish har bir davrda, har bir adabiyotshunoslarni qiziqitirib kelgan. Ilmiy izlanishlarning olib borilganligi esa bu mavzuning birmuncha kengroq namoyon bo'lishiga sabab bo'ldi. Navoiy o'z nigohida Jomiyning talqin etar ekan, agar etibor beradigan bo'lsak, uni asosan ijodkor sifatida emas, insoniy fazilatlar egasi, ma'naviy yetuk, barkamol shaxs sifatida baho berishi yuqoriroqdir. Navoiyning asarlaridagi fikrlar Jomiy haqida ma'lumot berish bilan birgalikda, Navoiyning uztoziga bo'lgan hamfikrligini ham namoyon qiladi. Navoiy Jomiyning ustoz sifatida juda qadrlaydi. O'z navbatida Jomiy ham Navoiyni qadrlaganligi, yozgan asarlarini dastlab Navoiyga ko'rsatishi, uning fikrlarini bilishga intilishi unga nisbatan yuqori ishonchda bo'lganligidan dalolat beradi. Navoiyni asarlarida madh etadi. Navoiyning o'zi ham bu haqda «Xamsatul mutahayyirin» asarining uchinchi bobi shu mavzu haqida ekanligini:« Kutub va rasoil bobidakim, alarning musannafotidir va bu faqir alarning ta'rifiga boisu, tasnifiga sabab bo'libmen va bu mani hamul kutubning ko'prog'ida zohirdur»- deya yozadi. Bu madhlarni o'z navbatida Navoiyga ham Jomiy tomonidan berilgan o'rinlar Jomiyning « Bahoriston», «Xamsa» dostonidagi « Xironomayi Iskandariy» va yana bir qancha asarlarida ko'rish mumkin. Bunday buyuk qalb egalari ijodlari o'lmas asarlarda abadiylikka muhrlangan bo'lib avlodan-avlodga o'tib boraveradilar.

Navoiy va Jomiyning do'stlik namunalari esa ibrat maktabi vazifasini o'taydi. Zero, ijodkorlarning do'stligi hamisha barhayot bo'lib, asrlab davomida o'zining qadr-qimmatini va qiymatini yo'qotmay, zamonaviy asarlarda ham kuylanib keladi. Biz yosh avlod esa, ulardan ma'naviy boylik olib, yuksalishda davom etamiz.

#### Adabiyotlar:

1. Siyosiy adabiyot: I. A. Karimov « Yuksak ma'naviyat- yengilmas kuch» — T.: O'zbekiston, 2008 y.
2. Asosiy adabiyotlar. 1. Alisher Navoiy. Mukammal asarlar to'plami. 20 jildlik. T.15.
3. «Xamsatul mutahayyirin». — T.: Fan, 2. M.: Alisher Navoiy. Mukammal asarlar to'plami. 20 jildlik. T.. “
4. Abdurahmon Jomiy « Bahoriston». T.: Yangiasravlodi, 2007y, 88-b
5. Abduqodir Hayitmetov «Alisher Navoiyning adabiy tanqidiy qarashlari».
6. Botirxon Valixojayev «Mumtoz siymolar ». — T.: Xalq merosi, 2002-y, 33b
7. Muso Toshmuhammad o'g'li Oybek «Mukammal asarlar to'plami». — T.: Fan, 1979-y, 13-tom, 315-b.

## Чет тил дарсларида ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятлари

Саттарова Саодат Тожиматовна, катта ўқитувчи;  
Юсупова Санобар Турсунбаевна, катта ўқитувчи  
Тошкент тўқимачилик ва енгил саноат институти (Тошкент ш)

*Мақола чет тил таълимида ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятларини ҳисобга олиш масалаларига баҳишланган бўлиб, унда мазкур принципнинг моҳияти, аҳамияти тасвирланган, шу соҳага оид турли фикрлар таҳлил қилинган, ўқувчиларнинг индивидуал-психологик хусусиятлари мазмуни ёритилган. Мақолада таълим мақсадини аниқлашда ўқувчиларнинг индивидуал-психологик хусусиятларини ҳисобга олишга оид хулоса ва методик тавсиялар ёритилган.*

*Калит сўзлар:* индивидуал хусусиятлари, индивидуал-психологик хусусиятлари, табақалаштирилган таълим, таълими жараёни, чет тил ўқитиш методикаси.

