

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

Учёный

научный журнал

UNTERSUCHUNGEN

UEBER DIE
 $\frac{\lambda}{2}$ -DIPOL
AUSBREITUNG

DER ELEKTRISCHEN KRAFT

VON

DR. H.

PROFESSOR

JOHANN

Hertz'scher
Dipol

54°

Ueber die

Induction in rotirenden Kugeln.

λ -Dipol

mit asymmetrischer
Spannung

INAUGURAL-DISSERTATION

VON

ERLANGUNG DER DOCTORWÜRDE

VON DER PHILOSOPHISCHEN FACULTÄT

DER

FRIEDRICH-WILHELMS-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

GENEHMIGT

UND

ÖFFENTLICH ZU VERTHEIDIGEN

am 15. März 1880

VON

Heinrich Hertz

aus Hamburg.

$$\begin{aligned}
 X_1 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial x^2} + K(1+2\sigma) \frac{\partial P}{\partial x} \right\}, & X_2 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial x \partial y} \right\}, \\
 Y_1 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial y^2} + K(1+2\sigma) \frac{\partial P}{\partial y} \right\}, & X_3 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial x \partial z} + \sigma \frac{\partial P}{\partial x} \right\} = 2\sigma \frac{\partial^2 P}{\partial x \partial z}, \\
 Z_1 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial z^2} + 2K(1+2\sigma) \frac{\partial P}{\partial z} \right\}, & Y_2 &= -2K \left\{ \frac{\partial^2 \Pi}{\partial y \partial z} + \sigma \frac{\partial P}{\partial y} \right\} = 2\sigma \frac{\partial^2 P}{\partial y \partial z}.
 \end{aligned}$$

OPPONENTEN:

Herr Dr. med. C. Günther.

- Cand. phil. F. Schulze-Berge.
- Stud. jur. G. Hertz.

Receiver

BERLIN

VON GUSTAV SCHUBERT
Lichtenstr. 17

18
2015
Часть V



Handwritten signature of Heinrich Hertz



Spark Gap transmitter

$$\begin{aligned}
 U &= \frac{y}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial z} - \frac{z}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial y} = \frac{1}{R} \frac{\partial}{\partial \omega_x} \Psi \\
 V &= \frac{z}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial x} - \frac{x}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial z} = \frac{1}{R} \frac{\partial}{\partial \omega_y} \Psi \\
 U &= \frac{x}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial y} - \frac{y}{R} \frac{\partial \Psi}{\partial x} = \frac{1}{R} \frac{\partial}{\partial \omega_z} \Psi.
 \end{aligned}$$

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 18 (98) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: [Ахметова Галия Дуфаровна], доктор филологических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26.

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

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)

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 Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Генрих Рудольф Герц (1857–1894) — немецкий физик, один из основоположников электродинамики.

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.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Базаева О. Н.**
Проблемы речевых нарушений у детей города Шатуры и Шатурского района Московской области..... 439
- Воробьева Т. П.**
Ценностно-смысловые ориентиры содержания обучения и стратегия развития отечественной системы образования 441
- Воронцова И. В.**
Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя..... 444
- Козлова Н. А.**
Причины возникновения трудностей в обучении детей младшего школьного возраста 449
- Козлова М. М.**
Проектная деятельность младших школьников..... 451
- Колоницкая О. Л.**
Закономерности реализации человекообразного подхода в условиях информатизации системы высшего профессионального образования..... 453
- Копылова Н. Г.**
Мониторинг здоровья школьников 456
- Косолапова Е. А.**
Сайт группы как эффективная и недавно появившаяся форма в работе с родителями воспитанников ДОУ 458
- Косыбаева У. А., Кауымбек И. С., Оразбекова Р. А., Жакупова З. Т., Капарова А. А.**
Пути совершенствования методики преподавания математики на основе интеграции программы Flash, языка HTML и инновационных технологий 460
- Крайнова И. Е.**
Формирование информационной культуры на уроках английского языка 461
- Кретьова С. Б.**
Урок литературы в 10 классе. Анализ текста эпического произведения (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», часть 1, глава 1) 463
- Лисовая Е. Н.**
Актуальность обучения ребенка дошкольного возраста правилам дорожного движения и безопасности поведения на дорогах 466
- Лисовая Е. Н.**
Интегрированное занятие по музыкальной и изобразительной деятельности 469
- Малышева О. К., Жесткова Е. А.**
Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе 471
- Малькова Е. Ю., Фомичёва И. Б.**
Математики в годы Великой Отечественной войны..... 474
- Маметьева Е. С.**
Роль ценностно-смыслового компонента в концепции обновления содержания школьного образования..... 477
- Мелкозёрова Е. В.**
Рабочая программа коррекционной деятельности по преодолению фонетического и фонетико-фонематического недоразвития речи у детей 5–7 лет общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп..... 479

Петрова И. Ю. Мастер-класс. Занятие в подготовительной речевой группе. Дифференциация звуков <i>t — ть, d — дь</i> в слогах, словах, предложениях 490	Иванова М. В., Баландина С. А. Трансформация понятийных способностей основных категорий конфуцианства 517
Петропавлова Г. В. Развитие познавательных особенностей у обучающихся с ОВЗ 491	Лю Сяочжэн, Тянь Фэнцзюань The Research of Autonomous English Learning under the Multimedia Teaching in College 520
Привороцкая Т. В., Тихонова Е. В. Аутентичный художественный фильм как средство обучения китайскому языку (на примере видеокурса 家有儿女) 493	Майборода С. В. К вопросу о коммуникативной компетенции врача как об условии эффективного общения с пациентом 523
Урутина Т. М. Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения 496	Пономаренко В. В. Особенности перевода ложных друзей переводчика лексико-семантического поля «туризм» 527
Хачко О. И. Летняя финансово-экономическая школа на базе экономического вуза как один из дополнительных аспектов при выборе будущей профессии 499	Скачкова Л. В. Номинативные механизмы языка: классический и современный процессы (на материале разных лингвосистем) 529
Хертек Л. В. Управление инновационной деятельностью педагогов дошкольной организации (из опыта работы МАДОУ детский сад № 34 «Светлячок» г. Кызыла) 502	Скромных В. Э. Концепт числа в русской и китайской культурах с точки зрения фразеологических единиц 532
Цветкова О. А. Развитие личности учащегося в структуре школьного образования: психолого-педагогический аспект 507	Тияходжаева Ф. М., Марипова Х. Качественный перевод — основа правильного восприятия чужой культуры 534
ФИЛОЛОГИЯ	
Ахметзянова Ф. И. Элементы устного народного творчества на уроках английского языка 510	Тихонова Е. В., Леонтьева Ю. П. Неологизмы в китайском языке: пути появления и классификация 536
Баканова О. С. Особенности выражения оценки в заголовках журнала «За рулем» 512	Тихонова Е. В., Привороцкая Т. В., Беккер Е. В. Проблема перевода и интерпретации иероглифа 道 (Дао) 538
Барчукова К. В., Пескова А. В., Подкидышева Е. И., Скромных В. Э. Фразеология в китайском языке 514	Фильцова М. С. Понятийная категория «признак предмета» и некоторые ономазиологические средства её выражения 541
	Хасан-заде В., Голами Х. Вопросительные конструкции, выражающие побуждение в русском языке в сопоставлении с переводом на персидский язык 544
	Чурой А. О. Происхождение и значение китайского иероглифа 550

ПЕДАГОГИКА

Проблемы речевых нарушений у детей города Шатуры и Шатурского района Московской области

Базаева Ольга Николаевна, логопед

ГБУЗ МО «Шатурская центральная районная больница» (Московская обл.)

Речь — это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли. Речевая функция, так же как и другие высшие психические функции (память, мышление, восприятие, внимание и т. д.), формируется у ребёнка постепенно, начиная с внутриутробного периода, и процесс этот не всегда протекает согласно онтогенезу.

В настоящее время, отмечается тенденция к увеличению речевых нарушений у детей разного генеза, в том числе и в Шатурском районе. Мы проследили эту тенденцию за последние три года на базе детского поликлинического отделения г. Шатуры. Выявлены речевые нарушения у 44 % детей в 2012 году, в 2013 году — 53 % детей, а в 2014 году — 57 % детей. Зафиксирована патология разной степени выраженности. Наиболее распространенное речевое нарушение — дислалия, которая встречается в дошкольном и школьном возрасте. В 2012 году наблюдалась дислалия у 38 % детей, в 2013 году — 48 %, а в 2014—50 % детей. В структуре дислалии преобладают полиморфные нарушения звукопроизношения разного генеза: связанные со строением артикуляционного аппарата и под влиянием социального и биологического фактора. К числу неблагоприятных социальных факторов относится подражание детей неправильной речи взрослых (торопливой, косноязычной, диалектной), подражание взрослых детскому лепету («сюсюканье»); выполнение взрослым просьб ребенка, уменьшая мотивацию к речи; случаи билингвизма в семье; неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к педагогической запущенности детей, нарушениям их эмоционально-волевой сферы и дефициту речевого общения. К факторам биологической природы, относятся дети с общей физической ослабленностью, частоболеющие, у них наблюдается запаздывание речевого развития, несформированность фонематического слуха, речевых укладов и их переключение. Также была выявлена и другая речевая патология разной степени выраженности: дизартрия, ринолалия, тугоухость, дисграфия, дислексия, заикание, задержка речевого развития. В 2012 году были обследованы дети с тяжелой па-

тологией 5 %, в 2013—6,1 % детей, в 2014—6,4 % детей. Отклонения в речевом развитии возможны в силу разных причин. Одним из них являются недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения вследствие нейроинфекции, инсульта, ЧМТ. При внутриутробных поражениях мозга отмечаются наиболее тяжелые речевые нарушения, сочетающиеся, как правило, с другими полиморфными дефектами развития (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта). Они могут наблюдаться при заболевании беременной женщины разными вирусными инфекциями. При этом тяжесть речевых нарушений и других дефектов развития во многом зависит от времени поражения мозга во внутриутробном периоде. Наиболее тяжелые повреждения отмечаются на сроке от 4 недель до 4 месяцев беременности и во время родов. Патологические воздействия на поздних стадиях беременности обычно не вызывают тяжелых пороков развития, а ведут к задержке созревания нервной системы. Инфекционные и соматические заболевания матери во время беременности могут приводить к нарушениям маточно-плацентарного кровообращения, к расстройствам питания и к кислородному голоданию плода (гипоксия). Данный процесс может возникнуть вследствие длительного безводного промежутка во время родов, несовместимости крови матери и плода по резус-фактору, токсикоз, различные стрессовые ситуации, в результате которых ребенок не получал кислород, неблагоприятная экологическая обстановка в районе.

Поводом для волнений может стать родовая травма и асфиксия во время родов, патологическое течение родов, различные заболевания в первые три года жизни ребёнка (частые ОРВИ, падения с высоты, сопровождающиеся сотрясением мозга, и т. д.). Родовая травма приводит к внутричерепным кровоизлияниям и гибели нервных клеток. Внутричерепные кровоизлияния могут захватывать и речевые зоны коры головного мозга, что влечет за собой различные нарушения речи. В таких случаях можно констатировать афазию или алалию. Афазия — это распад уже сформировавшейся речи, при котором частично или полностью утра-

чивается способность говорить или понимать обращенную речь. Недоразвитие или отсутствие речевой функции при нормальном слухе и интеллекте, в клинической классификации называют алалией. Для распределения в детские дошкольные учреждения, используют другую терминологию: общее недоразвитие речи 1,2,3 уровней.

Логопедическая помощь в городе Шатуре и Шатурском районе оказывается на базе: детского поликлинического отделения, МБОУ Центра «Гармония», детских дошкольных учреждений. В 2012 году посещали детские сады с логопедическими группами 83 человека, в 2013 году — 84 человека, а в 2014 году — 100 человек. В МБОУ Центре «Гармония» восстановлению речи подлежало в 2012 году — 25 детей, в 2013 году — 28 детей, в 2014 году — 34 детей. На базе детского поликлинического отделения восстановлению речи подлежало с сентября 2012 году — 9 детей, в 2013 году — 34 детей, а в 2014 году — 49 детей.

Наш город и Шатурский район окружен большим количеством торфяников, наличие которых приводит к пожарам в летний период. Особенно сильные торфяные пожары отмечались в 1972, 1981, 1992, 2002 и 2010 годах. Удушливый смог, возникающий при пожаре, приводит к сильному задымлению воздуха и недостатку кислорода у беременной женщины, тем самым является причиной гипоксии плода и способствует неблагоприятному развитию ребенка в дальнейшем. В июле 2010 года концентрация углекислого газа в 2 раза превышала допустимые нормы, а в зоне пожара — в 10 раз. Поэтому, дети, рожденные в этом году, имели в дальнейшем различные речевые нарушения и процент их увеличился. В 2012 году детей с общим недоразвитием речи составлял 3,7%, а дизартрией 1%, в 2013 году ОНР — 4%детей, дизартрией — 1%детей, в 2014 году ОНР — 5,4%детей, дизартрией — 2%детей.

В зависимости от продолжительности воздействия неблагоприятных факторов и от того, какой участок мозга поврежден, возникают речевые дефекты различного типа. Проблемы с речью могут быть лишь одним из проявлений общего нарушения деятельности нервной системы и сопровождаться интеллектуальной и двигательной недостаточностью. В настоящее время расстройства речи изучены очень хорошо и многие из них успешно исправляются. Главное — надо вовремя обратиться к специалисту чтобы своевременно диагностировать их и понять: нарушение речи является единственной проблемой или это следствие других серьезных заболеваний (аутизма, нарушения слуха, работы центральной нервной системы, отклонения в интеллектуальном развитии и т. д.). Родителям, обеспокоенным задержкой речи у ребёнка или её нарушением, очень трудно понять, насколько серьёзна проблема у их малыша, что надо делать. Как правило, они надеются, что всё пройдет само, и упускают драгоценное время. Родителям необходимо знать основные этапы нормального речевого развития ребенка, для того, чтобы во время заметить какие-то проблемы.

Одним из первых проявлений доречевого развития считается рефлекторный крик ребёнка. Уже по первому крику в родильном зале специалисты могут диагностировать будущие речевые нарушения. Их может насторожить задержка крика ребенка после рождения, характер крика — сиплый, хриплый или малыш захлебывался криком. Рефлекторные крики, возникают у ребенка самостоятельно, без побуждения со стороны взрослого и сохраняются до восьми недель. При нормальном развитии в процессе эмоционального общения с мамой и другими близкими крики у ребенка постепенно «затухают» и к 2–4 месяцам младенец начинает произносить короткие звуки — появляется гуканье, а затем и гуление, которое не несёт смыслового содержания: агу, уги, ага и т. д. Необходимо отметить, что гуление наблюдается у всех детей, как у здоровых, так и имеющих серьезные нарушения, ведущие к речевой патологии (например, при аутизме, нейросенсорной тугоухости и др.). В таких случаях отмечается угасание гуления, отсутствие его усложнения и перехода его в лепет. С 5 месяцев ребёнок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать взрослым. В возрасте 7–9 месяцев ребёнок начинает повторять за взрослым всё более разнообразные сочетания звуков. Лепет, пение слогов в 9 месяцев является предпосылкой нормального развития речи в будущем. Во время лепета вырабатывается обратная связь между работой речевых органов и восприятием внешней речи по слуховым каналам, что способствует развитию голоса. Именно поэтому речь мамы и других близких должна быть очень эмоциональной, богато интонированной, выразительной. В этом помогает детский фольклор: сказки и малые фольклорные жанры — песенки, потешки, прибаутки, считалки, пословицы и т. д. Литературный материал можно найти в книге Н. Н. Яковлева «Использование фольклора в развитии дошкольника». Под текст потешек дети с удовольствием умываются, засыпают, обедают. У ребенка при этом развиваются память, внимание, мышление и речь. А если он выполняет определенные движения, то дополнительно развивает координацию и ловкость. В 12 месяцев заканчивается подготовительный этап в развитии речи, словарный запас малыша в этом возрасте обычно составляет от 5–7 до 9–12 слов. Усвоены гласные а, у, о, и; согласные м, п, б, к, г. Ребёнок целенаправленно использует для общения жесты, владеет способностью соотносить слово с предметом, например, поднимает собачку и говорит: «Ав-ав», берёт игрушечную кошечку, подносит ее к миске и произносит: «Ням-ням» и т. д.

К полутора годам словарный запас малыша может достигать 50 слов. На этом этапе важно добиться у ребёнка соотношения слова и действия, он должен правильно понимать простые просьбы: сядь, пей спи, мой, беги и т. д. В этот же период необходимо стимулировать потребность использовать однословные предложения (дай, пить) несколько позже — двухсловную фразу (в процессе обыгрывания игрушек, показов, рассматривания картинок, изображающих простые действия, вовлекайте малыша

в разговор: «Я несу куклу, мою куклу, даю куклу. Что ты делаешь? Куклу несешь? Скажи: «Несу куклу», «Я ем, я играю, я пою...А что ты делаешь? Скажи... и т. п»..

В 2 года многие дети говорят простыми предложениями. Малыш уже может достаточно долго общаться с близкими на своем языке (автономная речь), но при условии, что они его понимают; показывает части тела, которые называет взрослый. Малыш усваивает уже звуки п, б, м, в, т, д, н, к, г, х. Ничего страшного, если ребенок пропускает в словах отдельные слоги (до свидания — до данья), вставляет лишние звуки (стаканчик — таньканчик), а при стечении согласных опускает один звук (стол — тол). Даже если его понимают только близкие, это соответствует нормальному речевому развитию. Развитие речи происходит индивидуально: кто-то начинает говорить раньше, кто-то позже, но к 3 годам словарный запас ребенка составляет в среднем от 300 до 800 слов. Малыш уже говорит предложениями из 3–4 слов, его речь понятна не только близким, но и чужим людям. В этом возрасте допустимы нарушения звукопроизношения, слоговой структуры слов, состоящих более чем из 3 слогов. В 4 года словарный запас составляет 1500–2000 слов. Исчезает смягченное произношение согласных. В словах отсутствуют пропуски, перестановки звуков и слогов; исключение составляют некоторые трудные незнакомые слова (экскаватор). Малыш усваивает свистящие звуки (с, з, ц). Речь детей в основном носит ситуативный характер, она еще недостаточно точна в словарном и совершенна в грамматическом отношении, со стороны произношения еще недостаточно чиста и правильна. К 5 годам увеличение активного словаря (от 2500 до 3000 слов) создает возможность ребенку полнее строить свои высказывания, точнее излагать мысли. В речи детей этого возраста все

чаще появляются прилагательные, которыми они пользуются для обозначения признаков и качеств предметов, отражения временных и пространственных отношений; для определения цвета, кроме основных, называют дополнительные (голубой, темный, оранжевый), начинают появляться притяжательные прилагательные (лисий хвост, заячья избушка), слова, указывающие на свойства предметов, качества, материал, из которого они сделаны. Все шире ребенок использует наречия, личные местоимения, сложные предлоги (из-под, из-за, около..). Отмечается резкое улучшение произносительной стороны речи детей, они усваивают шипящие звуки (ш, ж, щ, ч), а у некоторых из них заканчивается процесс овладения звуками. Дети начинают овладевать монологической речью. К концу 6 года ребенок достигает довольно высокого уровня в речевом развитии. Он правильно произносит все звуки родного языка, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, и правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, содержательней, выразительней и точнее становятся его высказывания.

Подводя итог вышесказанному, хотелось бы отметить, что необходимо обращать внимание на проблемы, которые могут появляться уже на ранних этапах развития ребенка. Если вашему малышу второй год, а он не лепечет, малоактивен, плохо идет на контакт, мало эмоционален, — все это должно насторожить родителей. Такого ребенка надо показать неврологу, отоларингологу, логопеду, сделать ЭЭГ — электроэнцефалографию головного мозга, если необходимо — аудиограмму для проверки слуха. Лучше предупредить те проблемы, которые могут возникнуть впоследствии, чем с ними столкнуться на более позднем этапе.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом: Доречевой период. — М., 1989.
2. Буянов, М. И. Нервный ребенок. — М., 1997.
3. Мурза, С. Ю. Ульянович-Волкова С. В. Малыш, когда же ты заговоришь? — СПб.: Издательский Дом «Литера», 2011.

Ценностно-смысловые ориентиры содержания обучения и стратегия развития отечественной системы образования

Воробьева Татьяна Петровна, учитель английского языка
ГБОУ гимназия № 586 (г. Санкт-Петербург)

Важнейшим условием профессиональной подготовки учителя к решению принципиально новых задач в системе школьного образования является определение и осмысление ценностно-смысловых ориентиров содержания обучения, которое направлено на развитие личности уча-

щегося. При этом актуализация аксиологического подхода в отечественной гуманистической педагогике обусловленная глобальными изменениями современного мира, связана с переосмыслением ценностей техногенной цивилизации человечества в целом и каждого человека в от-

дельности. Такие изменения, в свою очередь, предусматривают изменения в целях воспитания и образования как ответ на становление новых ценностей и норм в социальной сфере.

В дидактических трудах содержание образования рассматривается как система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения для достижения соответствующего уровня образованности. Это нашло отражение в частности в работах Б.С. Гершунского, Ю.Н. Кулюткина, О.Е. Лебедева, Н.Н. Моисеева, Н.Д. Никандрова и других педагогов и психологов. Исходя из этого, содержание образования является средством воплощения в жизнь целей образования и отражает как настоящие, так и перспективные потребности общества и отдельных людей. Оно рассматривается как производная, зависимая система, на которой лежит отпечаток приоритетов систем, причастных к его формированию.

При этом на глобальном уровне содержание образования отражает уровень развития общества и переход от одного состояния к другому, в настоящее время — это переход от индустриального к постиндустриальному или информационному обществу XXI века. Таким образом, актуализация аксиологического подхода в отечественной гуманистической педагогике обусловленная глобальными изменениями современного мира, связана с переосмыслением ценностей техногенной цивилизации человечества в целом и каждого человека в отдельности. Такие изменения, в свою очередь, предусматривают изменения в целях воспитания и образования как ответ на становление новых ценностей и норм в социальной сфере.

Анализ стратегии развития образования в контексте изменений происходящих в обществе, а, следовательно, и проблемы влияния социального заказа на систему педагогического целеполагания, лучше всего на наш взгляд представлен в работах В.В. Краевского и И.Я. Лернера. Так согласно их взглядам состав содержания образования является педагогической интерпретацией поставленных обществом целей. Рассматривая это содержание как педагогическую модель социального заказа, мы тем самым предполагаем необходимость перевода философской категории цели как формы предъявления социального заказа в педагогическую категорию состава содержания образования, где частные педагогические цели выступают на каждом уровне как элементы состава содержания.

При этом можно выделить следующие системы, в наибольшей степени оказывающие влияние на содержание образования:

- философские концепции, отражающие состояние и тенденции развития современного мира;
- ценности современного мира;
- принятые цели образования;
- социальные и научные достижения (определяется сокращением периода времени от момента появления но-

вого научного открытия или новой социальной идеи до момента их систематического изучения в школе);

- социальные и личные потребности (неразрывно связана с системой целей и предполагает согласование общественных и личностных интересов);

- педагогические возможности (обусловленных уровнями развития и возможностями качественного обучения учащихся) и др.

В свою очередь переход от технократической парадигмы обучения к личностно-гуманитарной был обусловлен последовательным восхождением педагогической мысли от односторонне-когнитивного к целостному представлению об образовании, в котором познавательные процессы включены в сложное пространство социальной, профессиональной, личностной самореализации человека. В педагогике начинают разрабатываться механизмы реализации гуманистических установок в образовании, которые предполагают ориентацию на развитие ученика как личности, как индивидуальности и как активного субъекта деятельности.