## Индивидуальные особенности учащихся при обучении иностранному языку

Саттарова Саодат Тажиматовна, старший преподаватель;  
Юсупова Санобар Турсунбаевна, старший преподаватель  
Ташкентский институт текстильной и легкой промышленности (Узбекистан)

*Статья посвящена учету индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. Описывается важность учета индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся при обучении иностранному языку, представлены результаты анкетирования по изучению степени интереса учеников к составным частям объекта обучения иностранному языку, типология учеников, основанная на степени их интереса к компонентам объекта обучения.*

*Ключевые слова:* индивидуальные особенности, индивидуально-психологические особенности, дифференцированное образование, методика преподавания иностранного языка.

Кадрлар тайёрлаш миллий дастурида таълимни табақалаштириш ва индивидуалаштириш масалалари алоҳида таъкидланган. «Табақалаштирилган таълимнинг ташкил этилиши айни замонда боладаги индивидуал имкониятларнинг рўёбга чиқиши, ундаги шахсий идрокнинг ўсиши, миллий ва умуминсоний кадриятларнинг осон ўзлаштирилиши ва ўзи яшаб турган жамият аъзоларига мулоқат жараёнида уларни тезкор тақдим этиш имконини беради» [1].

Таълимни индивидуалаштириш ўқув жараёнини ташкилий шаклларида бири бўлиб, унда ўқув материали ва у бўйича бажариладиган машқлар ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятларига (темперамент, характер, қобилият, истеъдод қабилар) кўра уларга тақсимланади. Таълим жараёнида ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятларини ҳисобга олиш ва таълимни табақалаштириш борасида бирмунча илмий-тадқиқот ишлари ажарилган бўлсада, ханузгача ўз ечимини топмаган масалалар мавжуд. Бундай масалалардан бири чет тил таълими объектига нисбатан ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятларини аниқлаш ва шу асосда уларнинг психик хислатларини ривожланиши учун педагогик шароит яратиш масаласидир.

Бошқа ўқув предметларига нисбатан чет тил ўқитишда тил ўрганувчиларнинг индивидуал хислатлари, таълим объектининг хусусиятларини ҳисобга олиш кўпроқ аҳамият касб этади, чунки таълим объекти бўлмиш инсон нутқининг ўзи ўзига ҳос индивидуал хусусиятларга эгадир [2].

Чет тил предмети қатор хусусиятлари билан бошқа ўқув предметларидан фарқ қилади. Мазкур хусусиятлардан бири чет тил таълими жараёнида ўқувчиларда шаклланаётган билим, қўникама ва малакалар бирданига кўзга ташланмайди. Дастурда ёки маълум дарсда назарда тутилган мақсадлар (таълим мавзулари бўйича тинглаб тушуниш, гапириш, ўқиш, ёзув малакаларини шакллантириш) тезда рўёбга чиқмайди. Қўзланган мақсадга эришиш тил ходисаларини (лексика, грамматика, талаффуз, нутқ намуналари) турли машқлар ёрдамида бир неча марта такрорлашни тақозо этади. Бундай ҳолат чет тил таълими объектининг мураккаблиги, ўқувчиларнинг индивидуал-психологик хусусиятлари билан изоҳланади.

Ўқувчиларнинг индивидуал хусусиятларини ҳисобга олиш, таълимни табақалаштириш соҳасидаги ишлар, чет тил ўқитиш методикаси ва унга яқин бўлган фанларда сўнгги пайтларда вужудга келган янги назария, таъли-

мотлар (компетентлик ёндашув, коммуникатив методика, ижтимоий- маданий ёндашув, лингвокультурологик ёндашув, ўқувчи шахсига йўналтирилган таълим ва ҳ.к.), давлат стандартлари, таълим дастурларини ўрганиш ва таҳлил қилиш ҳамда умумий ўрта таълим мактабларида

олиб борган кузатишларимиз натижалари асосида чет тил таълими объектининг таркибий қисмларини аниқладик. Тил ўрганувчилар таълим дастури доирасида маълум миқдордаги билим, кўникма ва малака турларига эга бўлишлари керак (1 — жадвалга қаранг).