Тенденции гуманистического мышления нашли отражение в обновлении концепции содержания образования, в основе которой лежит идея рассмотрения содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта во всей его структурной полноте. В данной концепции выделено четыре элемента социального опыта старшего поколения. Соответственно им определяется и четыре основных элемента содержания образования: объективная информация (знания) о мире и способах деятельности, опыт осуществления норм и правил деятельности; опыт творческой деятельности; опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности. Важно отметить, что в рамках данной концепции знания выступают в трех функциях: онтологической (представление об окружающем мире), ориентировочной (направление и способ целесообразной деятельности), оценочной (указывая нормы ценностного отношения общества, систему идеалов, которой придерживается общество или тот или иной его слой). Опыт ценностного отношения опирается на все остальные элементы содержания. По мнению ведущих педагогов, опыт ценностного отношения состоит не в знаниях, не в умениях, хотя и предполагает их. Нормы отношения к миру, к самому себе и подобным себе предполагает не только знание мировоззренческих идей, но и убежденность в их истинности, положительное отношение к ним. Это отношение проявляется в поведении человека, в деятельности практического и интеллектуального характера, это сплав знаний, убеждений и практических действий []. Именно опыт ценностного отношения создает импульс к деятельности, сказывается на ее темпе, качестве и уровне.

Следует отметить, что в школьном образовании главной целью является не механическое запоминание знаний, а их личностное смысловое освоение с последующим переходом в интегральные характеристики личности. Знания иногда полностью забываются, но, «исчезая», «свертыва-

ются» в более обобщенные смысловые единицы, определяющие мировосприятие личности, ее ценностные ориентации, понимание мира вокруг себя и себя в мире, формируя такие личностные характеристики, как культура суждений, убеждений, эмоций, поведения.

Так, Б.С. Гершунский, рассматривая в своих работах вопросы иерархии целей и ценностей образования, приходит к выводу, что именно образовательная сфера имеет самое непосредственное отношение к укреплению веры человека в истинный смысл своей жизни. Она непосредственным образом нацелена на развитие его способностей, возможностей, жизненных предпочтений; на формирование знаний, умений и навыков для полноценной самореализации в трудовой и общественной деятельности. Формирование мировоззренческих и нравственных качеств личности, определяющих критериальную основу его поступков и поведения, также реализуется в рамках образовательной системы. Представленные личностно ори-

ентированные воздействия образовательной сферы положены в основу концепции самореализации личности, которая рассматривается автором в аспекте смысла человеческой жизни. По своей сути данная концепция отвечает характеристикам личностно-гуманитарной парадигмы обучения и может быть положена в основу стратегии развития отечественной системы образования.

При этом цели и результаты школьного образования неразрывно связаны с изменениями в современном мире, и качествах личности, которые отвечают социальным ожиданиям современного общества по отношению к уровню образованности и компетентности выпускников школ, позволяющих им успешно самореализоваться, обеспечивая социальный прогресс общества. Таким образом, развитие современного школьного образования можно рассматривать как процесс изменения потребностей общества по отношению к содержанию, функциям и организации педагогического процесса.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гушин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета/Ю.К. Бахтин, Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
3. Бойков, А.Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ (5 КЛАСС)/А.Е. Бойков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 4 (110). с. 10–16.
4. Бойков, А.Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения)/А.Е. Бойков // Профилактическая медицина. 2011. № 3. с. 17.
5. Буйнов, Л.Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека/Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина, И. М, Воейков, П. Д, Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
6. Глазников, Л.А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина, Ф.А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
7. Глазников, Л.А. Применение кортексина для повышения статокINETической устойчивости человека // Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Г.А. Рыжак, В.Х. Хавинсон // Медицинский академический журнал. 2002. Т. 2. № 3. с. 91–98.
8. Соловьев, А.В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
9. Соловьев, А.В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям Кориолиса/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
10. Сорокина, Л.А. Влияние сочетанного применения электротранквилизации центральной нервной системы и фармакологического комплекса «БАОК» на психофизиологические показатели человека после выполнения пробы НКУК/Л.А. Сорокина, Л.Г. Буйнов, Г.В. Бузник, П.Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2015. Т. 13. № S1. с. 156–159.
11. Сорокина, Л.А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов/Л.А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
12. Сорокина, Л.А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности/Л.А. Сорокина, З.В. Быстрова, К.М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.
13. Сухоруков, Д.В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя

Воронцова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Московский городской педагогический университет

Данная статья посвящена информатизации образования в современных социально-экономических условиях. Автор рассматривает вопрос о формировании и существовании сетевых профессиональных сообществ, выделяет основные факторы, создающие фундамент сетевого профессионального сообщества; охватывается вопрос о проникновении информационных технологий в профессиональную деятельность педагогов, о создании сетевых педагогических сообществ.

Ключевые слова: Интернет-сообщество; образовательное сообщество; сетевое сообщество; сетевое профессиональное сообщество; сетевое педагогическое сообщество.

Одной из важнейших отличительных особенностей современного этапа развития общества является его информатизация, которая понимается как «процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, сопровождение и развитие, замену традиционных информационных технологий на более эффективные во всех видах деятельности в системе образования России» [3]. Почти в каждом новом документе Правительства РФ, посвященном перспективам развития образования и страны, фигурирует вопрос информатизации образования. Так, например, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» одной из важнейших задач определено «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования, создание системы непрерывной профессиональной подготовки в области информационно-коммуникационных технологий» [2].

Развитие телекоммуникационных и информационных технологий приводит к тому, что благодаря сетевому взаимодействию самопроизвольно формируются новые социальные объединения — сетевые профессиональные сообщ-

ества. Рассмотрение сетевых педагогических сообществ необходимо начать с определения сущности понятий «сообщество», «Интернет-сообщество», «образовательное сообщество», «сетевое сообщество», «сетевое профессиональное сообщество».

Единого определения, что такое сообщество, не существует. Различные научные дисциплины формируют различные определения и подходы к изучению данного понятия. Так, Дж. Дьюи, пишет, что: «Сообщество — это множество людей, общающихся между собой» [1, с. 63]. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее определение: «Сообщество — это объединение людей, народов или государств, имеющих общие интересы, цели» [4, с. 686]. Интернет-сообщество — это множество людей, общающихся между собой при помощи сети Интернет. Образовательное сообщество — группа людей, обменивающаяся идеями. Сетевое сообщество — это группа людей, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетевых средств. ([http://primwiki.ru/index.php/Сетевые сообщества педагогов](http://primwiki.ru/index.php/Сетевые_сообщества_педагогов))

Сетевое профессиональное сообщество — это новая форма организации профессиональной деятельности в сети, позволяющая учителям общаться друг с другом, комментировать и задавать вопросы, не взирая на рассто-

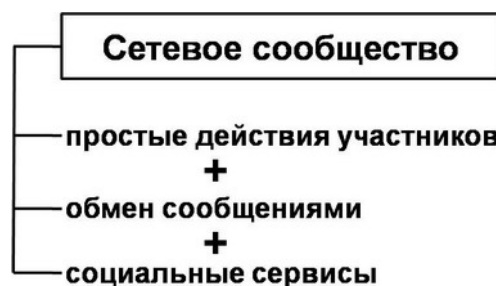


Рис. 1. Сетевое сообщество, определение Е. Д. Патаракина

(Патаракин Е. Д. Вклад сетевых сообществ в образование. Режим доступа: http://www.evarussia.ru/eva2001/russia_n/sod_116.htm)

ания, решать профессиональные задачи, обмениваться опытом друг с другом на виртуальных мастер-классах, реализовывать себя и повышать свой профессиональный уровень и ИК-компетентности в принципиально новом информационном пространстве; группа профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети.

Е. В. Алексеева выделяет три основных фактора, создающих фундамент сетевого профессионального сообщества:

1. *Идея.* Именно идея «обрастает» предложениями, рассуждениями на тему, совместными исследованиями и проектами. Во многом именно идея пользуется той или иной степенью доверия и притягивает к себе людей определенного мировоззрения, воспитания, культуры.

2. *Возможность общения.* Высказывание своего мнения, диалоги с людьми, занимающимися одной и той же проблемой, обсуждение. Джон Дьюи в книге «Демократия и образование» показал, что общение имеет определяющее значение для формирования сообщества, любые виды человеческих сообществ содержат функцию обучения, существуют критерии, позволяющие определить меру педагогической ценности любого вида социализации, того или иного сообщества. «Люди живут в обществе благодаря тому общему, что есть между ними, а общение — тот способ, благодаря которому они обретают это общее».

3. *Условия для развития идеи* (Алексеева Е. В. Интернет-поддержка развития педагогов. Режим доступа: <http://iso.pppkro.ru/akadem/9.doc>)

Е. Д. Патаракин в своей работе «Устройство сетевых сообществ» пишет: «В сети вырастают новые организации торговли, науки, искусства, здравоохранения. Каждая из таких организаций борется, прежде всего, за доверие посетителей. Одним из главных факторов, влияющих на доверие посетителей, оказывается *сообщество людей, участвующих в жизни и развитии организации.* Новым посетителям и новым членам сообщества важна возможность принять личное участие в деятельности сообщества, интересна информация, которую пишут другие люди не за деньги, не выполняя чей-то заказ». (Патаракин Е. Д. Вклад сетевых сообществ в образование. Режим доступа: http://www.evarussia.ru/eva2001/russian/sod_116.htm).

Распространение и развитие информационных технологий на все сферы человеческой деятельности привело к их проникновению и в профессиональную деятельность педагогов. Впервые о необходимости сетевой интеграции педагогов на государственном уровне заговорили в 2010 году. Тогда, в ходе проведения заседания Организационного комитета по проведению в Российской Федерации «Года учителя» Председатель Правительства Российской Федерации В. В. Путин заявил о том, что следует поддержать развитие сетевых педагогических сообществ, интерактивных методических кабинетов — словом, всего того, что формирует профессиональную среду.

Сетевое педагогическое сообщество — это группа субъектов педагогического процесса, поддерживающих общение и ведущих совместную деятельность средствами информационно-коммуникационных технологий. (<http://primwiki.ru/>)

Цели сетевого педагогического сообщества могут быть разными, но можно назвать главные — объединение учителей по их профессиональным интересам; создание базы данных по программным продуктам учебного назначения и опыту их применения на уроках и во внеклассной деятельности; организация формального и неформального общения на профессиональные темы; организация профессионального сетевого общения и повышения квалификации; организация информационно-методической поддержки и профессиональной взаимопомощи; распространение успешных педагогических практик и др.

Условиями взаимодействия сетевых педагогических сообществ являются:

— *содержательный интерес участников:* возможность проявления собственной инициативы, возможность коллективной поддержки своей инициативы, возможность участия в поддержке и оценке других инициатив, возможность участия в общей деятельности;

— *наличие организационной структуры,* обеспечивающей коммуникацию между участниками сетевого взаимодействия;

— *мотивы деятельности* участников сетевых педагогических сообществ, которые представлены на схеме 2.

Е. Д. Патаракин отмечает, что современный человек (*примечание, и современный учитель*) должен быть способен: использовать богатство информации, хранимой в подключенных к Сети компьютерах; использовать для поиска и обработки информации сетевые программные агенты — информационные и сетевые социальные сервисы; использовать для своего развития других людей, которые ищут информацию, представляют в сети свои знания, демонстрируют свои навыки и умения; думать и действовать в меняющихся условиях (Патаракин Е. Д. Вклад сетевых сообществ в образование. Режим доступа: http://www.evarussia.ru/eva2001/russian/sod_116.htm).

Проанализировав существующие сетевые профессиональные сообщества, мы пришли к выводу, что все их можно дифференцировать следующим образом:

По уровню охвата:

— *Международные:*

• Международное сообщество педагогов «Я-Учитель!» (<http://www.a-uchitel.ru>) — это сайт для учителей, направленный на общение педагогов-единомышленников между собой, обмен опытом и разработками.

• Международное сетевое профессиональное сообщество «Партнерство в образовании» (www.pil-network.com) — это сообщество для учителей, созданное учителями и поддерживаемое практикующими учителями. Цель портала — создание условий для успешного накопления и распространения инновационного пе-



Рис. 2. Мотивы деятельности интернет-пользователя (<http://primwiki.ru/>)

дагогического опыта практикующих педагогов и руководителей образовательных учреждений — опыта «из первых рук».

— *Общероссийские:*

- Общероссийское педагогическое экспертное Интернет-сообщество (<http://www.schoolexpert.ru/main>). Главная цель деятельности Интернет-сообщества состоит в ответственной общественной экспертизе проектов важнейших нормативно-правовых документов системы общего образования. К документам данного рода относятся проекты законов и подзаконных актов федерального уровня, регулирующие вопросы общего образования в общероссийском масштабе.

- Сеть творческих учителей (<http://www.it-n.ru/>) — крупнейший учительский Интернет-проект России, защищенный веб-сайт для сообществ учителей, работающих в среднем образовании и использующих или планирующих использовать ИКТ в учебном процессе. Преимущества участия в Сети творческих учителей заключаются в приобретении навыков и открытии новых возможностей использования ИКТ, во взаимодействии с коллегами-единомышленниками, в возможности получить признание и помощь коллег, в доступе к библиотеке материалов, упрощающих подготовку к уроку, в открытии для себя новых идей, вдохновения для дальнейшего поиска и экспериментов.

— *Федеральные:*

- *Открытый класс.* Проект «Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества» (<http://www.openclass.ru/>) создан Национальным фондом подготовки кадров в рамках государственного контракта «Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (учителей, социальных педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования и родителей),

ориентированных на обучение и воспитание учащихся на старшей ступени общего образования». Реализуемый проект направлен на обеспечение нового качества образования в России за счет создания социально-педагогических сообществ в сети Интернет, деятельность которых направлена на решение комплексных задач: поддержка процессов информатизации школ; профессиональное развитие педагогов в сфере ИКТ; широкое распространение электронных образовательных ресурсов и внедрение методик использования; модернизация системы методической поддержки информатизации образования.

— *Региональные*

На сегодняшний день в Интернет существует уже около 10 региональных учебных ВикиВики. Вот некоторые из них:

- СарВики (Саратов) (<http://wiki.saratov.fio.ru/index.php/>). СарВики используется на курсах учителей информатики как среда для знакомства с идеологией Веб2.0.;

- АстроВики Нижегородского педагогического университета — (<http://www.nnspu.ru:8080/wiki/index.php>). Используется для знакомства студентов с современными информационными технологиями и представлением материалов по курсу Технические и Аудиовизуальные средства обучения;

- ТолВики (Тольятти) (<http://itc.tgl.ru/wiki/>). Виртуальная народная летопись «Тольятти от А до Я»;

- WIKI—VLADIMIR (Владимир) (<http://wiki.vladimir.rcde.ru/>) поддерживается Владимирским институтом повышения квалификации работников образования и др.

— *Муниципальные:*

- *Сообщество учителей информатики Балтасинского района РТ.* Цель сообщества — объединить учителей информатики района, оказать методическую и моральную поддержку коллегам;

• Сообщество учителей Гатчинского муниципального района. Сообщество учителей Гатчинского муниципального района создано и активно функционирует как результат образовательной деятельности МБОУ дополнительного образования «Гатчинский центр непрерывного образования «Центр информационных технологий». Целями и задачами сообщества являются: трансляция опыта работы; создание учительской копилки; проведение очно-дистанционных курсов по программе поддерживающего обучения учителей и др.

— *Школьные:*

• *Школа им. Л.Н. Толстого п. Лев Толстой.* (<http://shkola42levtols.ucoz.ru/>). Школа работает над темой «Современные подходы к организации образовательного и воспитательного процесса в условиях переход на ФГОС второго поколения». Цель методической работы — повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников.

По предметным взаимосвязям:

— *Монопредметные* сообщества предназначены для удовлетворения потребностей педагогов в обмене информацией, общении и самореализации, оказания методической поддержки по определенному предмету на современном этапе развития образования. На сайтах сообществ представлены презентации, программы, разработки уроков, видеоматериалы к урокам и др. (Сообщество учителей информатики, Сообщество учителей русского языка и литературы, Сообщество учителей иностранного языка и др.).

— *Надпредметные* сообщества представляют собой совместную деятельность учащихся и учителя:

• *Intel Education Galaxy* (<https://edugalaxy.intel.ru/index.php?>) Галактика — это общение педагогов-единомышленников между собой и внешними экспертами, которое организовано посредством блогов и форумов. Образовательная галактика Intel — это: блоги и посты экспертов и педагогов, рассказывающих об опыте использования и применении ИКТ в педагогической практике; конкурсы педагогического мастерства; онлайн конференции, на которых участники сообщества могут повысить свой профессиональный уровень; проекты и методики внедрения ИКТ в учебный процесс и многое другое.

• *Портал МИНОБР. ОРГ* (<http://minobr.org/>) — это множество разнообразных Конкурсов для школьников от начальных классов до старшеклассников, всероссийские дистанционные Олимпиады по предметам для школьников, всероссийские Марафоны для детей, открытые всероссийские Фестивали для учащихся.

— *Мультипредметные:*

• *ПроШколу. ru* (<http://www.proshkolu.ru/>) — это бесплатный школьный портал. Каждый учитель и каждый ученик, каждая школа и каждый класс имеет возможность представить себя в сети Интернет. Можно посетить предметные клубы учителей, посмотреть на свою школу из космоса, пообщаться с тысячами школ, учителей и учеников, разместить видео, документы и презентации, опублико-

вать краеведческую информацию, создать фото-видео галереи, блоги и чаты школ.

Таким образом, сетевая активность педагогов — одна из самых актуальных тем, связанных с процессами информатизации в системе образования. Участвуя в деятельности профессионального сетевого сообщества, учитель расширяет свои знания в педагогике, методике, повышает тем самым уровень своей профессиональной компетентности. Кадровый анализ педагогов — участников профессиональных сообществ «Сеть творческих учителей», «Открытый класс», «Я-Учитель!» и др. убедительно показывает, что открытое сетевое взаимодействие — это взаимодействие учителей-профессионалов. Свыше 80% активной аудитории порталов — учителя первой и высшей квалификационной категории, победители разных конкурсов, учителя-методисты. Это позволяет выстроить особую систему тьюторства в сети, включающую в себя многочисленные мастер-классы, консультативные линии, презентации опыта, экспертизу материалов коллег, авторские курсы повышения квалификации. Размещая свои материалы, учитель получает квалифицированную помощь и оценку коллег. Однако на сегодняшний день еще существуют проблемы, которые стоят на пути развития сетевого педагогического сообщества. Это, в первую очередь, виртуальная пассивность, нежелание публиковать свою информацию, инертность, недостаток времени, занятость. В связи с этим необходимо разработать *механизмы* вовлечения педагогов-предметников в сетевые профессиональные сообщества.

Примерами *механизмов* вовлечения педагогов в сетевые профессиональные сообщества могут служить:

— создание нормативно-правового регулирования механизмов вовлечения педагогов в сетевые профессиональные сообщества;

— организация библиотеки нормативных документов;

— возможность получения юридической консультации по профессиональной деятельности;

— создание образовательных стандартов, стимулирующих вовлечение педагогов в сетевые профессиональные сообщества;

— совместное участие учащихся и учителей в выполнении проектов по разным предметам;

— организация и проведение конкурсов, проектов, олимпиад для учащихся и педагогов;

— организация профессионального взаимодействия педагогов в формате мастер-классов, виртуальных педагогических конференций, обсуждений, творческих мастерских и др.;

— оказание методической и консультативной помощи и поддержки педагогам;

— создание условий для общения педагогов с целью повышения их профессиональной компетентности;

— создание банка данных педагогов, накопление методических и практических разработок и др.

Таким образом, механизмы вовлечения педагогов в сетевые профессиональные сообщества должны разраба-

тываться на государственном уровне — через нормативно-правовое регулирование, создание образовательных стандартов, организацию библиотеки нормативных документов и др. В то время как образовательные учреждения должны стремиться к тому, чтобы сделать сетевые профессиональные сообщества стали неотъемлемой частью учебного процесса.

Для того чтобы привлечь педагогов в профессиональное сообщество, необходимо соблюдение следующих *условий*:

- наличие актуальной и четкой информации, легкость поиска информации в профессиональном сообществе;
- наличие комфортной среды профессионального общения педагогов, снятие коммуникативных барьеров, создание эмоционально положительного тона общения;
- создание и поддержка активной «жизни» внутри сообщества, привлечение к деятельности сообщества новых участников, помощь новым участникам;
- создание и развитие творческих механизмов профессионального взаимодействия вне традиционного для учителя социума;
- организация учебной деятельности внутри сообщества;
- повышение квалификации как по тематике или проблематике сообщества, так и в области повышения ИКТ-компетентности;
- проведение конкурсов, олимпиад, конференций, сетевых обучающих игр, организация консультаций, круглых столов с ведущими учеными, педагогами, методистами;
- создание базы данных с методическими разработками уроков, внеклассных мероприятий, проектов, презентаций;
- привлечение сторонних специалистов для расширенных консультаций и др.

Если эти условия будут соблюдаться организаторами сообществ, то учителя будут видеть свою роль в нем, пути профессионального роста и возможность получить подтверждение своей активной сетевой деятельности.

В сетевых педагогических сообществах возможно поддерживать активность, используя следующие такие *формы* деятельности как обучающий семинар, виртуальная конференция, конкурс, проект, акция, «мастерская» или мастер-класс, обсуждение в чате, фестиваль проектов, телеконференция и др., а также средства — инструмент

для создания дочернего сообщества внутри основного, инструмент создания Вики-страницы, блог, форум, форма обратной связи между членами сообщества (внутренняя переписка), фотогалерея и др.

К *критериям* эффективного сетевого профессионального сообщества педагогов можно отнести:

- число активных участников;
- продолжительность деятельности сообщества (жизненный цикл);
- динамизм сообщества (рост числа активных участников, количество обсуждаемых тем и их сменяемость, плотность обсуждения);
- аксиологическую направленность (концептуальность, цель, задачи);
- социокультурную направленность взаимодействия (наличие дискуссий по вопросам речевых норм, наличие в сообществе «кодекса сетевого поведения», правил моделирования и других норм или их обсуждение);
- направленность на расширение сферы сотрудничества (привлечение к обсуждению педагогов из школ, где работают члены сетевого сообщества, преподавателей системы повышения квалификации, педагогов «смежных» специальностей);
- методическую направленность взаимодействия: публикация методических разработок, взаимодействие педагогов в целях разработки образовательных ресурсов, библиотека цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), структурированность базы знаний сообщества и др.;
- информационно-коммуникативную деятельность сообщества (обсуждение педагогической информации: форум, чат, сервисы для организации групповых тренингов): организация регулярной информационной деятельности посредством форума; использование различных форм информационной деятельности (интернет-семинары, конференции, сетевые встречи и др.); информирование о деятельности сообщества; информационное консультирование и др. (<http://festival.1september.ru/articles/633962/>)

Таким образом, благодаря сетевому взаимодействию, сетевые профессиональные педагогические сообщества актуальны, имеют практическую направленность. Участие педагогов в сетевых профессиональных сообществах ведет к повышению их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы [Текст]/Дж. Дьюи: пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстого, Е. Н. Косиловой. — Москва: Идея — Пресс, 2002. — 160 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. — М., 2008.
3. Концепция информатизации сферы образования РФ, 1998 г.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст]/С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АЗЪ, 1994. — 928 с.

Причины возникновения трудностей в обучении детей младшего школьного возраста

Козлова Наталья Алексеевна, учитель начальных классов
ГБОУ «Школа № 904» (г.Москва)

1 сентября — особый праздник. Его с нетерпением ждут и дети, и родители, и учителя. У последних год начинается не с 1 января, а именно с 1 сентября. Дети ждут потому, как в осознании происходит понимание, что он уже большой, и вместе с этим появляются новые личные вещи, новые атрибуты. С нетерпением ждут родители. 1 класс воспринимается как очередная ступенька взрослости их любимых чад.