1 — жадвал. **Чет тил таълими объектининг таркибий қисмлари ва уларга нисбатан ўқувчиларнинг қизиқиш даражалари (рейтинг усулида)**

№	Чет тил таълими объектларининг таркибий қисмлари	Балл
1.	Товуш, сўз, сўз бирикмаларини талаффуз этиш	13
2.	Тил ва унинг функцияларини билиш	12
3.	Инглиз тилининг ҳалқаро миқёсдаги аҳамиятини билиш	6
4.	Мамлакатимизда хорижий тилларни ўқитилиши ва уларнинг аҳамияти	14
5.	Мамлакатимизда инглиз тилини чет тил сифатида ўқитилиши ҳақида маълумот	15
6.	Инглиз тили хусусиятларига оид маълумот	7
7.	Тил материали ҳақида маълумот: а) фонетик материал, б) лексика, в) грамматика	16
8.	Тил материални нутқ фаолияти турларида қўллашни билиш	19
9.	Тил материалнинг лингвокультурологик хусусиятларига оид билим	20
10.	Инглиз тилида гаплашадиган мамлакатларнинг сиёсий, иқтисодий, маданий соҳаларига оид маълумотлар	1
11.	Тил бирликларини турли контекстларда ишлатишга оид маълумот	21
12.	Инглиз тили вариантларига оид маълумот	8
13.	Пассив лексик минимум бирликлари таржимасини билиш	24
14.	Актив лексик минимум бирликлари таржимасини билиш	22
15.	Антоним, синоним, омоним ҳодисалар фразеологик бирликларни билиш	23
16.	Пассив грамматик минимум ҳодисалари шакллари, ишлатилиш ҳолатларини билиш	25
17.	Актив грамматик минимум ҳодисалари шакллари, ишлатилиш ҳолатларини билиш	26
18.	Товуш, сўз, сўз бирикмаларини тўғри, равон талаффуз қилиш кўникмаси	9
19.	Пассив лексик минимум ҳодисаларини тинглаб тушуниш ва матнни ўқиш жараёнларида тушуниш кўникмаси	27
20.	Пассив грамматик минимум ҳодисаларини тинглаб тушуниш ва матнни ўқиш жараёнларида тушуниш кўникмаси	32
21.	Актив лексик минимум ҳодисаларини гапириш ва ёзув жараёнида қўллай олиш кўникмаси	28
22.	Пассив тил минимуми ҳодисаларининг лингвокультурологик хусусиятларини тинглаб тушуниш ва матнни ўқиш жараёнларида тушуниш малакаси	31
23.	Актив грамматик минимум ҳодисаларини гапириш ва ёзув жараёнларида қўллай олиш кўникмаси	29
24.	Актив тил минимуми ҳодисаларининг лингвокультурологик хусусиятларини гапириш ва ёзув жараёнларида қўллай олиш кўникмаси	30
25.	Инглизча нутқни тинглаб тушуниш малакаси	4
26.	Диалог нутқ малакаси	2
27.	Монолог нутқ малакаси	5
28.	Матнни овоз чиқариб ўқиш малакаси	3
29.	Матн мазмунини тўлиқ тушуниш учун ўқиш малакаси	11
30.	Матн мазмуни билан танишиш учун ўқиш малакаси	10
31.	Керакли маълумот олиш учун матнни кўз югуртириб ўқиш малакаси	17
32.	Керакли маълумотни матндан қидириб топиш малакаси	18
33.	Сўз, сўз бирикмаларини ёзиш малакаси	35
34.	Фикрни ёзма равишда ифодалаш малакаси	36
35.	Расмий ва норасмий хатлар ёзиш. Иш юритиш хатлари, телеграмма, электрон хатлар ёзиш малакалари	34
36.	Сўз, сўз бирикмалари ва матнларни она тилига таржима қилиш малакаси	33

**Сўровнома**

Синф:

Ўқувчининг ФИШ:

Қуйида берилган чет тил таълими объектининг таркибий қисмларига қизиқиш даражангизни рейтинг усулида баллар билан изҳор қилинг.

Изоҳ: Максимал балл — 36,0; минимал балл — 1,0.