Однако не всегда бывает всё гладко. Мой педагогический опыт позволяет выявить типичные затруднения в работе учителя начальных классов. Я их условно разделила на две группы. Одни затруднения встречаются у учителя (скрыты, очень индивидуальны), другие касаются именно учащихся.

Большинство школьных проблем все же «родом из семьи»: кого-то не научили правилам поведения, кого-то чересчур опекали, с кем-то мало занимались и не развили в ребенке память, внимание, моторику пальчиков. Остановлюсь подробнее о скрытых затруднениях учителя. Как правило, они очень индивидуальны, во многом зависят от личности педагога, возраста, профессиональной заинтересованности. Условно я называю такие затруднения «пропастью». Выпуская 4 класс на вторую ступень обучения, учитель получает семилетних малышей. Соответственно резко меняются подходы, методы, приёмы и формы педагогического воздействия. Учебная деятельность меняется в большей степени на игровую. Зачастую бывает, что педагог не всегда готов к такой резкой смене, бывают случаи, когда учитель сравнивает свой выпуск с новым набором. Этим самым допуская очень грубую ошибку! Большое значение имеет работа по преемственности. В нашем здании уже второй год учителя посещают сады и работают с дошкольниками.

Детские затруднения возникают не на пустом месте. Этому способствует, во-первых, педагогическая среда, в которой находился ребёнок, — воздействия семьи, детского сада, школы. Во-вторых, существенную роль играют приобретённые или врожденные индивидуальные особенности малыша. Таким образом, трудности, с которыми сталкивается учитель в адаптационный период, можно разделить на 3 группы:

- Физиологические;
- Психологические;
- Система взаимоотношений с ребёнком в семье.

Возраст от 6 до 7 лет — период существенных изменений в организме, а индивидуальные различия очень велики.

Организм остро будет реагировать на малейшие неблагоприятные влияния внешней среды, которыми могут

быть чрезмерные статические и умственные нагрузки (об этом нужно помнить, загружая ребенка дополнительными кружками школами). Нервная система ребенка еще довольно слабая и инертная. Лишь к 9—10 годам произойдет заметное и довольно резкое изменение, и дети смогут работать длительно, сосредоточенно, без отвлечения. В данный период развития ребенок физиологически не обладает такими возможностями. К началу обучения в школе совершенствуется зрительный анализатор, однако структурное развитие глаза не завершено. Кроме того, каждый ребёнок имеет разный уровень здоровья. А успешность обучения во многом зависит от того, с каким здоровьем пришёл ребенок в 1 класс. Условно мы делим детей на 3 группы здоровья:

- 1 гр. — редко болеющие дети, имеющие нормальное физическое развитие,
- 2 гр. — дети, имеющие функциональные отклонения (на грани здоровья и болезни);
- 3 гр. — дети, имеющие хронические заболевания.

К сожалению, в наше время «здоровыми», начинают обучение примерно 15—20 % детей.

Психологические затруднения, которые испытывают первоклассники, являются наиболее яркими и множественными. Условно их можно разделить на четыре группы трудностей:

- недостатки формирования двигательных навыков письма и чтения, низкий уровень развития психомоторной сферы ученика;
- Особенности формирования когнитивной компонента навыка письма, чтения и вычислительных умений;
- недостатки формирования регуляторного компонента, несформированность процессов самоконтроля и саморегуляции;
- трудности, вызванные индивидуально-психологическими особенностями (темперамент).

Остановлюсь подробнее. У детей с ярко выраженными недостатками формирования двигательных навыков письма (1) отмечаются затруднения в написании букв и цифр:

- нестабильность графических форм (ширина, высота, наклон буквы или цифры);
- отсутствие связных движений при письме (печатание букв);
- очень медленный темп письма;
- дрожание руки, проявляющийся в дополнительных штрихах, дрожащих линиях;
- большое напряжение руки при письме, сильное надавливание или слишком слабый нажим.

Конкретными недостатками развития психомоторной сферы являются:

— несформированность зрительно-двигательных координат;

— недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки; недостатки развития микромоторики, при формировании двигательного навыка чтения важную роль играют особенности артикуляции учащегося, основные проявления, вызванные особенностями формирования когнитивного компонента (2), содержат следующее: замена букв, близких по акустическим, артикуляционным или пространственным признакам, пропуск букв при письме, чтении; недописывании слов и предложений; замена и удвоение букв и слогов, количественные ошибки при написании букв; трудности понимания слов, сходных по звуковому составу, искажение смысла слова; неправильное чтение похожих по начертанию букв; затруднения при слиянии букв в слоги, слогов в слова; отсутствие устойчивых навыков счёта; незнания отношения между смежными числами; трудности перехода из конкретного плана в абстрактный план, неумение решать задачи; тугодумность.

Конкретными причинами, лежащими в основе этой группы трудностей, могут быть названы следующие:

— несформированность пространственных представлений;

— недостатки в развитии процессов звукобуквенного анализа и синтеза и фонетико-фонематического восприятия;

— недостатки в развитии познавательных процессов: зрительного анализа, мышления (сравнение, конкретность, синкретичность)

— недостатки памяти; недостатки в развитии произвольного внимания. Основными причинами недостаточности в развитии регуляторного компонента (3) являются несформированность процессов самоконтроля и саморегуляции, которая проявляется через:

— Неумение обнаруживать свои ошибки;

— Возрастание количества ошибок к концу работы;

— Выполнение требований учителя не в полном объёме;

— Трудности с формированием двигательного навыка письма;

— Медленный темп письма.

Особенность темперамента (4) учащегося, отражает своеобразие природной организации нервной системы ребёнка. Трудности при обучении возникают в первую очередь у учащихся с флегматическим темпераментом. Типичным для него является: пропуск букв, слогов, недописывание слов предложений; медленный темп письма, счёта, чтения. Очень часто такой ученик не выполняет задание в полном объёме при ограничении времени, отвёрнутого на работу. Причина этого — замедленное протекание умственной деятельности. Трудности при обучении могут возникнуть и у учащегося с холерическим темпераментом. Их торопливость, быстрота выполнения задания

сказывается на качестве выполняемых заданий. Зачастую бывает небрежный почерк, пропуск букв и слогов, недописывание слов и предложений, пропуск отдельных заданий из-за недостаточной устойчивости внимания, невдумчивое отношение к учебным задачам.

Характерные трудности возникают и у учащихся с меланхолическим темпераментом. Быстрая утомляемость, невысокая работоспособность, нужда в частых перерывах в работе, сильные эмоциональные переживания — типичны для этих представителей. Всё это существенно затрудняет учение и понижает качество усвоения материала.

Ни для кого не секрет, что на успешность ребёнка влияет отсутствие конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников и хорошие взаимоотношения в семье. Положительный, позитивный микроклимат вокруг учащихся, как правило, создаётся совместными усилиями педагога и родителями. Однако всё чаще типичной становится ситуация, когда родительские притязания основанные не на понимании и учёте реальных возможностей ребёнка, а на абстрактных представлениях о некоем идеале, являются причиной неуспешности, так как возникает ситуация завышенных требований. Часто такой груз становится непосильным для ребёнка. Либо обратная ситуация, когда родители в большой степени или полностью передают заботу о воспитании и обучении на образовательные учреждения, не выказывая заинтересованности в школьных делах. Воспитательный стиль в семье не предполагает никакого контроля со стороны родителей. Как правило, именно в таких семьях школьники не являются мотивированными к школьному обучению и зачастую именно эти учащиеся в будущем чаще становятся проблемными и в обучении и в поведении.

Преодоление затруднений — процесс продолжительный и комплексно решаемый. Главное — быть терпимым, не бояться оказаться одному лицом к лицу с этими проблемами. В настоящее время в комплексе созданы и функционируют службы, призванные оказывать существенную помощь при работе с учащимися, у которых наблюдаются подобные затруднения. И немало важно, что выявление таких ребят начинается уже с дошкольной ступени. Школа активно сотрудничает с психологами и воспитателями детских садов.

Младший школьный возраст — важный период в жизни ребенка. Этот период заслуживает самого серьёзного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяются условия учения. Новые условия предъявляют более высокие требования к развитию детей, к их личностному развитию, а также степени сформированности у учащихся учебных умений и навыков. Поэтому актуальность проблемы, рассмотренной в данной работе, в наши дни всё возрастает. Для успешного её решения требуется серьёзная целенаправленная работа.

Литература:

1. Козлова В. Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992. Сер. «Педагогика и психология». № 3.
2. Ануфриев А. Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. М.: Альфа, 1992.
3. Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Чтение без принуждения. М.: Народн. ун-т, пед. ф-т, 1987. № 3.
4. Войтко В. И., Гильбух Ю. З. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы // Знание. УССР. 1980. № 4. Сер. VII «Педагогическая».

Проектная деятельность младших школьников

Козлова Марина Михайловна, учитель начальных классов и английского языка
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

В соответствии с ФГОС в начальной школе за четыре года ученик должен не только освоить программный материал предметных дисциплин, но и научиться стать «профессиональным учеником».

Поэтому в настоящее время все более актуальным становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умение **самостоятельно** добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы и умозаключения, принимать самостоятельные решения. И достичь этого можно через организацию проектной деятельности на уроке и вне урока.

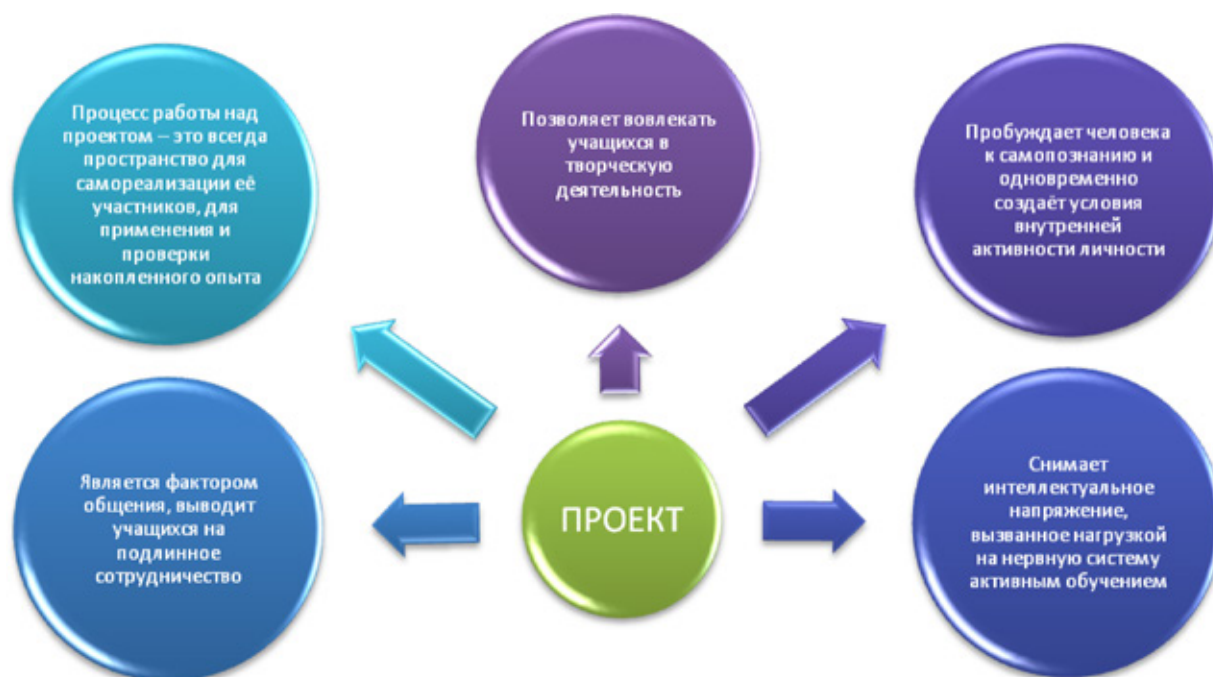
Главная идея проектно-исследовательской деятельности — направленность учебно-познавательной деятельности на результат, который получается при решении практической, теоретической, но обязательно лично

социально-значимой проблемы. Этот результат называется проектом.

Проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий по решению субъективно значимой проблемы ученика, завершающийся созданием продукта и его представлением в рамках устной или письменной презентации.

Проектно-исследовательская деятельность — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата, которая способствует развитию всех групп УУД (личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных).

В чём заключается педагогическая значимость проектной деятельности:



Успех детского проекта во многом будет зависеть от организации деятельности ребёнка. Работе над проектом нужно учить, постепенно увеличивая самостоятельность обучающихся. Учитель должен знать основы проектной деятельности и её структуру, виды проектов и методику работы по его созданию.

В начальной школе можно выделить следующие виды учебных исследований:

— **По доминирующей в проекте деятельности:** исследовательские, информационные, практико-ориентированные, ролево-игровые, творческие;

— **Практико-ориентированный проект** нацелен на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика.

Продукт заранее определен и может быть использован в жизни класса, школы, города.

Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории.

Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов.

Ролевой проект. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут на себя роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор.

Все эти проекты условно можно разделить на фантастические, эмпирические, теоретические.

— **По количеству учащихся:** индивидуальные, парные, групповые, коллективные;

— **По предметно-содержательной области:** монопроекты (в рамках одного учебного предмета), межпредметные (знания из нескольких областей);

— **По продолжительности:** мини-проекты (1 урок или менее), краткосрочные (4–6 уроков), недельные, годичные.

Длительность выполнения учебного проекта или исследования в 1–2 классе целесообразно ограничить 1–2 неделями. Важно, чтобы проекты не были долгосрочными, так как сложно длительное время удерживать интерес к проекту. В 3–4 классе их продолжительность можно увеличить от 1 до 2 месяцев.

Правила выбора темы проекта

Правило 1. Тема должна быть интересна ребенку. Мы должны преподнести её детям так, чтобы вызвать их интерес. В начале работы над проектной деятельностью можно использовать игру «Вопросы учёному», где предложить детям представить, что они встретили учёного, который может дать любой ответ на интересующую их тему. Дети задают вопросы: «Почему ёлочка всегда зелёная?», «Почему вымерли мамонты?» «Как появились домашние

животные?». Очевидно, эти вопросы могут стать темой и проблемой будущих проектов детей. Это может быть рассказана сказка, притча, разыграна инсценировка или просмотрен видеосюжет.

Правило 2. Тема должна быть доступной. Она должна соответствовать возрастным особенностям детей. Должна быть выполнима, а решение ее должно быть полезно участникам исследования.

Правило 3. Учитывая интересы детей, старайтесь держаться ближе к той сфере, в которой сами лучше всего разбираетесь, в которой чувствуете себя сильным. Увлечённого другого может лишь тот, кто увлечен сам.

Структура проекта

Дети не способны к длительной самостоятельной работе без участия взрослых, их поддержки, помощи, анализа и нацеливания на следующий этап работы. Для поддержания мотивации и руководства организацией проекта младших школьников выделяется не три этапа, как в старших классах, а 4, 5, или 6, в зависимости от поставленных задач, содержания и продолжительности работы над проектом.

Любая исследовательская работа (проект) состоит из нескольких этапов. Проект — это пять П:

- Постановка проблемы.
- Проектирование (планирование).
- Поиск информации.
- Продукт.
- Презентация.

Пропуск даже одного из этих этапов снижает эффективность работы над проектом.

Роль учителя

Специфика исследовательской работы в начальной школе заключается в систематической направляющей, стимулирующей и корректирующей роли учителя. Главное для учителя — увлечь детей, вселить уверенность в своих силах.

В учебном проекте степень активности и самостоятельности учеников и учителя на разных этапах можно представить в следующей схеме:

- 1-й этап — **УЧИТЕЛЬ** — ученик,
- 2-й и 3-й этапы — учитель — **УЧЕНИК**,
- Последний этап — **УЧИТЕЛЬ** — ученик.

Роль учителя велика на первом и последнем этапах. И от того, как учитель выполнит свою роль на первом этапе — этапе погружения в проект, зависит судьба проекта в целом. На последнем этапе роль учителя велика, поскольку ученикам не под силу сделать обобщение всего того, что они узнали или исследовали, протянуть мостик к следующей теме, прийти к умозаключениям, которые поможет сделать учитель с его богатым житейским опытом, научным кругозором, аналитическим мышлением.

На 3–4 этапе он выступает как помощник. Учитель только обеспечивает деятельность школьников, т.е.: консультирует, мотивирует, наблюдает.

Результаты выполненных проектов должны быть «осознаваемыми». Если это теоретическая проблема, то кон-

кретное её решение, если практическая — конкретный результат, готовый к использованию на уроке, в школе, во внеклассной работе, дома. Необходимо, чтобы этот результат можно было увидеть, осмыслить, применить в практической деятельности.

Презентация

Особое внимание в начальной школе требует завершающий этап проектной деятельности — презентация (защита проекта), где учащиеся докладывают о проделанной ими работе. То, что готовят дети для наглядной демонстрации своих результатов, **продукт работы над проектом, определяет форму проведения презентации.** Целью проведения презентации является выработка или развитие следующих умений и навыков: демонстрировать понимание проблемы проекта, собственную формулировку цели и задач проекта, выбранный путь решения, анализировать ход поиска решения, аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятель-

ность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклад каждого участника проекта, самоанализ успешности и результативности решения проблемы.

Оценка выполненных проектов

Весьма важный вопрос — оценка выполненных проектов, которая должна носить стимулирующий характер. Школьников, добившихся особых результатов в выполнении проекта, можно отметить дипломами или памятными подарками, при этом в начальной школе должен быть поощрен каждый ученик, участвовавший в выполнении проектов. Не следует превращать презентацию в соревнование проектов с присуждением мест. Лучше выделить несколько номинаций и постараться так, чтобы каждый проект «победил» в «какой-либо» номинации. Например, могут быть следующие номинации: «Познавательный проект», «Нужный проект», «Красочный проект» и т.д.

Закономерности реализации человекообразного подхода в условиях информатизации системы высшего профессионального образования

Колоницкая Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, человекообразность, информационное пространство, высшее профессиональное образование, технический вуз, информатизация, программное и педагогически полезное методико-дидактическое обеспечение

Настоящий период в развитии высшего профессионального образования в Российской Федерации можно охарактеризовать как квинтэссенцию стремительно расширяющегося информационного пространства и развития человеческого потенциала. А также гуманизацию и гуманитаризацию образовательного пространства технических вузов. Интеллектуальный потенциал человека становится неотъемлемым фактором общественного прогресса и непосредственно влияет на становление личности специалиста. В настоящее время стратегия российского образования направлена на информатизацию образовательного пространства, а также на предоставление возможности обучаемым проявлять свой творческий потенциал; а образовательный процесс в высших учебных заведениях Российской Федерации характеризуется такими тенденциями как гуманизация, гуманитаризация и информатизация. Отметим, что на становление конкурентоспособного специалиста влияет ряд факторов. Наравне с многими другими, важным является умение специалиста владеть информацией о современных мировых технических, технологических, научных разработках и тенденциях. В связи с вышесказанным информационная компетенция является неотъемлемым условием успешной карьеры специалистов,

а ее формирование в условиях гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в технических вузах одной из приоритетных задач.

Очевидно, что известные теории в области высшего профессионального образования претерпевают многочисленные изменения. Так что же является вектором модернизации высшего образования в настоящее время? На наш взгляд, один из векторов — это человекообразность. Реформы лежат в области подготовки специалистов, настроенных на активную деятельность в современном развивающемся информационном обществе, на творчество в сфере своей специальности; на развитие и подготовку специалистов тонко чувствующих профессиональную и культурную среду, её реалии, терпимо относящихся к другим культурам, и являющихся полноценными носителями культурных традиций и ценностей своего народа.

В настоящее время, центральным звеном системы высшего профессионального образования становится личность обучаемого, его развитие, внутренний мир, общение внутри [2] информационной и образовательной сред, диалог с окружающим миром, социализация и самоактуализация.

Таким образом, необходимость инновационного развития системы высшего профессионального образования обусловлена тем, что в современном обществе назрели следующие противоречия между: объективной потребностью гуманизации системы образования и отсутствием целостной теоретической концепции высшего профессионального образования; реальной потребностью общества в духовно, творчески и информационно развитых специалистах и недостаточностью использования информационных технологий, обеспечивающих профессиональное становление личности обучаемых, а также компьютерного обеспечения образовательного процесса в вузе; ориентацией современных образовательных учреждений на формирование информационно развитой личности и отсутствием разработанной концепции её формирования с учётом использования человекообразного подхода в рамках гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузах страны.

Установленные противоречия позволяют обозначить проблемное поле современной теории педагогики высшего профессионального образования: определение концептуальных и теоретико-методологических положений инновационного развития системы высшего профессионального образования на основе гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования, а также использования человекообразного подхода в условиях информатизации образовательного пространства вузов.

Поскольку, информатизация стала одним из основных направлений в развитии высшего профессионального образования в Российской Федерации, то необходимо задуматься о человекообразности системы высшего образования, так как внедрение дистанционного обучения делает образовательный процесс информативным, но лишенным «души». На наш взгляд, процесс познания человеком самого себя и окружающего мира за счёт развития познавательных процессов, личностных качеств и творческого потенциала обучаемого становится неполноценным.

Таким образом, в свете информатизации образовательного пространства возрастает актуальность процесса гуманизации высшего профессионального образования за счёт создания условий для подготовки специалистов как для общепрофессионального, так и для личностного развития в условиях информационного общества. Гуманизация высшего образования призвана обеспечивать развитие индивидуальности и личностных качеств, при которых человек в своей жизни и деятельности будет учитывать общественные потребности, регулировать и соотносить свои запросы с запросами общества, проявлять терпимость к другим народам и народностям [3], использовать свой творческий потенциал. Так, гуманизация высшего профессионального образования предполагает общую для всего образовательного пространства гуманитарно-ориентированную цель образования: возможность повысить культуру обучаемых [4]; возможность повысить их информационную компетентность с учетом человекообразного подхода в условиях информатизации образовательного

пространства технического вуза, а также закономерностей процесса информатизации современного общества.

В условиях развития информационного общества важен поворот высшего профессионального образования к личности обучаемого, к его индивидуальной картине мира, т.е. образование должно отвечать заказу обучаемого в первую очередь, а потом уже отвечать заказам родителей, общества и т.д. Отсюда и определение человекообразного образования, которое представляет собой такой вид образования, основной идеей которого является постулат о скрытых возможностях человека и образовании как средстве реализации этих возможностей. Исходя из вышесказанного, в основе современной системы высшего образования должны лежать три основные задачи: 1) выявление потенциала обучаемого, который может быть реализован с помощью образования; 2) обеспечение реализации особенностей обучаемого с помощью образования; 3) использование педагогических технологий и инновационных методов обучения для реализации концепции человекообразного образования [6].

Согласимся с Э.Г. Скибицким и А.Г. Шабановым в том, что целенаправленное применение средств информатизации в высшем профессиональном образовании позволяет не только по-новому взглянуть на педагогический процесс, но и дает необходимый научно-методологический аппарат для их анализа и обновления. Кроме того, информатизация высшего профессионального образования влияет не только на способы распространения знаний, но и на сами знания, а, следовательно, оказывает влияние на содержание высшего профессионального образования и управление педагогическим процессом [1].

В условиях информатизации современного общества одним из средств реализации человекообразного подхода в рамках высшего профессионального образования является его гуманитаризация. Гуманитаризация направлена на становление личности через культуру и на осознание своей национальной идентичности. Анализ литературы показал, что гуманитаризация высшего профессионального образования является общей тенденцией в развитии мирового образования и заключается во всестороннем развитии личности будущего специалиста через преподавание гуманитарных дисциплин. В свете информатизации образовательного пространства гуманитаризация высшего образования способствует овладению гуманитарной культурой, преодолению однообразности и узости мышления, развитию творческого потенциала за счёт создания условий для свободного доступа к культурной, учебной, справочной и научной информации, а также интенсификации эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса за счет целенаправленного применения средств информатизации [1] образовательного процесса.

Возникает вопрос о целесообразности применения средств информатизации в системе высшего образования. В настоящее время это является необходимостью, которая диктуется фундаментальными изменениями в об-

шестве. Инструментом информатизации высшего профессионального образования являются такие средства как информационные технологии, коммуникационные средства, техническое, программное и педагогически полезное методико-дидактическое обеспечение. Например, использование мультимедийных технологий, электронной почты; работа в виртуальной образовательной среде Moodle; внедрение работы с Web-сервисами, такими как Google Apps и система Redmine и др.; активное внедрение в образовательный процесс работы с информационными порталами факультетов и кафедр; использование возможностей различных блогов, например Твиттер (с англ. Twitter), и т. д.

На наш взгляд, веб-сервисы являются одним из эффективных ресурсов, применяемых в условиях стремительно развивающегося информационного общества, а также в условиях ограниченного времени. Благодаря веб-сервисам функции любой программы могут стать доступны через Интернет. В обучении веб-сервисы являются высокоэффективным средством, так как позволяют обучаемым обмениваться большим количеством информации в режиме он-лайн, общаться, а также получать знания специфического характера. Приведём примеры некоторых веб-сервисов: веб-сервис «Бобр Добр», позволяющий создавать и хранить закладки на интересные темы в интернете, обмениваться полезными ссылками на видео или электронные учебники с друзьями или преподавателями, а также создавать группы на любые темы, является незаменимым помощником для обучаемых и преподавателей. Широко используются социальные сети, такие как Твиттер. Данный сервис позволяет пользователям вести собственные микро блоги, иметь доступ к микро блогам других пользователей, за счёт чего происходит обмен информацией и общение в режиме реального времени. Пользователи могут находиться на расстоянии тысяч километров, но при этом осуществлять практически мгновенный обмен сообщениями.

Технологии Web 2.0 укрепились в повседневной жизни как средства коммуникации (социальные сети: Facebook, Twitter, Вконтакте), быстрого поиска нужной информации, средства «коллективного авторства» (Wiki, блоги). А в настоящее время сетевые сообщества используются для свободного распространения учебных материалов. В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые можно использовать в учебных и образовательных целях в процессе информатизации образовательного пространства [2]. Так, сетевые сообщества используются в педагогической практике для развития:

1. *Совместного мышления* [5] — предполагается,

что познавательная, творческая и учебная деятельность обучаемых и преподавателя имеет сетевой характер.

2. *Толерантности* — предполагается, что необходимо воспитать человека, способного смотреть на события с различных точек зрения, понимать позицию различных участников диалога культур и т. д.

3. *Освоения децентрализованных моделей* — предполагается, что совместная деятельность не требует синхронного присутствия в одном и том же месте в одно и то же время.

4. *Критичности мышления* — предполагается, что коллективная деятельность обучаемых, их готовых критиковать друг друга играют важную роль в поиске ошибок, проверке гипотез и т. д.

5. *Междисциплинарности* — предполагается, что познавательная, творческая и учебная деятельность обучаемых имеет межпредметный характер.

Проблема информатизации высшего профессионального образования требует принципиально новых эффективных методов информатизации образовательного пространства вузов, например, развития системы дистанционного образования. Информатизация высшего профессионального образования приводит к изменению социальных отношений между участниками образовательного процесса, так как погружаясь все глубже в виртуальный мир, обучаемый сталкивается с необходимостью изменения стиля и образа жизни, мышления.

На наш взгляд, несмотря на информатизацию образовательного пространства, главным ресурсом остаётся преподаватель. Именно с него начинается процесс гуманизации образования в условиях информатизации образовательного пространства технических вузов.

Таким образом, необходимо сделать ряд выводов:

1. Современная система высшего профессионального образования должна быть человекообразной, учитывать заказы как личности, так и общества, для того, чтобы подготовить не только конкурентоспособных специалистов, но и творческих личностей, способных к саморазвитию и самореализации в условиях современного общества.

2. Информатизация высшего профессионального образования необходима для подготовки специалистов к условиям новой информационной среды.

3. Главными направлениями формирования перспективной образовательной модели высшего профессионального образования становятся: реализация концепции гуманизации и гуманитаризации высшего профессионального образования, а также концепция человекообразного образования, ориентированного на новые условия стремительно развивающегося информационного общества.

Литература:

1. Скибицки, Э. Г., Шабанов А. Г. Применение средств информатизации в системе образования [Электронный ресурс]. — 2012. — Режим доступа: http://www.conf.muh.ru/010305/doc/skibicky_shabanov.doc, свободный
2. Мещерякова, В. С., Мамонтов А. Н. Структура вики-ресурса [Электронный ресурс]. — 2012. — Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/77/270/76457.php>, свободный

3. Корячко, М.В. Проблема гуманитарных дисциплин в техническом университете [Электронный ресурс]. — 2009. — Режим доступа: http://mami.ru/science/autotr2009/methodical/articles/m04/m04_16.pdf, свободный
4. Колоницкая, О.Л. Роль гуманитарной среды в повышении качества подготовки специалиста в техническом вузе [Текст]: Автореф. дисс.... канд. пед. наук/О.Л. Колоницкая/СПбГПУ. — СПб., 2008 г. — 20 стр.
5. Патаракин, Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю/Е.Д. Патаракин — 2-е изд., испр. — М: Интуит. ру, 2007. — 64 с.
6. Хуторской, А.В. Идеология человекообразности в образовании и педагогике [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0423-1.htm>, свободный

Мониторинг здоровья школьников

Копылова Надежда Геннадиевна, учитель истории
ГБОУ гимназия № 586 (г. Санкт-Петербург)

Теория управления говорит о том, чтобы влиять на какой-либо процесс, необходимо чтобы от 10 до 30% поля событий происходили под целенаправленным воздействием. Если от 30 до 65% поля событий находится под целенаправленным воздействием, то можно говорить о контроле процесса, и если зона целенаправленного воздействия превышает 65%, то только тогда можно говорить об управлении этим феноменом.

Таким образом для того чтобы контролировать процессы, влияющие на здоровье школьника, необходимо охватить здоровьесохраняющей средой более 30% всего времени школьника и событий, происходящих в его жизни. Это может быть возможным только при тесном взаимодействии с родителями и другими членами семьи школьника, поддержании в домашних условиях требований сохранения и укрепления здоровья. Об этом писал еще В.А. Сухомлинский в своей работе «О воспитании»: — «Забота о здоровье невозможна без постоянной связи с семьей. Подавляющее большинство бесед с родителями, особенно в первые два года обучения детей в школе, — это беседы о здоровье малышей».

В этой связи стоит отметить, что в соответствии с законодательством Российской Федерации, забота о здоровье школьников является обязанностью государства, которая реализуется:

- в законах и иных нормативных документах,
- в федеральных и региональных целевых программах,
- в методической, организационной и финансовой поддержке деятельности граждан и их объединений (включая родителей и педагогов)

При этом на уровне социума реализуется алгоритм проектного планирования и формирования управленческих решений. С точки зрения теории управления, формулировка целей проекта, для того, чтобы он был успешным, должны соответствовать критерию SMART, а именно быть:

- S — specific — специфическими, определенными;
- M — measurement — измеряемыми, конкретными;

— A — agreement — согласованными, понятными для всех участников;

— R — realistic — реалистичными, достижимыми;

— T — teaming — определенными во времени.

Любой управленческий процесс имеет предварительный, основной и завершающий этапы. При формировании системного решения, направленного на повышение (или сохранение) здоровья школьников, на предварительном этапе проводится формулирование целей проекта в критериях SMART. Вырабатываются параметры и критерии оценки достижения целей и завершения проекта, отрабатываются механизмы и векторы воздействий на поле событий, расписываются необходимые ресурсы и источники их поступлений, строятся модели оптимального взаимодействия участников процесса. В ходе основного этапа осуществляется мониторинг, в ходе которого по параметрам и критериям достижения цели в привязке к временным последовательностям оценивается эффективность воздействий на поле событий, при необходимости осуществляется коррекция воздействий на поле событий. На завершающем этапе проекта проводится оценка степени достижения целей проекта, его эффективности и экономичности, эффективности выработанных векторов и механизмов воздействия на поле событий.

Принципиально важным элементом любого проекта сохранения и укрепления здоровья школьников является мониторинг, предназначенный для количественной оценки состояния здоровья как отдельных школьников, так и их объединений: классов, школ, муниципальных образований, территорий и регионов. В различных проектах здоровьезберегающих технологий о мониторинге как элементе технологии говорят всегда. Другое дело, что содержание этого мониторинга может существенно отличаться.

Системы мониторинга здоровья школьников, как правило, представляют собой аппаратно-программные комплексы и электронные базы данных, отражающие персональные данные школьника и две группы данных:

А) медленно меняющихся показателей (антропометрия, физическое развитие, хронические заболевания, группа здоровья и т.д.), выявляемые при плановых ежегодных осмотрах в начале учебного года.

Б) динамический ряд показателей оперативного мониторинга функционального состояния школьников — совокупности характеристик тех функций и качеств, которые обуславливают успешность их основной деятельности — обучения.

Показатели динамического ряда должны фиксироваться в плановом порядке как минимум 2 раза в год для школьников, не имеющих проблем со здоровьем и переносимостью школьных нагрузок, или чаще — для школьников, имеющих такие проблемы. В идеальном варианте, учитель, отметивший какие-либо отклонения от обычного поведения и состояния школьника, должен иметь возможность в любой момент направить такого школьника на дополнительное динамическое обследование. При этом для полноценного анализа функционального состояния школьников как системной реакции организма на предъявленную деятельность (обучение) регистрируемый динамический ряд показателей должен включать в себя оценки медико-биологические (как организма), нейро-психологические (как обучаемого) и социально-психологические (как члена микросоциума).

В качестве основных медико-биологических параметров могут быть:

- наличие острого заболевания, делающего обучение невозможным,
- наличие хронических соматических заболеваний, затрудняющих обучение,
- наличие нервно-психических особенностей, затрудняющих обучение,
- наличие иммунодефицитных состояний разной степени выраженности,
- уровень функциональных резервов основных физиологических систем.

В качестве основных нейро-психологических параметров могут быть:

- уровень функционирования нервной системы,

- скорость переработки информации,
- оперативная память,
- вегетативная лабильность,
- эмоциональность,
- толерантность к стрессу,
- физическая сила и выносливость.

В качестве основных социально-психологических параметров могут быть:

- уровень вовлеченности в учебный процесс,
- уровень мотивации к обучению,
- лидерские качества, черты ответственности.

На следующем этапе (после снятия показателей) происходит обработка полученных данных, соотнесение их с региональными, возрастными, гендерными и иными критериями (наработка которых является самостоятельным очень важным этапом работы), и выдача обобщенного индикатора состояния здоровья школьника. В различных проектах здоровьесберегающих технологий в качестве таких индикаторов обычно используются смайлики, градусники, линейки, силуэты игрушек, но наиболее простой и легко интерпретируемой является светофорная схема (зеленая зона — все в порядке, желтая — внимание, есть отдельные проблемы, красная — необходимо углубленное обследование у врача и психолога с немедленным снижением интенсивности школьных нагрузок).

Однако говоря о программах сохранения и укрепления здоровья школьников, необходимо помнить, что с управленческой точки зрения мониторинг не должен ограничиваться только задачами диагностики состояния их здоровья. Его задача в рамках управленческого процесса заключается в первую очередь в мониторинге хода программы, достижения программных индикаторов, критериев и целей, разработке рекомендаций по смене вектора управляющего воздействия, перехода на новый этап программы или продолжения текущего этапа, оценке эффективности как проекта в целом, так и отдельных его этапов и используемых технологий. Только в таком варианте может быть успешно реализован любой проект, в том числе — по сохранению и укреплению здоровья школьников.

Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гушин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
3. Бойков, А. Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ (5 КЛАСС) / А. Е. Бойков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 4 (110). с. 10–16.
4. Бойков, А. Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения) / А. Е. Бойков // Профилактическая медицина. 2011. № 3. с. 17.
5. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.

6. Глазников, Л.А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения стаатокинетической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина, Ф.А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
7. Глазников, Л.А. Применение кортексина для повышения стаатокинетической устойчивости человека // Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Г.А. Рыжак, В.Х. Хавинсон // Медицинский академический журнал. 2002. Т. 2. № 3. с. 91–98.
8. Соловьев, А.В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
9. Соловьев, А.В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям Кориолиса/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
10. Сорокина, Л.А. Влияние сочетанного применения электротранквилизации центральной нервной системы и фармакологического комплекса «БАОК» на психофизиологические показатели человека после выполнения пробы НКУК/Л.А. Сорокина, Л.Г. Буйнов, Г.В. Бузник, П.Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2015. Т. 13. № S1. с. 156–159.
11. Сорокина, Л.А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов/Л.А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
12. Сорокина, Л.А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности/Л.А. Сорокина, З.В. Быстрова, К.М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.
13. Сухоруков, Д.В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

Сайт группы как эффективная и недавно появившаяся форма в работе с родителями воспитанников ДОУ

Косолапова Елена Алексеевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 34» (г. Арзамас, Нижегородская обл.)

Переход на новые **ФГОС ДО** (федеральные государственные образовательные стандарты) вызвал изменения в системе дошкольного образования. Сегодня оно рассматривается как важный этап, отдельная часть общей образовательной системы. Взаимодействие «педагог — ребенок» превратилось в «ребенок — взрослые — сверстники».

В новых условиях приоритетным направлением становится всестороннее развитие способностей детей через создание благоприятной среды. Обучение идет через игру и не предусматривает жестких критериев оценки. Главным становится осознание того, что каждый ребенок — индивидуален, как индивидуален и темп его развития. Основные виды деятельности остаются прежними — рисование, пение, развитие мелкой моторики, танцы, гимнастика. Коренным образом меняется подход к реализации программ. Теперь воспитатель не руководит и учит, а идет рядом с ребенком, направляя и поддерживая его.

Во **ФГОС ДО** нового поколения особая роль отводится работникам ДОУ и родителям. Первые самостоятельно определяют программу (на основе авторских), согласно которой осуществляется образовательный процесс. Мамам и папам предоставляется возможность выбирать

направления деятельности, которые больше всего подходят их ребёнку.

Только в условиях тесного взаимодействия детского сада и семьи возможно воспитание цельной личности, уверенного в своих силах, активного человека. Использование разнообразных методов и **нетрадиционных форм работы с родителями** — залог успешного выполнения государственного заказа и признак высокой профессиональной квалификации педагогов.

Взаимодействие с родителями — одно из приоритетных направлений деятельности дошкольных образовательных учреждений. Развитие сети Интернет, массовая доступность популярной психолого-педагогической литературы требуют от сотрудников ДОУ новых, нестандартных подходов к работе с семьями. Современные родители хотят видеть рядом со своими детьми не просто опытных и добрых наставников. К педагогам предъявляются повышенные критерии оценки. Воспитатель должен идти в ногу со временем, активно использовать информационно — коммуникационные технологии.

В последнее время применяются новые, **нетрадиционные формы работы с родителями**. Наряду с проведением собраний, консультированием, оформлением

стендов, воспитатели заводят страницы в соцсетях. И делают это с единственной целью — наладить взаимоотношения с семьей.

Детский сад остается «закрытым» учреждением. Родители имеют смутное представление о ходе воспитательного и образовательного процессов. Считая, что детям уделяется мало внимания, некоторые мамы и папы занимают негативную позицию по отношению к педагогам. Не прислушиваются к их мнению, игнорируют просьбы. Желая развить таланты ребенка, добиться от него более высоких результатов, записывают малыша в платный кружок. Детский сад посещают нерегулярно, игнорируют занятия.

Современные родители мало стали обращать внимание на информационные папки-передвижки в группах, редко замечают объявления, пока воспитатель не обратит их внимание. Несмотря на свою занятость, проверить электронную почту всегда найдется время.

Сайт группы решает проблему «информационного кризиса». Заглянув на страничку в сети, родители могут ознакомиться с режимом дня, планом проведения мероприятий, успехами и достижениями детей, просмотреть фотографии, задать интересующий их вопрос или получить консультацию узкого специалиста (логопеда, психолога).

Для опроса родителей созданы интерактивные анкеты.

Сайт группы должен быть интерактивен — сайт должен предоставлять пользователю возможности диалога.

Задачами сайта являются: оповещение родителей о деятельности в группе; помещение советов воспитателей и других специалистов; рассмотрение дидактических материалов, применяемых при обучении воспитанников в группе и разработка в возможности для родителей применять данный материал дома; разработка фотоархива и видеоархива с детских праздников, архив творческих работ детей с возможностью их про-

смотра и применения всеми родителями; размещение информации, которая необходима для развития их ребенка.

В современном мире наши родители настолько заняты своей работой, что порой не могут найти время, чтобы прийти в детский сад. А вот в сети Интернет я убедилась, родители наших воспитанников бывают часто. Порой задают вопросы, узнают новости детского сада и чем занимается их любимое чадо. Некоторые интересуются, где в Интернете можно найти ответ по той или иной проблеме воспитания или, как и чем позаниматься с ребенком. Вопросов у наших родителей возникает огромное количество, а времени свободного мало. И это лишь малая толика возможностей использования сети Интернет в работе с родителями. Хочется отметить самые популярные темы у родителей — «Наши группы», «Праздники».

Виртуальные страницы, по большому счету, несут рекламную нагрузку и выполняют те же функции, что и публикации в СМИ или стенды в группах. Главные отличия новой формы работы:

- Удобство — работники детского сада и родители выбирают подходящее время для общения;
- Обратная связь;
- Создание единой воспитательной площадки за счет укрепления взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения.

Итак, можно сделать вывод, что повышение качества образования возможно через активное внедрение в воспитательно-образовательный процесс информационных технологий.

Реализуя программу информатизации в ДООУ можно с уверенностью сказать, что сайт является эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить воспитание и обучение и всесторонне развить ребенка.

Литература:

1. Антонова, Т. В., Волкова Е. М., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка. // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 6. — с. 42.
2. Васильева, И. Н., Осипова Е. М., Петрова Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии 2002. № 3.
3. Григорьева, Н., Козлова Л. Как мы работаем с родителями // Дошкольное воспитание. — 1998. — № 9.
4. Корнеев, И. К., Машурцев В. А. Информационные технологии в управлении. — М.: ИНФА-М, 2001. — 158 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. По ред. Полат Е. С. М., 2005
6. Петров, С. К. Информационные технологии сегодня. Учебное пособие. — М. «ТДК», 2003. — 250 с.

Пути совершенствования методики преподавания математики на основе интеграции программы Flash, языка HTML и инновационных технологий

Косыбаева Умитжан Аманкелдыкызы, кандидат педагогических наук, доцент;

Кауымбек Индира Сейтбеккызы, старший преподаватель;

Оразбекова Раушан Асансеитовна, преподаватель;

Жакупова Замзагуль Тлеуовна, магистрант;

Капарова Алмагуль Амантаевна, магистрант

Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (Казахстан)

Взяв за основу слова Президента РК Н. А. Назарбаева «В современном мире молодежь должна получать знания, соответствующие мировым стандартам, а также связанные с информационными технологиями», образование становится значимым элементом социальной структуры. Хотя и в мире растет роль образования, в каждой стране назначены системы образования, оно должно быть на уровне практического знания и направленности народов мира. На сегодняшний день в Республике Казахстан в области образования осуществляются очень большие перемены, что является значимым мероприятием.

Организация школьных уроков, используя инновационные технологий это — посредством информационных технологий и новых методов обучения формирование компетенции учеников ссылаясь на теоретические, научно-педагогические и психологические исследования, воспитание учеников к разумности, человечности, трудолюбию, доброте. Использование инновационных методов в соответствии с уровнем образования и возрастными особенностями ребенка основная задача. Конечно же у хорошего наставника ученик стойкий, будущее нашего независимого государства зависит от полученных знаний и опыта молодого поколения, которых воспитываем мы. Обогащение мировоззрения, повышение способности мышления, формирование жизненных принципов у учеников напрямую зависит от мастерства, а также творческой способности учителя.

Цель проведенной научно-исследовательской работы по данной теме, как показано в государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 года учителям математики, сохраняя сформированные традиции удовлетворить рынок труда, обязанности развития индустриальной инновации страны, а также потребности личности и улучшить качество высшего образования, соответствующие передовым мировым практикам посредством инновационных технологий и компьютерных программ.

Научная работа на тему «Совершенствование методики преподавания математики на основе интеграции программы Flash, языка HTML и инновационных технологий» предназначена для совершенствования методики преподавания математики и достижения поставленных целей в «Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы», таких как «Повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения до-

ступности качественного образования для устойчивого роста экономики» и «обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами; создание условий для внедрения автоматизации учебного процесса».

При создании системы совершенствования методики преподавания математики на основе интеграции программы Flash, языка HTML и инновационных технологий были использованы два направления. Первая из них — так как студенты специальности 5В010900 Математика будущие учителя математики, в стенах вуза научить их использовать инновационные технологий, компьютерные программы в процессе обучения. Второе направление — это работа с учителями математики в средних общеобразовательных школах.

Наряду с выполнением мероприятия предусмотренных Законом РК «Об образовании», Законом РК «Об автоматизации», «Государственной программой развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы» учитель обязан совершенствовать свою личную методику. В рамках научной работы для совершенствования методики и в целях всесторонней поддержки учителя были выполнены следующие задачи:

— С разных областей страны учителя математики обменивались мыслями для выявления проблем, встречающихся в процессе обучения. Это осуществлялось с помощью сайта для учителей математики **www.matematik.kz**, созданной для того, чтобы учителя математики школ Казахстана могли обмениваться опытом, оказывать методическую помощь друг другу.

— Разработаны электронные лекций по дополнительным главам методики преподавания математики, дополнительным главам элементарной математики, и доступны через сайт **www.ksu.kz** для любого пользователя. Сданные в электронную библиотеку университета материалы доступны не только для студентов специальности, а также для учителей математики.

— Так как в электронном пособии «Теоретические и практические основы информатики» даны структура и использование, ссылки для разработки примеров языка HTML учителям очень удобно использовать свой материал методом подстановки. Электронный учебник «Дополнительные главы элементарной математики» является логическим продолжением предмета «Элементарная математика» для студентов специальности 5В010900 Математика, он предназначен для полного усвоения функции,

для рассмотрения предусмотренных тем и приведенных примеров, а также для рассмотрения специальных дополнительных задач, тестовых заданий.

— Учитывая малое количество учебников на казахском языке, подготовленные в электронном виде теоретические материалы на казахском языке по Flash технологий и задачи направленные на практическое усвоение названной технологий, упражнения и специальные лабораторные работы открывают большие возможности для усвоения учителем эту технологию, а ученикам оказывает большую помощь при усвоении таких трудных тем, как функции и их графики, решение уравнений и неравенств.

Как показали результаты опроса проведенного среди учителей, технические оснащенные возможности очень эффективно использовать при решении задач на построение, которые вызывают затруднения у многих учеников. Ещё одним средством для привлечения учеников к изучению предмета является интерактивная доска. В основном в педагогических и методических литературах показаны несколько способов использования информационных технологий в образовании. Из них мы можем выделить четыре основных:

- использование компьютера для контроля знаний;
- использование мультимедиа-технологий, как иллюстративное средство при объяснении нового материала;
- ведение лабораторных практикумов, посредством использования компьютерного моделирования;
- использование персонального компьютера для самосовершенствования.