Одатда амалиётда ўқитувчилар фанни ўзлаштириш даражасига кўра синф ўқувчиларини «кучлилар» ва «сузташлар» тоифаларига ажратиб иккинчи гуруҳ ўқувчилари билан кўпроқ ишлашга эътибор қаратади. Синф ўқувчиларини бундай тоифалаш нафақат ўқувчиларга, балки уларнинг ота-оналарига ҳам салбий таъсир қилади. Бунинг устига «кучлилар» гуруҳига нисбатан кам вақт сарфланиши натижасида улардаги индивидуал имкониятлар рўёбга чиқмайди. Қобилият, истеъдод, мақсадга интилиш, идрок, тафаккур каби психик механизмларнинг ривожланиши учун шароит яратилмайди.

Иш-тажрибамизда ўқувчиларнинг чет тил таълими объектларнинг таркибий қисмларига нисбатан қизиқишлари, қобилиятлари, мотивациялари, муносабатларини аниқлаш учун ҳар бир синф ўқувчилари орасида сўровнома ўтказдик. Сўровномага чет тил таълими объектининг барча таркибий қисмлари киритилди, ўқувчилардан уларга нисбатан қизиқиш даражаларини билдириш сўралди. Чет тил таълими объектининг таркибий қисмларига нисбатан ўқувчиларнинг қизиқиш даражалари рейтинг усули билан амалга оширилиб, унда 1,0 балл ўқувчиларнинг минимал, 36,0 балл максимал даражадаги қизиқишларини билдиради.

Сўровнома натижалари ўқувчиларнинг чет тил таълими объектининг таркибий қисмларига нисбатан қизиқишларини турлича эканлигини кўрсатди. Таълимни табақалаштириш ва индивидуаллаштиришда улардан бевосита фойдаланиш имкони йўқлиги аниқланди. Шунинг учун олинган натижалар бўйича ўқувчилар қуйидаги меzonлар бўйича 10 типга ажратилди. 2 — жадвалга қаранг.

2 — жадвал. Чет тил таълими объектининг таркибий қисмларига нисбатан қизиқиш даражаларига кўра ўқувчиларнинг типлари

№	Чет тил таълими объекти	Ўқувчиларнинг қизиқиш даражалари
1.	Лингвистик билим	3,0%
2.	Ижтимоий — маданий билим	18,2%
3.	Лингвокультурологик билим	4,5%
4.	Нутқий кўникмаларга эга бўлиш	9,3%
5.	Тинглаб тушуниш ва диалог шаклида мулоқат қилиш	25,5%
6.	Тинглаб тушуниш ва монолог нутқ шаклида гапириш	11,5%
7.	Матнни овоз чиқариб ўқиш	11,3%
8.	Сўз, сўз бирикмалари, гап ва қисқа матнларни таржима қилиш	9,7%
9.	Фикрни ёзма равшда ифодалаш	2,8%
10.	Расмий ва норасмий хат, таклифнома, табрик мактубларини ёзиш	5,2%

Сўровнома жавобларининг таҳлилига кўра ўқувчиларнинг 25,5% инглиз тилида жонли нутқни тинглаб тушуниш ва нутқнинг диалог шаклида мулоқат қилишга, 18,2% ижтимоий-маданий билим олишга, 11,3% инглизча матнни овоз чиқариб ифодали ўқишга қизиқишлари аниқланди. Шу билан биргаликда фикрни инглиз тилида ёзма шаклда ифодалашга қизиқадиган ўқувчилар сони 2,8%, лингвистик билим олишга мақбул ўқувчилар миқдори 3,0%, лингвокультурологик

билим олишга қизиқувчи ўқувчилар сони 4,5% ташкил этди.

Ўқув жараёнини мақсадга мувофиқ ташкил этиш ва таълимни индивидуаллаштиришда ўқувчиларнинг таълим объектининг ҳар бир таркибий қисмига нисбатан қизиқишларини ҳисобга олиш таълим самарасини кўтаришга, ўқувчиларнинг фаоллигини таъминлашга, уларнинг индивидуал-психологик ҳусусиятларини, нутқ механизmlарини ривожланишига шарт-шароит яратишга имкон беради.

## Адабиётлар:

1. Сафарова В., Мусаев У. Табақалаштирилган таълимга ўтишнинг айрим масалалари // Умумий ўрта таълим мактабларида табақалаштириб ўқитиш муаммолари. Республика илмий-амалий конференцияси материаллари. — Т.: ЎзПФТИ. 2003. — Б. 124).
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978. — С. 22.



# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 41 (279) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 23.10.2019. Дата выхода в свет: 30.10.2019.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

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