Многие средства и программные обеспечения трудно даются персональным пользователям. И здесь очень хорошим решением выступает технология MacromediaFlash. В последнее время технология Flash широко известна в WEB-дизайне, а также вне зоны WEB. Один из таких зон — это разработка и показатели системы электронного обучения. Технологию Flash можно использовать как эффективное средство в презентациях и в системах электронного обучения.

На сегодняшний день очень много методов интерактивного обучения. Залог успешного проведения уроков — это свободное владение всеми методами обучения, выявленными в ходе развития ученого педагога и передовых практик, эффективное их применение в той или иной ситуации, а также их гармоничное и творческое использование.

В последнее время использование инновационных технологий стало одним из наиболее важных направлений в системе школьного образования. Во время разъяснения урока можно использовать информационно-программные средства, направленные на использование компьютерной интерактивной графики. Благодаря знаниям полученным с основ информационных технологий: у ученика проявляется интерес и интуиция к предмету; поднимаются творческие способности; приобретаются навыки к быстрому обдумыванию; привыкают работать самостоятельно; учиться компьютерной грамотности.

Использование «Электронных учебников» в сфере образования не только помогает ученикам поднять свою активность, но и формирует логическое мышление, подходит с творческой стороны. На сегодняшний день очень много способов разработать электронный учебник. Но так как учителя постоянно обновляют материал, тестовые задания, делят их по уровням сложности, то наиболее удобным для них будет язык HTML. Построение форм на языке HTML, умение использовать гиперссылки к рисунку, использование фильтров к рисунку или тексту в Web-странице, всё это охвачено в материалах и закреплено примерами.

В связи с изменениями нормативных документов, совершенствованием инновационных технологий и компьютерных программ для повышения эффективности учебного процесса и достижения новых высот подготовленная на тему «Совершенствование методики преподавания математики на основе интеграции программы Flash, языка HTML и инновационных технологий» научная работа будет дополняться.

Формирование информационной культуры на уроках английского языка

Крайнова Ирина Евгеньевна, учитель английского языка
Лицей № 6 «Парус» (г. Дзержинский, Московская обл.)

Состояние культуры общества всегда являлось отражением его развития в духовной, социальной, экономической, политической сферах. Однако за последнее десятилетие отношение к культуре в современном обществе кардинально изменились, возросло понимание ее важности и роли. Можно сказать, что в настоящее время наше общество переживает глубокое по содержанию и глобальное по своим масштабам технологическое, социальное и культурное преобразование. В современном об-

ществе формируется совершенно новый тип культуры — культура информационного общества, информационная культура. Приоритетное значение в рамках развития современного общества получают вычислительная техника и информационные технологии, увеличивающие интеллектуальные возможности людей.

Результатом признания значительной роли информации в современном мире является осознание необходимости специальной подготовки человека к жизни в этом

обществе. Очевидно, что наиболее продуктивные, результативные способы формирования информационной культуры человека сегодня могут быть реализованы через систему образования, через деятельность педагога.

Таким образом, в направлении развития информационной культуры учитель ставит перед собой цели научить учащихся:

- извлекать необходимую информацию из различных источников;
- использовать в своей деятельности компьютерные технологии;
- овладеть основами переработки и организации хранения нужной информации;
- правильно применять полученную информацию на практике.

Данные цели достижимы при соблюдении комплексного подхода в обучении, формировании предметных, надпредметных и метапредметных компетенций.

Высокими являются и требования к современному учителю, от которого требуется владеть и применять на практике в обучении информационно-компьютерные технологии, использовать компьютерные обучающие программы и технологии, использовать новые, интересные методы представления данных, постоянно повышать профессиональную компетенцию в области информационных технологий (дистанционные курсы, семинары, вебинары и т.д.), постоянно обмениваться практикой использования средств повышения информационной культуры обучающихся с коллегами посредством сети Интернет, выступлений, публикаций.

Кроме того, важнейшим направлением деятельности учителя является работа по формированию ценностного, мотивационного компонента информационной культуры. Так, учителю следует грамотно создавать учебно-проблемную ситуацию, побуждая учащихся к поисковой деятельности. От четкости и ясности поставленных учителем задач зависит правильная обработка полученной учащимися информации. Обязательным этапом является работа учителя с рефлексивными умениями обучающихся в рамках работы с информацией.

Английский язык как школьный предмет по своим образовательным возможностям способен внести особый вклад в развитие информационной культуры учащихся, так как является предметом высокой информационной насыщенности. В рамках усвоения учебного аспекта (умение говорить, читать, писать на иностранном языке) учащиеся знакомятся с информацией лингвострановедческого, исторического, географического, эстетического и др. содержания. В ходе изучения английского языка учащиеся получают информацию о системе духовных ценностей народа, язык которого они изучают.

Для проведения интересных, познавательных уроков на помощь современному учителю приходят презентации, ресурсы сети Интернет, электронные учебники и словари, интерактивные упражнения, мультимедиа технологии. Эти средства одновременно способствуют форми-

рованию информационных знаний и умений школьников, развитию их информационной культуры. Учащиеся получают информацию из разных источников, что позволяет учителю воздействовать на различные каналы восприятия учеников, повышая тем самым повышая мотивацию обучающихся в решении обсуждаемых проблем, давая стимул к последующей поисковой активности обучающихся. Учитель, таким образом, развивает культуру восприятия информации, полученную в различных формах.

Для формирования информационной культуры обучающихся учитель может использовать следующие приемы в обучении.

Метод проектов — педагогическая технология, ориентированная на применение и приобретение новых знаний учащихся. Активное включение школьника в создание проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Если говорить о формировании информационной культуры, то при работе над проектом ученики занимаются поиском информации, анализом полученной информации, учатся использовать полученные данные в необходимом формате (перекодировка информации), создают продукт, тем самым сохраняя информацию. Это могут быть работы различного характера — от информационных сообщений до небольших исследований.

Медиаобразование. Медиаобразование это одно из самых действенных средств развития личности школьника. Выпуск школьного периодического издания на английском языке включается в систему школьного медиаобразования, целью которого является подготовка школьников к жизни в современных информационно-коммуникационных условиях, к восприятию массовой информации, ее пониманию, ее критическому анализу, к осознанию последствий ее воздействия как на общество в целом, так и на отдельные группы и индивидуумы.

Урок с мультимедийной поддержкой в рамках метода информационных технологий, безусловно, способствует усилению эффективности учебного процесса. Интерактивные уроки не оставляют равнодушными даже учеников с отставаниями в программе, стимулируя их познавательную активность. Так, интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества учителя и учеников, а также способствует становлению информационной культуры учащихся. С ее помощью можно значительно разнообразить процесс обучения. Например, учитель сообщает новую информацию, используя параллельно текст, аудио и видео материалы, DVD, CD-ROM и Интернет-ресурсы, в зависимости от плана урока. На интерактивной доске можно писать и делать пометки поверх всех материалов. Кроме того, любую информацию, отображенную на интерактивной доске, можно распечатать, сохранить, отправить по электронной почте. Заранее подготовленные тексты, таблицы, картинки, музыку помогут обучающимся хорошо усвоить и закрепить учебный материал.

Такой прием, как *самостоятельный поиск информации* по предварительному заданию, для решения кото-

рого ученики используют средства массовой информации и медиатеку школы, по моим наблюдениям, также привлекает учеников возможностью выйти за рамки учебной программы, а также возможностью решать задачу самостоятельно, именно тем способом, который нравится ученику.

Кроме этого, школьную медиатеку можно использовать в качестве площадки для работы с группами мотивированных учеников при участии, например, в онлайн-олимпиадах. Подобного рода внеурочное мероприятие чрезвычайно воодушевляет учеников, ведь формат работы с новыми технологиями очень близок современным детям. Являясь в сущности индивидуальной (каждый школьник сидит за отдельным компьютером и выполняет задачу самостоятельно), эта работа одновременно и груп-

повая (во время работы школьники делятся результатами, что-то обсуждают). Здоровый дух соперничества, учебного азарта становится прекрасным стимулом, активизирующим естественную жажду знаний учащихся.

В связи с повышением функционального значения информации, которая стала системообразующей ценностью в современном мире, становится очевидной необходимость работы над непрерывным формированием информационной культуры учащихся в школе. Результатом этой работы должно стать умение выпускников школы, будущих студентов, свободно ориентироваться в информационном потоке, участвовать в его формировании, уметь быстро воспринимать, оценивать полезность и обрабатывать большие объемы информации, обеспечивая тем самым преемственность образования.

Урок литературы в 10 классе. Анализ текста эпического произведения (роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», часть 1, глава 1)

Кретьева Светлана Борисовна, преподаватель
Астраханское суворовское училище МВД России

Не секрет, что творчество Ф. М. Достоевского является сложным для подростков.

Каковы же причины столь сложного восприятия произведения?

1. Учащимся весьма трудно объяснить, почему же все, что было написано писателем в 19 веке, продолжает доставлять нам нравственную радость.

2. Художественное мышление Ф. М. Достоевского отличается от всех других типов художественного осмысления действительности (творчество писателя относится к числу «трудных искусств»).

3. Писательская манера классика, язык резко отличаются от привычных, традиционных для русской классики норм.

4. Каждый видит у Ф. М. Достоевского «свое», отсюда частые споры вокруг непонимания творчества писателя.

5. Особенности психологии подросткового возраста «переплетаются» с многогранностью философии и тонким психологизмом романа.

Передо мной в процессе изучения романа «Преступление и наказание» стоят **задачи разнопланового характера:**

— **во-первых**, пробудить интерес к творчеству Достоевского,

— **во-вторых**, вывести изучение романа на уровень, соответствующий требованиям ФГОС;

— **в-третьих**, учитывая особенности подросткового возраста, в котором психика столь неустойчива, с осторожностью, современно, верно представить воспитанникам **теорию наполеонизма** как чудовищную, разрушительную силу античеловеческого характера.

Представляю один из возможных вариантов начала работы с текстом романа «Преступление и наказание».

Само название подсказывает мне выбор руслу, в котором будет строиться наша с ребятами деятельность.

Прошу воспитанников задуматься над названием произведения, провести ассоциативную линию образов, предметов, действий.

Провожу своеобразное «зашагивание», помогающее мне перейти на определенную «волну» рассуждения.

— **Ваши ассоциации с названием романа? Предположение об идейно — тематической направленности произведения?**

Преступление — общественно опасное действие, нарушающее закон и подлежащее уголовной ответственности. Любое преступление антинравственно, ведет к наказанию.

Включаю элементы игры. В настоящее время в игровой технологии выделяются следующие компоненты:

- мотивационный;
- ориентационно — целевой;
- содержательно-операционный;
- ценностно-волевой;
- оценочный.

Считаю, что данный прием (игра) будет способствовать развитию познавательных и творческих способностей учащихся.

Формируем **следственную группу** из состава класса:

- следователи;
- оперуполномоченные;
- эксперты-криминалисты;

- судмедэксперты (в случае обнаружения трупа);
- статисты.

Итак, нам предстоит познакомиться с материалами дела.

Слово учителя.

Роман «Преступление и наказание» является социальным — психологическим. В нем автор ставит важные социальные вопросы, волновавшие людей того времени (выясняя временные рамки повествования). В произведении показана психология человека, пытающегося найти решение насущных социальных проблем.

Проблемный вопрос: Что привело Раскольникова к страшному преступлению?

Для ответа на поставленный вопрос необходим скрупулезный анализ психологии поведения нашего героя.

— **Что мы узнаем о герое из материалов дела?**

Имя главного героя раскрывает главную идею — идею раскола, произошедшего в отдельном человеке.

— **Каков психологический портрет героя?**

Где, в каких условиях проживает наш герой?

Каморка походила больше на шкаф, чем на квартиру.

— **Слова вроде бы обычные... «Каморка», «шкаф»... Каково лексическое значение данных слов?**

Каморка — маленькая комната, чулан, конура, маленький амбар.

Шкаф — предмет мебели для хранения вещей.

— **Что объединяет слова «каморка» и «шкаф»?**

Они ассоциируются с удушающей теснотой, темнотой, замкнутым пространством. Если в чулане можно как-то существовать человеку, то в шкафу — увы! А в каморке живет Раскольников — человек!!!!

Итак. Комната Раскольникова — точка отсчета. Отсюда мы начинаем следить за шагами героя к преступлению.

— **Каково состояние нашего героя?**

«... чувствовал какое-то болезненное и трусливое состояние...»

— **Как часто Раскольников испытывал такое состояние?**

И каждый раз... Следовательно, постоянно. Развилась **ипохондрия** — болезненное состояние.

— **Да, он был задавлен бедностью, кругом должен хозяйке, но это ли тяготило его?**

«...Но даже стесненное положение перестало в последнее время тяготить его. Никакой хозяйки, в сущности, он не боялся, что бы та ни замышляла против него...»

Далее следует чтение и анализ эпизода: «...На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь! — подумал он с странную улыбкой. Гм... да... все в руках человека, и все-то он мимо носу пронесит, единственно от одной трусости... это уж аксиома... Любопытно, чего люди больше всего боятся? Нового шага, нового собственного слова они всего больше боятся... А впрочем, я слишком много болтаю. Оттого и ничего не делаю, что болтаю. Пожалуй, впрочем, и так: оттого болтаю, что ничего не делаю. Это я в этот последний месяц выучился болтать, лежа по целым суткам

в углу и думая... о царе Горохе. Ну зачем я теперь иду? Разве я способен на *это*? Разве *это* серьезно? Совсем не серьезно. Так, ради фантазии сам себя тешу; игрушки! Да, пожалуй что и игрушки!»..

Обращаем внимание на пунктуацию отрывка, образительно — выразительные средства языка, лексику: многоточие, вопросительные, восклицательные предложения, вводные слова, бессоюзие и т. д.

— **О чем свидетельствуют данные факты?**

Раскольников находился в состоянии нервного напряжения, психического возбуждения.

Из данного отрывка мы узнаем о том, ЧТО тревожит Раскольникова. Пока он называет объект тревоги — «*это*». Мысли, чувства, переживания давят на героя, а не только бедность.

— **Что запланировано у Раскольникова на ближайшее время?**

Проба — испытание, проверка.

— **Чем встретила Раскольникова одна из улиц Петербурга?**

Петербург Достоевского — город трущоб, до отказа набитый нищими, ремесленниками. Мелкими чиновниками, голодными студентами — «лохмотниками», «девицами, живущими от себя», семействами, где «ребятишки — то по три дня корки не видят». Это место, где нет садов и фонтанов. Где грязь и вонь, всякая гадость. Здесь много распивочных, где все до того пропитано перегаром, что, кажется, «от одного этого воздуха можно было в пять минут сделаться пьяным». Достоевскому была очень хорошо знакома подобная картина, ведь он жил в Столярном переулке, возле Сенной, где на 16 домов — 18 распивочных.

Мир, в котором существует герой, предстает перед нами как **безобразное чудовище**.

Итак. Истоки преступления кроются в безобразном состоянии окружающего мира, который рождает **безобразные** мечты. Он наполнен **безобразными** звуками, запахами, думами — все это заслоняет красоты Северной Пальмиры. Это отдельный образ в системе романа.

Достоевский не любил Петербург. Он ассоциировался у писателя с именем Петра Первого, которого Федор Михайлович считал кровавым тираном и злодеем № 1 на Руси. Писатель винит его в том, что появились скитальчество и лишние люди. Раскольников унаследовал от Петра «ген государственного злодейства» (полонение России иноземными традициями и идеями).

Но вместе с Раскольниковым из душной каморки «выползает» «Нечто» — тяжелое, душное, гадкое, противное человеческой сущности. Оно движется вместе с героем вдоль улиц, обволакивает его в распивочной, оседает в его ополумевшей голове. Это еще один образ романа, а имя ему — ПРЕСТУПЛЕНИЕ! Оно сродни призраку с дьявольским началом, который искушает наших героев. Раскольников же — главный объект ЕГО эксперимента.



Рис. 1. Дорохин Антон, учащийся 10 класса: «Образ Петербурга моими глазами»



Рис. 2. Загурский Виталий, 10 класс: «Образ Раскольникова перед преступлением»

— *Какая, на первый взгляд, мелочь заставила Раскольникова понервничать?*

«...Я так и знал!... я так и думал!... весь замысел может испортить! Да, слишком приметная шляпа...» («... Шляпа эта была высокая, круглая, циммермановская...»)

Улика! Несомненный «атрибут» любого вида преступления...

Петербург — центр русских немцев, шире — всех иностранцев. «Немцами» называли всех чужеземцев — европейцев, которые с петровских времен тысячами въезжали в Россию.

За этими деталями литературная критика обнаруживает противопоставление души русской нации, ее природы и характера уму и сознанию, которые опираются на теории, философию, пришедшие из Германии. Имя Раскольникова Родион Романовича толкуется как «раскол родины Романовых».

Литература:

1. Абельтин, Э. А., Литвинова В. И. «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского в контексте современного изучения классики.
2. М. М. Бахтина «Проблемы поэтики Достоевского», М., 1963;
3. А. А. Белкина «Роман духовных исканий», М., 1967;
4. Ю. Г. Кудрявцева «Три круга Достоевского», М., 1991.
5. <http://www.allsoch.ru/kritika/9148>.
6. <http://www.allsoch.ru/kritika/9152>.

— *Сколько по времени Раскольников находится в таком состоянии?*

Месяц.

Герой посещает Алену Ивановну, делает пробу своего будущего «предприятия».

— *Каково было состояние Раскольникова, когда он вышел из квартиры старухи — процентщицы?* («Вздор», «нелепость», «ужас», «грязь», «пакостно», «гадко».) Раскольников пребывал в состоянии невротическом: чувствовал вину, тревогу, беспомощность, бессилие, противоречивость, презирал себя.

Домашнее задание как рефлексия: каждый представитель следственной группы продолжает исследовать «материалы дела» (содержание последующих глав) в рамках своего вопроса. Дальнейшие уроки по произведению будут строиться по принципу отчета о работе в группах.

Актуальность обучения ребенка дошкольного возраста правилам дорожного движения и безопасности поведения на дорогах

Лисовая Евгения Николаевна, воспитатель первой квалификационной категории
ГБОУ школа № 2101 «Филевский образовательный центр» (г. Москва)

Детский травматизм при несоблюдении правил дорожного движения остается одной из самых болезненных проблем в наше время. А дети — это самое ценное и дорогое, что есть в жизни каждого человека. Ежегодно на дорогах России совершаются десятки тысяч дорожно-транспортных происшествий с участием детей и подростков. Особенно ситуация на дорогах ухудшается в период летних каникул. Знание и соблюдение правил дорожного движения поможет сформировать безопасное поведение детей на дорогах.

Причиной дорожно-транспортных происшествий чаще всего является незнание детьми элементарных основ правил дорожного движения. Избежать этих происшествий можно лишь путем соответствующего воспитания и обучения ребенка с самого раннего возраста. Приобщение ребенка к безопасному поведению на дороге должно быть систематическим и последовательным.

Прежде всего, обучение должно происходить на личном примере. Как бы часто мы не повторили ребенку о том, что переходить дорогу необходимо только по пешеходному переходу и на зеленый свет светофора, наши слова не принесут пользы в том случае, если мы сами, идем на красный сигнал светофора, да еще и в непопозволенном месте, держа при этом кроху за руку.

Известно, что дети очень хотят быть взрослыми и начинают подражать нам уже в раннем детстве. Свои сведения об эталонах поведения взрослого человека дети черпают из наблюдений за реальным поведением представителей взрослого мира, и прежде всего за поведением самых близких им людей, а со временем — воспитателей и учителей. И что бы ни говорили родители, но если они сами перебегают улицу на красный свет светофора, а ребенку это делать запрещают, то в этом случае именно поведение родителей становится притягательным знаком взрослости,

тем самым запретным плодом, который хочется скорее попробовать.

Инспектора дорожного движения однажды провели рейд по диагностике безопасности детей на дороге. Они задерживали школьников, переходивших проезжую часть в опасном месте, лишенном знаков, в нескольких десятках метров от пешеходного перехода со светофором. Всем нарушителям задавали один и тот же вопрос:

— Почему ты решил пренебречь правилами дорожного движения?

Ответы были практически одинаковыми:

— А мы с мамой всегда здесь переходим: тут магазин ближе...

— Я увидел, что вон тот дядя здесь стал переходить, и пошел за ним...

Во время рейда были задержаны и несколько взрослых, которые переходили опасный участок, ведя за руку детей-дошкольников. Признавали, что неправы, что осознают опасность, но все равно идут там, где привычнее.

Говоря о причинах дорожно-транспортных происшествий с участием детей, мы часто встречаемся со словом «привычка». Как правило, речь идёт о негативных привычках, а вернее об отсутствии положительных. Привычка — это поведение человека, закреплённое многократным повторением. Привычка останавливаться перед проезжей частью, осматривать её слева и справа с поворотом головы, переходить дорогу только в установленном месте, заботиться о своей безопасности может появиться только в результате ежедневной, кропотливой работы, когда полученные детьми теоретические знания по правилам дорожного движения обязательно закрепляются многочисленным, систематическим практическим повторением.

Одна из форм профилактики детского дорожно-транспортного травматизма — работа с родителями. Исследования показали, что подавляющее большинство родителей, не знают правил дорожного движения. Многим родителям неизвестны психофизиологические особенности поведения детей в дорожной среде, основные причины несчастных случаев и аварий. Поэтому родителям необходимо раскрывать причины и условия, способствующие дорожно-транспортным происшествиям с участием детей. Некоторые родители испытывают трудности в воспитании и обучении детей безопасному поведению на улицах и дорогах. Они нуждаются в педагогических советах. Следовательно, организуя учебно-воспитательный процесс с воспитанниками, воспитатель должен обеспечить и работу с родителями. Профилактическую работу с родителями целесообразно проводить перед началом каникул и сразу после них.

Задача обучить дошкольников правилам дорожного движения лежит также на педагогах дошкольных учебных заведений. Она заключается в обеспечении базовых знаний и качественной подготовки детей к школе, ведь очень часто первоклассникам приходится самостоятельно ходить в школу. Правила дорожного движения

для дошкольников должны преподноситься детям по системе, которая включает в себя занятия, прогулки, экскурсии и наблюдения. Все знания должны сообщаться детям с учетом их возраста и окружающих условий. Постепенно они должны дополняться, усложняться и уточняться. С целью закрепления получаемых знаний должна организовываться игровая деятельность детей, в процессе которой они учатся применять полученные знания на практике. В 2014 году проводился окружной семинар, на котором мы показывали среднюю группу детей с задержкой психического развития.

«ЗАО-Территория мира, здоровья, успеха»

Окружной семинар:

«Здоровьесберегающие технологии в театральной деятельности как источник развития личности ребёнка»

Конспект интегрированного занятия по ознакомлению детей с правилами дорожного движения «Все ребятам нужно знать, как по улице шагать» (средняя группа)

Приоритетная образовательная область: «Познание», «Социализация», «Безопасность».

Цель: Знакомство с правилами дорожного движения;

Оборудование: карточки с дорожными знаками, макет светофора, макет улицы, рули, коляски, куклы.

Задачи:

Образовательный аспект: познакомить детей с основными дорожными знаками, светофором, пешеходным переходом и работой постового. Закрепить основные цвета (красный, желтый, зеленый), закреплять знания об основных видах транспорта, активизировать в речи детей слова на дорожную тематику, закреплять умение действовать по сигналу взрослого.



Коррекционный аспект: Развитие эмоционально-волевой сферы. Развитие воображения, фантазии. Развивать память, внимание и координацию движений.

Воспитательный аспект: поощрять желание участвовать в играх, воспитывать активность, развивать внимание и сосредоточенность, формировать умение и навыки вступать в игровое взаимодействие со сверстниками, воспитывать навыки выполнения основных правил дорожного движения и безопасном поведении на дорогах.

Методические приемы: чтение художественной литературы, беседа, рассматривание картин, отгадывание загадок, сюрпризные моменты.

Предварительная работа: чтение произведения С. Михалкова «Дядя Степа — милиционер», изготовление вместе с детьми макета светофора, рассмотрение карточек с информационно-указательными знаками.

Ход занятия:

Играет музыка, дети рассаживаются на стульчики...

Воспитатель: Рассаживайтесь поудобней,

Места занимайте скорей

Дорожные приключения

Ожидают наших детей.

Что важнее всего на свете

Для родителей и нас

Безопасность ваша дети

Мы в ответе все за вас

Сегодня мы с вами познакомимся с правилами дорожного движения для вашей безопасности на дорогах.

Ребята, расскажите, а как вы сегодня утром добрались в детский сад?

Дети (хором): на метро, пешком, на машине.



Воспитатель: А кто сможет отгадать загадки:

Понарыто много нор

И по ним туда-сюда

Под землю с давних пор

Быстро ездят поезда

(метро)

Я важная машина

Есть кузов и кабина

(грузовик)

Пассажиров мы катаем

По дорогам тут и там

Едем в садик дружно все

По дорогам и шоссе

(автобус)

Днем и ночью я стою

Всем сигналы подаю

Есть три цвета у меня —

Как зовут меня друзья?

(светофор)

Звучит музыка и заходит светофор.



Светофор: Мое имя светофорчик

Я в полиции служу

Я о правилах дорожных,

Всем ребятам расскажу.

Дети, а вы знаете цвета светофора?

Дети (хором): Красный, желтый, зеленый.

Светофор: Молодцы, ребята! А давайте поиграем с вами в игру!

Игра-забава «Весёлый светофорчик».

Дети встают, воспитатель делит их на две группы («пешеходы» и «машины») и раздает соответствующие атрибуты. Звучит музыка. «Машины» едут по дороге, а «Пешеходы» стоят у пешеходного перехода — Светофор регулирует движение. Вдруг у Светофора включаются сразу все лампочки — дети начинают путаться и останавливаются

Воспитатель: Ой, что это случилось с нашим светофором?

Светофор: Я, кажется, сломался!

Воспитатель: А что же мы будем делать без светофора?

Дети стоят в растерянности.

Звучит музыка и выходит постовой.



Постовой: Здравствуйте! Я — постовой! Я регулирую движение, когда светофор сломан.

Вновь играет музыка, постовой начинает регулировать движение и игра продолжается.

Постовой: А посмотрите, ребята, что еще я вам приготовил.

Подводит детей к макету улицы, дети рассматривают макет, а постовой показывает (на макете) дорожные знаки, пешеходный переход, светофоры; рассказывает о пра-

вилах поведения на дороге. Дети рассаживаются на стульчики...

Постовой: А давайте-ка, ребята,
В гости знаки позовем
И приятное знакомство
С ними дружно заведем



Рассказывает про дорожные знаки и основные правила дорожного движения.

Постовой: Что-то мы с вами засиделись, давайте-ка поиграем! Светофор наш уже заработал.

Малоподвижная игра «Зеленый, желтый, красный»
(игру проводит Светофор)

Зеленый флажок — дети шагают на месте, желтый — стоят, красный — приседают

Постовой: Какие вы все молодцы! Вы меня очень порадовали! Мы со светофором хотим вас всех наградить медалями.

Раздают всем медали и наклейки.

Постовой и светофор: До новых встреч, ребята!

Дети: До свидания!

Постовой и светофор уходят.



Интегрированное занятие по музыкальной и изобразительной деятельности

Лисовая Евгения Николаевна, воспитатель первой квалификационной категории
ГБОУ школа № 2101 «Филевский образовательный центр» (г. Москва)

Цель: Использование интеграции непосредственно образовательной деятельности в области изобразительного искусства, поэзии, музыки как средство развития творческих способностей детей.

Образовательные задачи:

1. Закреплять и расширять представления детей об осени, используя пейзажи с межсезонными состояниями природы (начало осени, золотая осень, поздняя осень).

2. Закреплять знания детей о цвете (красный, желтый, зеленый, золотой), названии листьев (березовый, дубовый) и соответствующих деревьев.

3. Активизация словаря по теме: «деревья».

4. Учиться рисовать лиственные деревья, передавая характерные особенности строения ствола и кроны (береза, дуб).

5. Уметь передавать через движение характер музыки. Ориентироваться в пространстве, выполнять простейшие

перестроения. Менять движение в соответствии с изменениями в музыке (темповыми, регистровыми, жанровыми).

6. Развивать музыкальные и творческие способности детей с учетом возможностей каждого ребенка.

7. Подвести к пониманию того, что живопись, поэзия и музыка могут изображать и рассказывать об одних и тех же явлениях и вызывать соответствующие настроение.

Коррекционные задачи:

1. Способствовать снятию психологического напряжения.

2. Развить психические процессы: зрительное, слуховое восприятие.

3. Развитие мелкой моторики.

4. Развивать память, внимание, связанную речь и координацию движений.

5. Развитие воображения, фантазии, детского музыкально-игрового творчества.

6. Развитие эмоционально-волевой сферы.

Воспитательные задачи:

1. Воспитывать глубину и многогранность восприятия природы и её изображения в произведениях искусства, способствовать к сопереживанию художественного образа пейзажа.

2. Воспитывать эстетический вкус детей, музыкальную культуру, устойчивый интерес к поэзии, изобразительному искусству.

3. Воспитывать умение контролировать свое поведение, развивать умение переключаться с одного вида деятельности на другой, воспитывать умение общаться через песню и танец.

Предварительная работа: чтение произведений об осени, беседа и слушание П. И. Чайковского «Осенняя песнь», разучивание песни «Листопад», слова и музыка М. Сидоренко, разучивание выразительных движений для танцевального творчества, рассматривание деревьев на прогулке, наблюдение за погодой.

Материал и оборудование: мультимедиа ОЭР, CD, аудиокассеты, музыкальный центр, осенние веточки, дубовые и березовые листья, презентации: с пейзажами русских художников, с иллюстрациями деревьев, с музыкально-дидактическим материалом, листы бумаги голубого и серого цвета, гуашевые краски, кисточки мягкие и жесткие, баночки с водой, бумажные салфетки.

Конспект интегрированной образовательной деятельности по изобразительному искусству, развитию речи и музыке «Осенняя сказка»

Группа — старшая

Звучат русские народные мелодии лирического характера в исполнении ансамбля «Русские узоры». Дети идут друг за другом, садятся на стульчики.

Воспитатель: Дорогие ребята! Посмотрите, как красиво, нарядно сегодня в нашем зале!

Сколько кругом разноцветных листьев! Сегодня мы с вами попадем в волшебный мир музыки, красок стихов, созданных осенью. Для этого сядем поудобнее, и музыка

унесет нас далеко-далеко, в незабываемый прекрасный мир чудес и волшебства. Слушайте и смотрите!

(Дети садятся, зажигаются свечи, звучит «Сентиментальный вальс» П. И. Чайковского)

Тихо-тихо рядом сядем,

Входит музыка в наш дом

В удивительном наряде,

В разноцветном, расписном!

И раздвинутся вдруг стены —

Вся земля видна вокруг:

Плывут звуки речкой пенной,

Тихо дремлет лес и луг...

Вдаль бегут лесные тропки,

Тают в дымке голубой...

Это музыка торопит и

Зовет нас за собой!

Вслед за нею можем сразу

В дальний путь пуститься мы,

Побывать в гостях у сказок,

У весны среди зимы...

Тихо-тихо рядом сядем,

Входит музыка в наш дом

В удивительном наряде,

В разноцветном, расписном!

Не правда ли, прекрасная музыка и прекрасные стихи?!

Стихи помогают нам понять музыку, услышать, о чем она рассказывает. Осень — очень красивое время года, все кругом словно золотое, как в сказке! И сегодня к нам спешит сама волшебница Осень.

Звучит лирическая музыка, в зал входит Осень с осенними веточками.

Осень (воспитатель): здравствуйте, ребята! Как я рада быть в у вас в гостях! Потанцуем с осенними веточками!

Для вас прозвучала музыка замечательного русского композитора Петра Ильича Чайковского. А теперь послушайте уже знакомое вам произведение этого композитора.

(Звучит «Осенняя песнь» П. И. Чайковского).

Кто помнит, как называется это произведение? («Осенняя песнь»).

А о чем нам рассказала музыка? Что вы услышали в ней? (об осени, шум дождя, порывы ветра, шелест облетающей листвы).

Какая по характеру музыка? (задумчивая, мягкая, задумчивая, певучая, ласковая, напевная, добрая, плавная, красивая, спокойная).

(Зажигается свет, тухнут свечи)

Осень: «Унылая пора! Очей очарованье.

Приятна мне твоя прощальная краса.

Люблю я пышное природы увяданье,

В багрец и золото одетые леса»...

Поэты тоже воспевают осень в своих произведениях.

Может, кто-то вспомнит стихотворение об осени?

(Дети читают стихи об осени)

Осень, обсыпается весь наш бедный сад.

Листья пожелтелые по ветру летят.

Лишь вдали красуются,

Там на дне долин.

Кисти ярко-красные вянущих рябин.

Как славно осенью в лесу! А хотите поиграть со мной?

Подходите ко мне!

Игра «Лети, листок». Дети танцуют под музыку с листьями березы, дуба. С окончанием музыки дети с березовыми листочками бегут к Осени по её просьбе, затем дети с дубовыми листочками.

Осень предлагает поиграть: (рассказывает стихотворение, задевая каждого ребенка кистью, дети садятся).

«Осень на опушке краски разводила,

По листве тихонько кистью проводила.

Пожелтел орешник и зарделись клены,

В пурпуре осинки, только дуб зеленый.

Утешает осень — не жалейте лето!

Посмотрите — роща золотом одета!»

Осень — самое выразительное время года!

Осень: Полюбуйтесь, ребята, какое разноцветье красок! Как воспевали осень художники. Осень золотая, нарядная, еще солнце светит ярко и рядом с зелеными листьями разноцветными фонариками вспыхивают желтые, оранжевые, багряные.

Осень отличается самой переменчивой погодой: только что стояла солнечная, прекрасная пора, названная народом «бабье лето» или «золотая осень» и вдруг на небе появились серые тяжелые тучи, сделавшие все вокруг мрачным и неприглядным. Как вы думаете, что хотели сказать художники, создавая эти картины? Что вы можете сказать о цветовых сочетаниях красок? Какие чувства у вас возникают? Какое настроение у вас вызывает эта картина?

Литература:

1. Тарасова, К. В., Рубан Т. Г. Дети слушают музыку: Методические рекомендации к занятиям с дошкольниками по слушанию музыки. — М.: Мозаика-Синтез. 2001. — 128 с.
2. Радынова, О. П. Музыкальное развитие детей. М., 1997
3. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры. М., 1997
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей. — М.: Педагогика, 1985.

Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе

Малышева Ольга Константиновна, студент;

Жесткова Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье представлены методические приемы организации театральной деятельности на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьник, начальная школа, стандарт, театрализация, литературное чтение.

В соответствии с реализацией образовательной программы федерального государственного образовательного стандарта современная система образования направлена на формирование высокообразованной, ин-

Осень с детьми рассматривает и анализирует картину И. Левитана «Золотая осень» и предлагает нарисовать осенние пейзажи.

Осень проводит рисование. Звучат народные мелодии лирического характера в исполнении ансамбля солистов им. Осипова.

Осень: Вы сегодня славно потрудились! Подойдите к своим работам и возьмите их (дети кладут свои работы на столики в центре зала).

Какие замечательные рисунки, сегодня вы мне доставили огромную радость и удовольствие (проводится анализ работ).

Осень:

Видишь, лист кленовый кружится,

Тихо кружится под музыку.

Видишь, тучка в небе кружится,

Будет музыка дождя.

И у ветра, и у солнышка,

И у тучки, и у дождика,

И у маленького зёрнышка

Тоже музыка своя.

Осень: Мы еще раз убедились в том, что музыка может сочетаться со стихами, стихи — с картинами, и все это связано между собой, выражает один образ, подчинено одному настроению. И все это искусство! Искусство звуков, стихов, красок! Это все прекрасное, что нас окружает!

Осень: А я приготовила для вас вкусные и полезные подарки. И как напоминание о нашей встрече вывесим ваши работы в группе на самом видном месте.

теллектуально развитой и творческой личности. Деятельность выступает как внешнее развитие у школьников познавательных процессов, исследовательских навыков и творческого потенциала. Все это развивается у ребенка

эффективнее, если применять нетрадиционные формы организации учебного процесса. К таковым можно отнести урок литературного чтения с применением элементов театрализации.

Актуальность вопросов литературного образования в начальных классах заключается в том, что оно направлена на формирование навыков осознанного и выразительного чтения, совершенствование всех видов речевой деятельности, развитие художественно-творческих и познавательных способностей. Именно поэтому на уроках чтения, по — нашему мнению, следует задействовать весь потенциал искусств, синтез которых наблюдаем в театре [3].

Театрализация — использование средств театра в педагогическом процессе. Театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенности произношения речей) с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства). Основа театрализации — образность (реальная и художественная), которая позволяет отобразить средства художественной выразительности, выстроить сценарную логику. Рыжкова Т. В. полагает, что театрализация — одна из форм организации взаимодействия педагога с детьми, их отношения становятся более близкими и доверительными [6, с. 24].

Рассмотрим приемы использования элементов театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе [2]:

— персонафикация — реально живший персонаж или писатель участвует в уроке как помощник учителя. Так же учитель может сам вести урок в образе героя или привлечь старших детей к участию.

— ролевое прочтение текста — рассматривается как подготовительный этап к инсценированию произведения.

— ролевая игра «Кто я?» — ученик в костюме персонажа рассказывает о «себе».

— историческая сценка — небольшое представление — способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.

— сценически-игровые упражнения. Учащиеся вместе с учителем пишут диалоги героев, уточняют поведение героев, место и время действия. Здесь могут использоваться такие виды упражнений как: сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя. Дети работают над развитием речи, пластики, игровых способностей.

— драматизация — самостоятельное инсценирование литературного произведения посредством ролевого исполнения по заранее самостоятельно составленному сценарию с применением театральных атрибутов. Учитель с детьми работает над сценической выразительностью: определение движений, действий, мимики, жестов персонажа, его интонации. Драматизировать можно

сказки, короткие рассказы, поэмы, басни. Возможно создание «Сказок на новый лад», изменяя сюжет уже знакомых детям произведений, что влечёт лучшее их запоминание, развивает творческое воображение.

Рассмотрим такие элементы театрализации, как актерская и режиссерская деятельность, а также инсценирование. Учащиеся выступают как актеры или как режиссеры. Работа в качестве актеров помогает школьникам понять, что чувствует персонаж в той или иной ситуации, мотивы и цели его поступков, разгадать в произведении то, о чем автор порой не говорит. Режиссерская работа заставляет проанализировать все детали и взаимодействия в эпизоде, определить его место в целом произведении, объяснить поведение действующих лиц [6, с. 125].

Немало важную роль в театрализации на уроках литературного чтения играет оформительская работа. В нее включаются такие задания: создание эскизов костюмов, декораций, портретов героев; музыкальное оформление произведений. Вся работа детей не должна остаться без внимания. В классе необходимо проводить защиту творческих работ учащихся, только тогда эти задания будут эффективны. Придумывая афиши, обложки, ученик анализирует произведение результативнее и глубже [4].

Обратим внимание на такой элемент театрализации, как инсценирование текста. Инсценирование — перевод текста в сценический вариант для постановки на сцене. (толковый словарь Ожегова). Работая над инсценированием произведения или его эпизодом, важно, чтобы ученик умел:

— определить главную мысль произведения и отношение автора к лицам и событиям.

— определить главных и второстепенных героев, понять их взаимоотношения, характер каждого.

Изучение литературы предусматривает широкие межпредметные связи, поэтому привлечение театрализованных сцен на уроках литературы является одним из важных аспектов реализации межпредметных связей, которые способствуют формированию мировоззрения учеников, их эстетическому развитию. Основная задача этих уроков — развитие таких качеств, как память, образное мышление, речь [5].

Выделим этапы деятельности учителя и учеников в процессе инсценирования [6]:

— самостоятельное прочтение текста и осознание первого впечатления о прочитанном;

— обмен мнениями;

— аналитическая работа с текстом, обсуждение и распределение ролей;

— репетиции (актерская, режиссерская деятельность, оформительская работа);

— итоговое выступление в аудитории сверстников;

— анализ выступления, обсуждение достижений каждого участника, формулирование выводов о произведении, героях, проблемах.

Младшие школьники обладают таким потенциалом, который активно проявляется в формах эмоциональной

отзывчивости на яркие впечатления. Дети легко способны перевоплощаться, самостоятельно создавать образы и передавать характер героев художественных произведений [2].

Представим фрагмент урока по обучению грамоте в 1 классе с элементами театрализации.

Тема урока: Знакомство с театром

Цель: познакомить детей с видами театра, воспитывать интерес к искусству и развивать их творческие способности.

Этап мотивации учебной деятельности

(на доске плакаты с изображением афиши театральных масок и билета)

Учитель: Что объединяет плакаты, находящиеся на доске?

Учащиеся: Театр

Учитель: А почему вы так решили?

Учащиеся: Это афиша театральных маски и билет

Учитель: Что вы знаете о театре?

Учащиеся: В театре играют спектакли

Учитель: Кто был из вас в театре?

Ваше впечатление?

Этап актуализации знаний

1. Чтение учителем стихотворения «Театр»

Театр — это мысли свободный полет,

Театр — здесь фантазия щедро цветет.

В театре сердце расплавляется лед.

Театр — здесь искусства в едино сплелись.

Театр — здесь мечта и реальность слились.

Театр — здесь все помыслы тянутся ввысь.

(Вл. Миодушевский)

2. Рассказ учителя о театре

Театр — это место для зрелищ или само зрелище, одно из направлений искусства, в котором чувства, мысли и эмоции автора передаются зрителю посредством действий актёров. Существует много разновидностей театра. По видам действий актёра во время представления различаются следующие виды театра: театр теней, кукольный театр, драматический, театр кукол-марионеток, балет, опера, оперетта, пальчиковый театр, театр поэзии, театр зверей, театр эстрады, пантомима, театр песни, театр танца. Самый популярный театр — это драматический, в котором все роли исполняют актёры. По мере знакомства на уроке с видами театра вы будете подчёркивать это название на карточке.

А теперь предлагаю вам посмотреть спектакль «Теремок», в котором роли исполняют ваши одноклассники.

3. Спектакль «Теремок»

Учитель: Символом театра являются маски: веселая и грустная

Маска 1 (на руке куклы Петрушка): Здравствуйте, дорогие зрители! Я — театральная маска и хочу познакомиться вас с весёлой куклой, которая одета вместо перчатки. Верно, это Петрушка. В России Петрушка известен более 300 лет. Он всегда веселит публику, шутит, умеет и петь, и танцевать. Петрушка — это перчаточная кукла. Театр, в котором он выступает, называется кукольный театр.

Маска 2 (держит куклу-марионетку): Приглашаю вас познакомиться с этой необычной куклой. Она управляется с помощью нитей и называется кукла-марионетка. Имя ей дали в честь святой девы Марии, марионетки — маленькие Марии. Спектакль, где участвуют марионетки, называется театр кукол-марионеток.

Маска 3 (на экране делает тень человека от картинки): Мы привыкли к ней, так как она сопровождает нас повсюду. Она рядом с нами, но мы не можем убежать от неё, иногда мы её просто не замечаем. Это тень. С её помощью создают удивительные театральные зрелища. Эти спектакли можно увидеть в театре теней. Теневой театр — это древнейшее искусство. Оно зародилось несколько тысяч лет назад на Востоке: в Индии, Японии, Турции. Представления театра теней проходили ночью. На поляне на бамбуковых шестах ставили огромный экран. За экраном разжигали костёр из скорлупы кокосовых орехов. По другую сторону располагались зрители. Перед экраном садился рассказчик, а за экраном появлялись тени людей и животных.

Маска 4 (на пальцах одеты маленькие куклы): Приглашаю вас в увлекательную игру. Это пальчиковый театр. Актёром такого театра может стать каждый, для этого нужно изготовить куклу, которая одевается на палец. Фигурки делаются из пряжи, ткани бумаги.

4. Беседа с учащимися

Учитель: Ребята, сейчас каждый из вас должен попробовать себя в роли актёра. К уроку вы с родителями приготовили пальчиковую игрушку — любого зверя или птицу. Сейчас вы будете перевоплощаться в своего героя. Актёр должен хорошо представлять характер героя, потому что я предлагаю вам соотнести название и характер героя (на экране в левом столбике — названия животных: медведь, мышка, лиса, сова, заяц, а в правом столбике характеристика героя: хитрая, добрый, умная, неуклюжий, трусливый).

5. Работа в парах

Учащиеся с участием пальчиковых героев разыгрывают мини-сценки. Они знакомятся друг с другом, с семьей, рассказывают, где живут, с кем дружат, чем интересуются, поют песни или декламируют стихи.

Таким образом, можно сделать вывод, что театрализация является одним из самых популярных методов работы на уроках литературного чтения, так как данный вид работы делает урок разнообразным и интересным. Эти уроки призваны научить человека думать, отстаивать свои убеждения, творить. Занимаясь театрализацией, расширяется сфера коллективной и самостоятельной творческо-мыслительной деятельности, развиваются сенсорные способности детей. Наряду с целями и задачами стандартных уроков она развивает у учащихся интерес к самообучению, творчеству, формирует умение в систематизировать материал, оригинально самовыражаться и мыслить. Данные уроки позволяют учителю более творчески подойти к планированию всех этапов урока, пробудить природную любознательность детей и стимулировать познавательную активность.

Литература:

1. Гусев, Д. А. «От народных ремесел — к духовным идеалам культурного наследия»/Д. А. Гусев, М. И. Зайкин // Высшее образование сегодня. — 2014. — № 1. — с. 80–83.
2. Жесткова, Е. А. Литературный кружок как форма организации внеурочной деятельности с одаренными детьми/Е. А. Жесткова, Е. Н. Рыбакова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. с. 120.
3. Жесткова, Е. А. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников/Е. А. Жесткова, Е. В. Цуцкова // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6; URL: <http://www.science-education.ru/120-16764> (дата обращения: 31.12.2014).
4. Жесткова, Е. А. Духовно-нравственное развитие младших школьников на уроках литературного чтения посредством русской народной сказки/Е. А. Жесткова, А. С. Клычева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 1–1 — с. 126–130.
5. Казакова, В. В. Современные подходы к анализу поэтического текста на уроках литературного чтения в начальной школе // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». — 2014. — № 4 (15). — с. 61–72.
6. Рыжкова, Т. В. Литературное развитие младших школьников: Учеб. пособие. — СПб., 2008. — 408 с.

Математики в годы Великой Отечественной войны

Малькова Елена Юрьевна, учитель математики
НОУ «Школа интернат № 8 ОАО «РЖД»(г. Астрахань)

Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

В год 70-летия победы нашего народа в Великой Отечественной войне справедливо вспомнить о математиках, которые заняли свои боевые места на фронте борьбы против фашизма: в действующей армии, в научно-исследовательских институтах, лабораториях, конструкторских бюро. Президент АН СССР С. И. Вавилов впоследствии писал: «Почти каждая деталь военного оборудования, обмундирования, военные материалы, медикаменты — всё это несло на себе отпечаток предварительной научно-исследовательской мысли и обработки». В значительной своей части эти мысли были результатами математического поиска или математической обработки изучаемых явлений. Особенно важной была роль математики в создании и совершенствовании новой боевой техники. Она рождалась на основе теоретических исследований математиков. Решение математиками важных проблем аэродинамики позволило авиаконструкторам достичь блестящих результатов в совершенствовании боевых самолётов, и прежде всего увеличения их скорости. Академик С. А. Христианович дал теоретическое решение основных закономерностей изменения аэродинамических характеристик крыла самолёта в режиме полёта на больших скоростях. Полученные им результаты имели большое значение при расчёте прочности самолётов. Большим вкладом в развитие скоростной авиации стали исследования аэродинамической теории крыла академика Н. Е. Кочина. Полученные им важные результаты в аэродинамической теории крыла конечного размаха позволили впервые практически решить задачу «теории круглого

крыла» и рассчитать силы, действующие на крыло, и обтекающие его потоки. Большую помощь авиаконструкторам оказали теоретические исследования профессора (с 1959 г. — академика) А. А. Дородницына и члена-корреспондента АН СССР Н. Г. Чатаева. А. А. Дородницын разработал теорию крыла малого удлинения и теорию пограничного слоя в сжимаемом газе; открытый Н. Г. Чатаевым критерий определения наличия и отсутствия критических скоростей стал надёжным теоретическим инструментом авиаконструкторов для расчета устойчивости самолета при движении его по земле. Все эти исследования в комплексе с достижениями ученых из других областей науки и техники позволили А. С. Яковлеву и С. А. Лавочкину создать грозные истребители, С. В. Ильюшину — неуязвимые штурмовики, А. Н. Туполеву, Н. Н. Поликарпову и В. М. Петлякову — мощные бомбардировщики, заметно увеличить их скорость. Овладевая большими скоростями, авиаконструкторы столкнулись с неизвестными раньше явлениями в поведении самолетов. На определенных режимах работы моторов в конструкциях возникали самовозбуждающиеся вибрации (флаттер), которые часто вызывали мгновенное разрушение вибрируемых конструкций и катастрофы самолетов в воздухе. Опасности подстерегали скоростные машины и на земле. При взлете или посадке самолета его колеса вдруг начинали вилять из стороны в сторону. Это явление, названное шимми, нередко вызывало катастрофы самолетов на аэродромах. Выдающийся советский математик М. В. Келдыш (позже президент АН СССР)

и возглавляемый им коллектив ученых исследовали причины флаттера и шимми. Созданная учеными математическая теория этих опасных явлений позволила авиационной науке своевременно защитить конструкции скоростных самолетов от появления таких вибраций. В результате наша авиация во время войны не знала случаев разрушений самолетов по причине неточного расчета их конструкций. Тем самым были спасены жизни многих летчиков и боевые машины вооруженных сил. Советские ученые опередили врага и в создании реактивной авиации. Первый испытательный полет нашего реактивного истребителя был произведен в мае 1942 г., немецкий реактивный «Мессершмитт» поднялся в воздух через месяц после этого. В сотрудничестве с исследователями других областей знаний математики участвовали в создании новых образцов артиллерии, разработали наиболее эффективные способы ее применения. В результате решения сложной математической задачи члену — корреспонденту АН СССР Н.Г. Чатаеву удалось определить наивыгоднейшую крутизну нарезки стволов орудий. Это обеспечивало оптимальную кучность боя, непереворачиваемость снаряда при полете и другие положительные характеристики артиллерийских систем. Академик А.Н. Колмогоров, используя свои работы по теории вероятностей, разработал теорию наивыгоднейшего рассеивания артиллерийских снарядов. Полученные им результаты помогли повысить меткость стрельбы и тем самым увеличить эффективность действия артиллерии, которую заслуженно называли «богом войны». В апреле 1942 г. коллектив математиков под руководством академика С.Н. Бернштейна разработал и вычислил таблицы для определения местонахождения судна по радиопеленгам. Таблицы ускоряли штурманские расчеты примерно в 10 раз. В 1943 г. были подготовлены штурманские таблицы, которые нашли широкое применение в боевых действиях дальней авиации, значительно повысили точность самолетовождения. Штаб авиации дальнего действия, давая высокую оценку работе математиков, отметил, что ни в одной стране мира не были известны таблицы, равные этим по своей простоте и оригинальности. Научная работа не прекращалась и в самых тяжелых условиях жизни фронтовых и прифронтовых городов. В блокадном Ленинграде ученые успешно решили задачи огромной сложности и создали Большой астрономический ежегодник на 1943, 1944 и 1945 годы. Это исключительно важное пособие для авиации, флота и артиллерии. Об условиях, в которых ученые создавали свой труд, говорит тот факт, что треть сотрудников, работавших над ним, погибла. Трудности работы во фронтовых условиях не снижали напряжения творческих поисков, не пугали ученых. Они считали своим патриотическим долгом быть там, где этого требовали интересы защиты Отечества. Многие математики возводили оборонительные сооружения, с оружием в руках сражались на фронтах в частях действующей армии, соединениях народного ополчения, партизанских отрядах. Добровольцем ушел на фронт и участвовал в боях фашистскими захватчиками

в Крыму, на Украине, в Прибалтике и в Восточной Пруссии выдающийся математик и педагог, член-корреспондент АН СССР (с 1964 г.) А.А. Ляпунов. Слушателем Академии имени Жуковского стал пятикурсник Харьковского университета, а позже выдающийся геометр, академик А.В. Погорелов. Вместе с другими слушателями академии он не раз принимал участие в боевых операциях нашей авиации, постигая сложную науку военного мастерства. В дни решающих боев на Ленинградском фронте взводом противотанковой артиллерии командовал известный теперь специалист в области дифференциальных уравнений академик Н.П. Еругин. В частях тяжелой артиллерии на Пулковских высотах отстаивал Ленинград выдающийся специалист в области теории чисел, теории вероятностей и математической статистики, доктор физико-математических наук, а потом академик АН СССР Ю.В. Линник. Вместе со многими именами, заслуженно ставшими хрестоматийными, уместно назвать несколько имен из миллионов тех не знаменитых, не отмеченных наградами и славой при жизни, которые в трудное для Отчизны время до конца выполнили свой долг и отдали ей самое дорогое — жизнь. Среди них были признанные ученые, и только начинающие математики, учителя и студенты, которым еще только предстояло вступить на этот путь. Сколько замыслов осталось неосуществленными! Трудно даже представить, какой была сегодня математика, не понеси мы этой невосполнимой потери. Осенью 1941 г. умер от ран и нечеловеческих условий вражеского плена Н.Б. Веденисов. Свой путь в математике талантливый ученый начинал в области теории множеств и теории действительного переменного. Позже его научные интересы перешли на теоретико-множественную топологию, где он получил ряд важных результатов. Война застала Н.Б. Веденисова преподавателем одной из военных академий. Несмотря на слабое здоровье и бронь, он принял твердое решение уйти в ополчение. В тяжелых боях М.В. Бебутов начал свою научную работу еще в студенческие годы. Его научные интересы связаны с теорией дифференциальных уравнений. Меньше четырех лет продолжалась научная работа М.В. Бебутова. Первая публикация относится к 1938 г., а последняя опубликована посмертно в 1942 г.

Среди имен сотрудников Киевского университета, погибших на фронтах Великой Отечественной войны, значится имя А.В. Товбина. Стремительными были его шаги в науку. В 22 года А.В. Товбин окончил университет, в 24 — защитил кандидатскую диссертацию, в 25 — стал докторантом Института математики АН УССР. А.В. Товбин передавал свою любовь к математике ученикам и студентам, в ком улавливал подлинный интерес к предмету. Молодой ученый ненавидел фашизм и не раз заявлял, что в случае войны, несмотря на свое слабое здоровье, он будет на фронте. А.В. Товбин имел освобождение не только от службы, но и от военной подготовки. Но в июне 1941 г. он ушел на фронт с университетским ополчением. Для него особенно тяжелыми были фронтовые будни, но он никогда не оставлял математики, большой мечты о мирной работе

и продолжении научных исследований. В феврале 1942 г. А. В. Товбин писал из действующей армии: «Мне пришла мысль — оформить и послать на рецензию все заметки, приготовленные и ненапечатанные, так как нельзя заранее знать, что будет со мной через неделю, а тем более через месяц или полгода». В августе 1943 г. он погиб. Для тысяч юных математиков подлинной школой точной мысли стали книги «Библиотеки математического кружка». Эти книги печатались в течение длительного периода (1950–1973), но авторский коллектив оставался неизменным. Один из соавторов этих книг, имя, которого стоит первым, — Д. О. Шклярский — никогда их не видел. Формально он не принимал участия в их написании. Ведь еще 26 июня 1942 г. боец партизанского отряда Д. О. Шклярский погиб в бою, который вели партизаны в глубоком тылу. Участь в школе, Д. О. Шклярский увлекался литературой и музыкой, пробовал писать стихи. Потом он узнал о великой теореме Ферма; попытки доказать ее открыли ему мир математики, которая стала его подлинным призванием. В 1936 г. он получил первую премию на второй Московской математической олимпиаде и в том же году стал студентом механико-математического факультета МГУ. Его научная работа в студенческие годы была настолько успешной, что в 1941 г. он стал первым студентом, удостоенным премии Московского математического общества. Окончив с отличием университет, Д. О. Шклярский должен был продолжать учебу в аспирантуре. Однако, он подал заявление в Горком комсомола с просьбой направить его добровольцем на фронт. Последний раз, проверив домашнее задание, простился на перемене со своими учениками учитель математики из далекого сибирского села на берегу Ангары Н. В. Бибиков. Война потребовала напряжения всех духовных и физических сил, переплывала абстрактные понятия в живые образы действительности. То, что раньше воспринималось как аксиома, теперь подлежало доказательству самой жизнью. Об этом много раз-

думий в письмах Н. В. Бибикова: «Очень хочется жить! Жить, дышать, ходить по земле, видеть небо над головой. Хочется увидеть победу, прижать к шершавой шинели шелковистую головку сына. Я очень люблю жизнь и поэтому иду в бой. В бой за жизнь, за настоящую, а не рабскую жизнь. За счастье моих близких, моих детей, за счастье моей Родины. Я люблю жизнь, но щадить ее не буду. Жить как воин и умереть как воин — так я понимаю жизнь». Через сколько сожженных деревень пришлось вести Н. В. Бибикову своих солдат! Горе обжигало лютой ненавистью к врагу, наполняло всепобеждающей любовью к Родине: «...я понял, что такое Родина: это когда каждая хата кажется тебе родной хатой и каждая старуха в селе — родной матерью. Родина — это когда каждый шаг немецкого кованого сапога по нашей земле — кровавый след в твоём сердце» (27 августа 1942 г.). Он воевал под Москвой, выбивал врага из Ржева, освобождал украинские города и деревни. Сколько раз, падая под немецкими пулями и снарядами, он поднимался, чтобы идти дальше. Только выбивая врага из деревни, Голоски Каменец-Подольской области, Бибиков упал и навсегда остался в этой далекой от Ангары, но навечно кровно родной ему украинской деревне. Почти невозможно коротко пересказать «Письма с войны» стрелка расчета зенитного пулемета А. Павленка — своеобразный дневник жизни простого солдата. Даже в невероятно тяжелых условиях солдатских будней он находил в себе силы работать над сложной математической задачей, решение которой помогло бы увеличить эффективность боя его зенитного пулемета. Время все дальше отдаляет от нас события тех лет, но никогда не сотрется в памяти поколений подвиг народа в годы трудных испытаний, не забудутся имена его славных сыновей и дочерей. Огромное количество ученых и учителей математики приближали победу над фашизмом 70 лет назад. Надо, чтобы наши ученики знали об этом и помнили.

Литература:

1. Гнеденко, Б. В. Математика и оборона страны, — М.: 1978.
2. Гнеденко, Б. В. Математика и контроль качества продукции М.: Знание, 1984.
3. Левшин, Б. В. Советская наука в годы Великой Отечественной Войны — М.: Наука, 1983.
4. Оружие Победы. -2-е изд., перераб. И доп. — М: Машиностроение, 1986.
5. Современная иллюстрированная энциклопедия «Математиков и информатиков». А. П. Горкин., Издательство: «РОСМЕН», 2007 год.
6. Научно-теоретический и методический журнал «Математика в школе». Е. Букимов. Издательство: «Школьная пресса», 2010 год, 53 стр.

Роль ценностно-смыслового компонента в концепции обновления содержания школьного образования

Маметьева Екатерина Сергеевна, учитель биологии
ГБОУ гимназия № 586 (г. Санкт-Петербург)

В широком контексте под образованием понимается процесс социализации личности, который предполагает освоение личностью накопленного общественного опыта, в том числе и системы ценностей. То есть при осмыслении образования как процесса социализации, необходимо отметить безусловную связь этого процесса с освоением общих ценностей, объединяющих общество. При этом осознание сущности ценностного отношения к миру, неразрывно связано со знанием базовых ценностей, с развитием способности к определению критериев оценки явлений действительности, с умением ориентироваться в мире ценностей, на основе которых строится любой выбор человека, любая его деятельность. Поэтому целью современного школьного образования, при определении его общих компонентов, наряду с мотивационным, когнитивным и операционным, выделяется и ценностно-ориентационный компонент.

Такое понимание сущности образования связано с интенсивным развитием гуманитарно-аксиологического подхода в современной педагогике, который позволяет с одной стороны, изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой — решать задачи гуманизации общества. Это обусловлено тем, что научное педагогическое познание осуществляется с целью удовлетворения социальных потребностей, а действенный аспект жизни человека определяется направленностью активности личности на осмысление, признание, созидание материальных и духовных ценностей. В таком случае аксиологический, или ценностный, подход выступает своеобразным «мостом» между теорией и практикой [1]. В этой связи следует отметить, что гуманитарно-аксиологическое направление в отечественной педагогике активно разрабатывается в трудах И.Ю. Алексашиной, А.Г. Асмолова, Т.Г. Браже, В.Г. Воронцовой, С.Г. Вершловского, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, В.И. Слободчикова и ряда других педагогов. В работах данных авторов концептуально обоснованы основные идеи этого подхода, определяющие личностно-ориентированный характер обучения. При этом предполагается ценностно-смысловое согласование субъектов образовательного процесса.

Основными характеристиками гуманитарно-аксиологического подхода в образовании являются:

— ценности и цели образования — самореализация свободной личности, способность к познавательному саморазвитию, в процессе которого действенность выступает как важнейшая качественная характеристика духовно-нравственного развития личности;

— образовательная среда в широком смысле слова рассматривается как взаимодействие разных и сложных гуманитарных систем, которые определяют ценностно-образность систем моделей мира личности, детерминирующих модель ее поведения, выбор конкретных целей, способов и средств деятельности;

— взаимодействие двух субъектов — учителя и ученика происходит в общении, в диалоге, основанном на свободном выборе и раскрывающем «человека в человеке» для других и для себя.

Проведенный анализ педагогической литературы показал, что развитие содержания школьного образования связано с поиском путей осмысления ценностей современного мира, что в свою очередь предполагает обращение к основным положениям аксиологии. Базовой категорией аксиологии является категория «ценность». Аксиология изучает ценность в общей структуре бытия, и отвечает на вопрос — каково ее отношение к реальности. Собственно аксиология возникла лишь тогда, когда понятие бытия расщепилось на два элемента: реальность и ценность как объект человеческих желаний и устремлений. В аксиологии классификация ценностей, как и их определения, неоднозначны. Основным классическим признается деление на ценности-цели и ценности-средства.

Если обратиться к истории вопроса, то можно отметить, что в традиции идеалистического рационализма от Платона до Гегеля категории бытие и ценность не разделялись. Однако уже родоначальник классической немецкой философии И. Кант разработал теорию ценностей, противопоставив сферу нравственности (свободы) и сферы природы (необходимости). Тем самым И. Кант показал различие представлений о должном (о ценностях и нормах) и о сущем (мир вещей). Мир должного как бы достраивает мир сущего, а, значит, и достоверного, до целостности и системы, поэтому, по Канту, действие невозможно без включения его в структуру должного.

В отечественной науке категория ценности стала предметом философского осмысления, начиная с 60-х годов XX столетия, когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом. И рассматривалась она главным образом применимо к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особый человеческий тип значимости предметов и явлений. Ценности производны от соотношения мира и человека, подтверждая значимость того, что создал человек в процессе истории. В обществе любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям относятся только положительно

значимые события и явления. Критериями положительной оценки считаются явления, приводящие к социальному прогрессу. При этом понятие «ценность» — диалектическое, оно детерминировано конкретными историческими и социокультурными условиями.

Человек, постоянно находясь в ситуации выбора, критерием такого выбора полагает ценность. Если мотивы конкретной деятельности задаются ситуацией, то ценности задаются социальными и культурными условиями бытия и более глубинными факторами существования человека. В данном контексте мир ценностей есть внеличный и надличный, а в определенных случаях и внеисторический. При этом общие для людей ценности гуманистичны и конструктивны по своей природе, они связаны с совершенствованием человека и общества, с выживанием и дальнейшей эволюцией человека как вида. Универсальные ценности действительно существуют, однако они лежат не вне человека, а в нем самом, в аутентичном опыте его собственной жизни. Именно поэтому их нельзя дать человеку, а можно лишь создать определенные условия для их полноценного развития.

Рассуждая о проблеме ценностей, нельзя не обратиться к наследию психологической науки. Так, по мнению психологов, формирование собственной системы ценностей происходит у человека в процессе его социализации. Понятие «социализация» разработано в большей степени в психологии и определяется большинством психологов как процесс и результат активного присвоения человеком норм, идеалов, ценностных ориентаций, установок и правил поведения, значимых для его социального окружения. Процесс присвоения, в свою очередь, основан

на процессах осознания, освоения, понимания и усвоения, и тесно связан с понятием интериоризации. Понятие «интериоризация» определяется психологической наукой как формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению внешнего опыта, переданного другими в форме сообщения или формы поведения.

Анализ различных подходов к определению структур личности позволяет сделать вывод о том, что процессы осознания, освоения, понимания чего-либо связаны с индивидуальными особенностями психологических процессов и в первую очередь познавательных, которые в свою очередь базируются на всех остальных структурах личности. При условии интериоризации личностью ценностей общества, изменения в первую очередь коснутся такой ее структуры, как направленность, особенно ценностно-смысловых образований личности, которые обуславливают другие компоненты данной структуры (притязания, потребности, мотивы). Современные исследования психологов отмечают, что между диспозиционно-ценностными структурами личности и собственно когнитивными операциями существует органическое взаимопроникновение. Отсюда начинается поиск путей формирования ценностных ориентаций учащихся средствами учебного предмета.

В заключении, обобщая результаты проведенного анализа, следует еще раз подчеркнуть, что для реализации ценностно-ориентационного компонента целей современного школьного образования необходимо обеспечить процесс интериоризации учащимися ценностей данного общества, обеспечивая при этом формирование позитивных личностных смыслов. Решение этой задачи лежит в области обновления содержания современного школьного образования.

Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования/Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гуцин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета/Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
3. Бойков, А. Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ (5 КЛАСС)/А. Е. Бойков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2014. № 4 (110). с. 10–16. 1
4. Бойков, А. Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения)/А. Е. Бойков // Профилактическая медицина. 2011. № 3. с. 17.
5. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека/Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
6. Глазников, Л. А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Ф. А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
7. Глазников, Л. А. Применение кортексина для повышения статокINETической устойчивости человека // Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Г. А. Рыжак, В. Х. Хавинсон // Медицинский академический журнал. 2002. Т. 2. № 3. с. 91–98.
8. Соловьев, А. В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям/А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.

9. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям Кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
10. Сорокина, Л. А. Влияние сочетанного применения электротранквилизации центральной нервной системы и фармакологического комплекса «БАОК» на психофизиологические показатели человека после выполнения пробы НКУК / Л. А. Сорокина, Л. Г. Буйнов, Г. В. Бузник, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2015. Т. 13. № S1. с. 156–159.
11. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов / Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
12. Сорокина, Л. А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности / Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.
13. Сухоруков, Д. В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

Рабочая программа коррекционной деятельности по преодолению фонетического и фонетико-фонематического недоразвития речи у детей 5–7 лет общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп

Мелкозёрова Екатерина Владимировна, учитель-логопед
ГБОУ Школа № 2121 «Образовательный комплекс имени Маршала Советского Союза С. К. Куркоткина» (г. Москва)

1. Пояснительная записка.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растёт. Эти дети составляют основную группу риска по школьной неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Основные причины этого — недостаточное развитие фонематических процессов. Эти процессы тесно связаны с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, которое выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух.

Предпосылки для успешного обучения письму и чтению формируются в дошкольном возрасте. Установлено, что возраст пятого года жизни является оптимальным для воспитания особой, высшей формы фонематического слуха — фонематического восприятия и ориентировочной деятельности ребенка в звуковой действительности.

Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.), обучение детей по специальным коррекционно-развивающим программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения еще в дошкольный период. Своевременное и личностно-ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием полноценной интеграции

дошкольников с фонетическими нарушениями речи и фонетико-фонематическими нарушениями речи (ФНР и ФФНР) в среду нормально развивающихся сверстников.

1.1. Актуальность данной программы.

Проблема готовности ребенка к школе существовала всегда, и понимание её постоянно уточняется и конкретизируется. Так, если вначале внимание ученых и педагогов-практиков было сосредоточено на том, какие именно знания и навыки необходимо формировать у дошкольников, то сейчас на первое место выдвинут вопрос о том, какие условия нужно создать для того, чтобы обеспечить эффективное развитие ребенка и мотивацию к учебе.

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают определенный кругозор, запас конкретных знаний, перед ними встает проблема адаптации к условиям школьной жизни. Современные требования ФГОС к программам начального обучения стали очень высокими. В связи с этим перед детскими дошкольными учреждениями, как первой ступенью общего образования, ставится задача сформировать общую готовность детей к школе. Важной стороной готовности к школе является именно речевая готовность, которая включает в себя, в том числе, произносительную сторону речи.

Постановка и исследование проблемы речевой готовности обусловлены глубокими изменениями в жизни Российского общества, переосмыслением существующей системы образования и современными требованиями к специалистам. Проблема речевого развития и недоразвития в современном образовании очень актуальна и значима. Дети, имеющие нарушения звукопроизношения,

нуждаются в своевременной диагностической и коррекционной помощи специалистов. Дошкольное образовательное учреждение, отвечая современным требованиям и запросу родительского сообщества, обеспечивает условия для формирования равных стартовых возможностей дошкольников.

Детей с речевыми нарушениями рассматривают как группу педагогического риска, потому что их физиологические и психические особенности затрудняют успешное овладение ими учебным материалом в школе. Готовность к школьному обучению во многом зависит от своевременного преодоления нарушений речи. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в особой организации коррекционно-логопедической помощи, содержание, формы и методы которой должны быть адекватны возможностям и индивидуальным особенностям детей.

Все выше изложенное легло в основу разработки «Программы логопедической работе по преодолению ФНР и ФФНР у детей 5–7 лет в общеразвивающем ДОУ, не имеющем в своей структуре специализированных групп (логопункте)».

1.2. Цель, задачи и главные принципы программы.

Цель программы — сформировать полноценную фонетическую систему языка (звукопроизношение, как одно из необходимых средств подготовки к успешному овладению письмом и чтением); развить фонематические процессы, скорректировать и автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки у дошкольников с фонетическими, фонематическими и фонетико-фонематическими нарушениями речи.

В процессе коррекционного обучения детей-логопатов решаются **следующие задачи:**

— выявить детей, нуждающихся в логопедической помощи, определить уровень и характер нарушений, разработать рекомендации и консультации для родителей (воспитателей) по дальнейшему коррекционно-образовательному маршруту ребёнка;

— скорректировать нарушения звуковосприятия и звукопроизношения у детей подготовительных к школе групп (6–7 лет);

— активизировать педагогический потенциал воспитателей, родителей и вовлечь их в коррекционно-педагогический процесс.

Содержание данной программы, достижение поставленной цели и решение задач осуществляется и опирается на следующие **основные принципы:**

— *принцип системности* — опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии;

— *принцип комплексности* — речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний (например, дизартрия, алалия, заикание и др.). Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер;

— *принцип опережающего подхода*, диктующий необходимость раннего выявления детей с функциональными и органическими отклонениями в развитии, с одной стороны, и разработку адекватного логопедического воздействия — с другой;

— *принцип развивающего подхода* — основывается на идее Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», заключающийся в том, что обучение должно вести за собой развитие ребёнка;

— *принцип полифункционального подхода*, предусматривающий одновременное решение нескольких коррекционных задач в структуре одного занятия;

— *принцип сознательности и активности детей*, означающий, что учитель-логопед должен предусматривать в своей работе приёмы активизации познавательных способностей детей. Перед ребёнком необходимо ставить познавательные задачи, в решении которых он опирается на собственный опыт. Этот принцип способствует более интенсивному психическому развитию дошкольников и предусматривает понимание ребёнком материала и успешное применение его в практической деятельности в дальнейшем;

— *принцип доступности и индивидуализации*, предусматривающий учёт возрастных, физиологических особенностей и характера патологического процесса;

— *принцип постепенного повышения требований*, предполагающий постепенный переход от более простых к более сложным заданиям по мере овладения и закрепления формирующихся навыков;

— *принцип наглядности*, обеспечивающий тесную взаимосвязь и широкое взаимодействие всех анализаторных систем организма с целью обогащения слуховых, зрительных и двигательных образов детей.

— *принцип обходного пути* — используется в процессе компенсации нарушенных речевых и неречевых функций, перестройки деятельности функциональных систем, т. е. формирования новой функциональной системы в обход пострадавшего звена.

Исследование детей с нарушениями речи, а также организация логопедической работы с ними осуществляются с учетом ведущей деятельности ребенка (предметно-практической, игровой, учебной). Разработка данной программы и методики коррекционно-логопедического воздействия ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе (онтогенетический принцип). Возникновение речевых нарушений во многих случаях обусловлено сложным взаимодействием биологических и социальных факторов. Для успешной логопедической коррекции речевых нарушений большое значение имеет установление в каждом отдельном случае этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношения речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

1.3. Нормативно-правовая база программы.

Содержание данной рабочей программы соответствует федеральным государственным требованиям, образова-

тельными стандартам и требованиям; целям и задачам образовательной программы учреждения. Программа разработана в соответствии и на основе:

— Закона Российской Федерации «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. (№ 273-ФЗ);

— Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» (СанПиН 2.4.1.2660–10; Сан ПиН 2.4.1.3049–13);

— «Положения об организации работы учителя-логопеда в детском саду, не имеющем в своей структуре специализированных групп», утвержденного на основании решения коллегии Московского комитета образования от 24.02.2000 г. № 6/2;

— «Положения о логопедическом пункте в дошкольных образовательных учреждениях ЮОВОУ МКО», утверждённому начальником отдела дошкольного образования ЮОВОУ МКО Е.В. Оськиной, разработанному на основе письма МО РФ от 14.12.2000 г. «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения»;

— Письма Минобрнауки РФ от 22.01.1998 г. № 20–58–07ин/20–4 «Об учителях-логопедах и педагогах-психологах учреждений образования»;

— Письма Минобрнауки РФ от 27.06.2003 г. № 28–51–513/16 «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

В основе создания этой программы автор использовала многолетний опыт работы на дошкольном логопункте, подкреплённый современными коррекционно-развивающими программами Министерства Образования РФ, научно-методическими рекомендациями, инструктивными письмами, представленными в библиографии. В частности: Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. «Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи»; «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» под ред. Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; Каше Г.А. Программа «Подготовка к школе детей с недостатками речи»; «Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе)» сост. Г.А. Каше, Т.Б. Филичева; Фомичёва Г.А. «Методика развития речи детей дошкольного возраста»; Богомолова А.И. Пособие для логопедов «Нарушение произношение у детей»; Селивёрстов В.И. «Практикум по дошкольной логопедии», а также на основе Примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

Однако, вышеперечисленные программы рассчитаны на работу в условиях специальных коррекционных детских садов, в связи с чем не совсем подходят для использования в общеразвивающем ДОУ, не имеющем в своей структуре специализированных групп (логопункте). Этим

и обусловлена значимость написания данной рабочей программы, применение которой поможет детям с нарушением речевого развития осваивать основную образовательную программу; позволит своевременно, то есть ещё до поступления в школу, преодолеть трудности, ведущие к школьной дезадаптации.

Анализ организационной и содержательной сторон деятельности общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп (логопункта) выявляет, что работа учителя-логопеда, в определённой степени, синтезирует элементы работы врача-логопеда ДГП и учителя-логопеда коррекционного ДОУ, имея при этом, определённую специфику работы. Коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп (логопункт), при чёткой организации обладает высокой эффективностью коррекционного воздействия, разнообразием в выборе средств и играет важную роль в речевой и общей подготовке детей к школе. Данная модель организации органично вписывается в систему ДОУ любого типа, а так же достаточно результативна.

2. Характеристика контингента воспитанников.

Структура дефектов у дошкольников, посещающих общеразвивающее ДОУ не имеющее в своей структуре специализированных групп (логопункт), неоднородна. На сегодняшний день должность учителя-логопеда вводится в штатные расписания государственных образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, с целью создания равных стартовых возможностей в начале обучения детей в школе, в связи с наблюдающимся в последнее время снижением уровня речевого развития детей дошкольного возраста и увеличением количества детей с речевыми патологиями («Положение об организации работы учителя-логопеда в детском саду, не имеющем в своей структуре специализированных групп», утвержденного на основании решения коллегии Московского комитета образования от 24.02.2000г № 6/2).

2.1. Развитие речи детей в норме.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни. Процесс становления звуковой стороны языка проходит несколько этапов. Восприятие звуков у детей с нормальным речевым развитием формируется достаточно рано и в определенной последовательности. В возрасте до года (в период дофонемного развития) ребенок улавливает лишь ритмико-мелодические структуры, фонемный состав слова им не воспринимается. Непосредственное различение звуков происходит на втором году жизни. Дети начинают постепенно овладевать фонетической системой звуков русского языка независимо от их артикуляционной четкости в определённом порядке.

Усвоение правильного произношения звуков во многом обусловлено сохранностью речедвигательного

анализатора. Тем не менее, на начальном этапе часто наблюдается неустойчивость артикуляции звуков при произнесении слов ребенком. Характерно использование звуков-«заместителей» (субститутов). При активной речевой практике происходит постепенный переход к правильному произношению большинства звуков. Отмечается, что к началу четвертого года жизни дети, при благоприятных условиях воспитания, усваивают звуковую систему языка. Допустимо неточное произношение шипящих, сонорных и свистящих звуков. Успешное овладение звуковой стороной речи обеспечивается полноценным развитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, способностью ребенка к подражанию, благоприятной речевой средой. На протяжении периода от 4 до 7 лет у ребенка развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируются фонематические процессы. В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4–6 годам достигает 3000–4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. У ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству. Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов должны составлять рассказ, пересказывать сказку, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи — монологической речью. В этот период значительно улучшается и формируется фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные и, наконец, сонорные, шипящие и свистящие звуки. К 4–5 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто, допускается в единичных случаях неправильное произношение трудных по артикуляции звуков позднего онтогенеза. В этом возрасте у детей формируется способность не только критически оценивать недостатки своей речи, но и реагировать на них.

В то же время речь детей может отличаться недостатками звукопроизношения. Прежде всего, это вызвано недостаточным развитием движений органов артикуляционного аппарата: языка, губ, мягкого нёба, нижней челюсти. Второй причиной является недостаточная сформированность фонематических процессов, т. е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи (фонемы). Контингент современных детей отличается друг от друга как по степени развития фонематического восприятия, так и по развитию моторики речевого аппарата: некоторым детям легко даются артикуляционные движения, и они с одного показа и объяснения могут усвоить произношение прежде недоступного

для них звука, а другие наоборот, плохо владеют своими речевыми органами, им нужна длительная тренировка для того, чтобы выполнить необходимое артикуляционное движение. Большинство согласных звуков дошкольники произносят при широко распластанном языке, при этом выдох производится через рот по средней линии языка. Неправильное положение языка изменяет направление выдыхаемой воздушной струи и приводит к искаженному произношению звуков.

Наиболее типичными несовершенствами звукопроизношения у детей являются следующие: согласные звуки произносятся смягченно; не произносятся шипящие фонемы «ш, ж, ч, щ» или заменяются обычно свистящими; не произносится звук «р» или заменяется другими звуками «л, л', в, й»; звук «л» не произносится или чаще всего смягчается; могут отсутствовать или заменяться звуки раннего онтогенеза «г, к, х».

2.2. Характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, с фонетическим недоразвитием речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) — это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия фонем.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом: заменой звуков более простыми по артикуляции, трудностями различения звуков, особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом потоке.

Ведущим дефектом при ФФНР является несформированность процессов восприятия звуков речи, что влечёт за собой затруднения детей при практическом осознании основных элементов языка. Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонематическом недоразвитии у детей нередко нарушаются просодические компоненты речи: темп, тембр, мелодика.

Проявления речевого недоразвития у данной категории детей выражены в большинстве случаев не резко. Отмечается бедность словаря и незначительная задержка в формировании грамматического строя речи. При углубленном обследовании речи детей могут быть отмечены отдельные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении сложных предлогов, в согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными и т. п. При фонетическом недоразвитии речи (ФНР) нарушено только звукопроизношение.

3. Организация логопедической работы.

3.1. Особенности организации работы учителя-логопеда общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп.

Содержание коррекционной работы направлено на создание системы комплексной помощи детям с ФНР и ФФНР, освоение ими основной программы дошкольного образования, их социальную адаптацию.

Эффективность коррекционно-развивающей работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и преемственностью в работе всех субъектов коррекционного процесса: учителя-логопеда, родителей и педагогов.

Организация деятельности учителя-логопеда, воспитателей и других специалистов в течение года определяется поставленными задачами рабочей программы.

В должностные обязанности учителя-логопеда общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп (логопункта), должна включаться только работа с детьми, имеющими речевую патологию.

Согласно «**Положения об организации работы учителя-логопеда в детском саду, не имеющем в своей структуре специализированных групп**», утвержденного на основании решения коллегии Московского комитета образования от 24.02.2000 г. № 6/2; «Положения о логопедическом пункте в дошкольных образовательных учреждениях ЮОВОУ МКО», утверждённому начальником отдела дошкольного образования ЮОВОУ МКО Е.В. Оськиной, разработанному на основе письма МО РФ от 14.12.2000 г. «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения» **на логопедические занятия зачисляются дети с диагнозами:**

- ФНР («фонетическое нарушение речи»);
- ФФНР («фонетико-фонематическое нарушение речи»);
- **Не подлежат приёму в группу дети с диагнозами:**
- ОНР («общее недоразвитие речи»);
- ЗПР («задержка психического развития»);
- «заикание»,
- «дизартрия».

Это обусловлено тем, что такие нарушения являются тяжелыми нарушениями речи, носят, как правило, стойкий системный характер, их коррекция требует непрерывного комплексного подхода в течение всего дня на протяжении 2–3 лет (специальные коррекционные программы обучения, малочисленные группы, ежедневные занятия, специально обученные воспитатели, дефектологи и др. специалисты). Такие дети направляются в ДГП, ЦППРиК, на городскую ПМПК для дальнейшего определения их педагогического маршрута.

В случае отказа от перевода ребенка со сложной речевой патологией и зачисления его на занятия (при недо-

боре детей с ФНР и ФФНР) учитель-логопед не несет ответственности за полное устранение дефекта.

Учебный год в дошкольных образовательных учреждениях охватывает период с конца сентября-октября по начало мая. В первые три недели учебного года учитель-логопед:

- проводит логопедическое обследование детей 5–7-лет (остальные дети обследуются в течение года);
- составляет список детей на учебный год и комплекзует группы и подгруппы;
- оформляет всю необходимую документацию на детей, заполняет речевую карту на каждого ребёнка (главным основанием для зачисления ребёнка на логопедические занятия является *справка от логопеда из поликлиники с логопедическим диагнозом ребёнка*, которая прикладывается к речевой карте ребёнка);
- оформляет текущую документацию учителя-логопеда;
- информирует родителей о системе предстоящей логопедической работе;
- консультирует родителей на общих родительских собраниях.

Повторное итоговое логопедическое обследование (диагностика) проводится в конце учебного года (конец апреля-май), у детей «группы риска» март-апрель. Логопедическая индивидуально-подгрупповая работа начинается с конца сентября-октября. Выпуск детей проводится в течение всего учебного года по мере устранения у них дефектов речи. Результаты логопедического обучения отмечаются в речевой карте ребёнка.

Количество детей, зачисленных в группу, на ставку составляет не менее 25 детей в год.

Учитывая требования к организации режима дня и учебных занятий, максимально допустимый объём недельной образовательной нагрузки не должен превышать нормы допустимые СанПином. В соответствии СанПином продолжительность группового занятия с детьми 6-го года жизни не более 25 минут, с детьми 7-го года жизни не более 30 минут.

Важно учитывать, что продолжительность логопедических занятий должна быть адекватно подобрана учителем-логопедом, так как напрямую зависит от речевого диагноза, возраста ребенка, индивидуальных особенностей и возможностей развития, психофизического статуса ребёнка.

Работа по исправлению речи проводится 2–3 раза в неделю, носит индивидуальный или подгрупповой характер (на усмотрение учителя-логопеда). Учитель-логопед берет детей на свои занятия с любых воспитательских занятий, с прогулки.

В дошкольном учреждении должны быть созданы все необходимые условия для качественного проведения логопедических занятий, должен быть изолированный логопедический кабинет со всем необходимым методическим и техническим оснащением, с раковиной и зеркалом.

В целях организации планомерной и целенаправленной логопедической деятельности учитель-логопед ведёт следующую документацию:

- График работы на учебный год;
- Расписание занятий;
- Хронометраж рабочего времени;
- Речевая карта обследования ребёнка;
- Индивидуальный план коррекционной работы с ребёнком;
- Регистрационная карточка для родителей;
- Годовой перспективный план коррекционно-педагогической деятельности;
- Календарный план коррекционно-развивающей деятельности (логопедической работы);
- Паспорт кабинета;
- Журнал обследования и движения всех детей;
- Журнал учета посещаемости детьми логопедических занятий;
- Папка взаимодействия учителя-логопеда с воспитателями;
- Журнал консультаций и рекомендаций;
- Индивидуальная тетрадь-дневник на каждого ребёнка;
- Рабочая программа логопедической работы по преодолению ФНР и ФФНР у детей 5–7 лет общеразвивающего ДОУ, не имеющего в своей структуре специализированных групп.

Показателем работы учителя-логопеда — является состояние звукопроизношения детей, выпускаемых в школу.

Сроки логопедической работы находятся в прямой зависимости от степени выраженности у детей речевых нарушений, их индивидуально-личностных особенностей, условий воспитания в дошкольном учреждении и семье. Они могут варьироваться от 3–6 месяцев до 1–2 лет. Как правило, дети с диагнозом ФНР берутся в работу сроком на 6 месяцев, дети с диагнозом ФФНР на 1 год. По мере исправления недостатков речи учитель-логопед выводит детей из списка и заменяет их другими.

Данная программа может быть успешно реализована при условии включения в коррекционно-развивающую деятельность родителей (или лиц, их заменяющих), а также педагогов и специалистов детского сада. Родители ребёнка и педагоги детского сада по мере возможности закрепляют сформированные у ребёнка умения и навыки.

3.2. Формы организации образовательной деятельности.

Данная коррекционная программа разработана для реализации её в условиях детского сада общеразвивающего вида, то есть в сетке занятий не предусмотрено специального времени для проведения индивидуальной и групповой деятельности учителя-логопеда. Основную нагрузку несёт индивидуальная и микрогрупповая логопедическая работа (по 2–3 ребёнка), которая проводится 2–3 раза в неделю (частота проведения логопедических занятий определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими

особенностями детей). Для занятий в микрогруппах объединяются дети, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения. Следует отметить, что порядок изучения звуков и количество занятий, ответственные на эту работу, могут меняться по усмотрению учителя-логопеда.

Планирование логопедической работы учителя-логопед осуществляет в соответствии:

- с образовательными программами, отвечающими требованиям ФГОС;
- с инструктивно-методическим письмом «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения»;
- с календарным планированием коррекционно-развивающей деятельности;
- с учётом основных форм организации коррекционных занятий (индивидуальные и подгрупповые (микрогруппы)).

Структура коррекционных занятий:

1. Организационный момент: настрой на занятие, артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастика, упр. на развитие мелкой моторики рук.
2. Непосредственно коррекционная деятельность.
3. Итог.

Индивидуальные логопедические занятия.

Индивидуальные занятия — цель которых, подбор комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи при ФНР, ФФНР. На этих занятиях учитель-логопед имеет возможность установить эмоциональный контакт с ребёнком, привлечь его внимание к контролю за качеством своей речи, подобрать индивидуальный подход с учетом личностных особенностей (речевой негативизм, фиксация на дефекте, невротические реакции и т. п.).

Задачи и содержание индивидуальных занятий.

- Развитие артикуляционной моторики.
- Уточнение артикуляции правильно произносимых звуков.
- Развитие речевого дыхания и голосообразования.
- Постановка отсутствующих или искажённых звуков.
- Автоматизация и дифференциация звуков.

Частота проведения индивидуальных занятий и их продолжительность определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей, этапы работы. ФНР — 1–2 раза в неделю; ФФНР — 2–3 раза в неделю, продолжительность индивидуальных занятий варьируется от 10 до 25 минут у детей 6-го года жизни и от 10 до 30 минут у детей 7-го года жизни.

Структура индивидуального логопедического занятия.

- Статичные и динамичные артикуляционные упражнения, упражнения для развития мимических мышц.
- Пальчиковая гимнастика (возможно в сопровождении стихотворных текстов).

- Упражнения по развитию речевого дыхания.
- Упражнения по формированию речевого голоса.
- Воспитание четкой дикции и интонационной выразительной речи.
- Упражнения для развития слухового внимания и фонематического восприятия.
- Исправление дефектного звукопроизношения и автоматизация правильного звукопроизношения в речи ребенка.
- Коррекция нарушения слоговой структуры слова.
- Формирование лексико-грамматических представлений.
- Развитие психических процессов: произвольного внимания, памяти, логического мышления.

Подгрупповые (микрогруппы) логопедические занятия.

Для занятий в микрогруппах объединяются дети, имеющие сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения. Учитель-логопед может организовать как простой диалог для тренировки произносительных навыков, так и упражнять детей в различении сходных по звучанию фонем в собственной и чужой речи. Состав подгрупп является открытой системой, меняется по усмотрению логопеда в зависимости от динамики достижений в коррекции произношения (как правило, от 2 до 5 чел.).

Основная цель подгрупповых занятий — закрепление поставленных логопедом звуков в различных фонетических условиях.

Структура подгруппового логопедического занятия.

- Закрепление навыков произношения изученных звуков.

- Отработка навыков восприятия и воспроизведения сложных слоговых структур, состоящих из правильно произносимых звуков.
- Воспитание готовности к звуковому анализу и синтезу слов.
- Расширение лексического запаса в процессе автоматизации звуков.
- Закрепление грамматических категорий.
- Развитие связной речи.

Состав детей в подгруппах в течение месяца периодически меняется. Это обусловлено динамическими изменениями в коррекции речи каждого ребенка, нерегулярным посещением занятий и т. п.

Нужно отметить, что для эффективности коррекционной работы чрезвычайно важна роль:

- регулярных занятий;
- участия родителей и воспитателей в коррекционном процессе;

На занятиях дети приобретают много конкретных и обобщенных знаний и умений, умения слушать и выполнять требования взрослого, подчинять свои действия заданным правилам, действовать в точном соответствии со словесной инструкцией или наглядным образцом. Все это — важные предпосылки будущей деятельности, т. е. самостоятельно учиться, приобретать знания. Дети постепенно учатся контролировать свои действия в соответствии с образцом, приобретают умения правильно оценивать результаты своей работы и самостоятельно исправлять допущенные ошибки, у них формируется чувство ответственности.

При организации образовательной деятельности прослеживаются приоритеты в работе учителя-логопеда, воспитателей.

Приоритеты учителя-логопеда	Приоритеты родителей и воспитателей
моторный праксис звукопроизношение фонематические процессы языковой анализ	психологическая база речи обогащение и активизация словаря развитие связной речи лексико-грамматическое развитие

Наряду с коррекционными мероприятиями учитель-логопед проводит профилактическую работу в дошкольном образовательном учреждении по предупреждению нарушений речи у детей: с воспитателями дошкольного образовательного учреждения по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста (консультации, семинары, семинары-практикумы и другие формы и виды работ), родителями (законными представителями) дошкольников.

4. Содержание и планирование логопедической работы.

Содержание коррекционной деятельности составлено с учетом речевого дефекта, возрастных особенностей детей, систематического и планомерного обучения.

Работа по коррекции звукопроизношения у дошкольников включает в себя несколько блоков.

1. Блок логопедического обследования реализует функцию сбора материала о состоянии звукопроизношения у дошкольников. Она включает: выполнение диагностического обследования, беседу с родителями и педагогами группы.

2. Блок логопедической коррекции направлен на развитие артикуляционной и мелкой моторики, фонематического слуха, формирование правильного звукопроизношения.

3. Блок работы с родителями выполняет задачу позитивной ассимиляции ребенка в привычную социальную среду (обучение родителей доступным формам логопедической работы). Работа с родителями может проводиться параллельно занятиям с детьми, а также предлагаются консультации и памятки по речевому развитию и профилактике речевых расстройств у воспитанников.

4. Блок работы с педагогами дошкольного учреждения заключается в проведении просветительской деятельности (консультации, семинары, семинары-практикумы и другие формы и виды работ).

Логопедическое воздействие представляет собой целенаправленный, сложно организованный процесс. При коррекции фонетических, фонематических и фонетико-фонематических нарушений речи у дошкольников работа проходит по разделам, которые могут использоваться отдельно, одновременно или дополнять друг друга на определённом этапе работы:

— Совершенствование функций артикуляционного аппарата, путём выполнения специальных комплексов артикуляционной гимнастики, развитие речевого дыхания.

— Развитие мелкой моторики.

— Развитие фонематических процессов.

— Коррекция, формирование и развитие навыков правильного звукопроизношения.

— Коррекция слоговой структуры слова.

— Работа над просодикой.

— Формирование выразительной речи на базе правильно произносимых звуков, воспитание самоконтроля за речью, формирование практических умений и навыков пользования правильной, грамотной связной речью.

Вся логопедическая работа делится на несколько этапов. Каждый этап работы имеет свои цели, задачи и относится к определённому периоду учебного года.

1-й период обучения (сентябрь — октябрь).

I. Подготовительный этап — (подготовка психологической базы речи; знакомство с артикуляционным аппаратом; подготовка периферического отдела артикуляционного аппарата к постановке звуков, уточнение произношения звуков; развитие мелкой моторики рук, артикуляционная, пальчиковая, дыхательная гимнастики), (1–5 занятий).

Цель: подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звука.

Задачи: укрепить мышцы артикуляционного аппарата (снять гипотонус или гипертонус, удалить тремор языка, улучшить иннервацию мышц и т.п.); выработать чёткие и скоординированные движения органов речевого аппарата; обучить детей короткому, бесшумному вдоху и спокойному, плавному выдоху; выработать целенаправленную сильную или слабую воздушную струю; развивать мелкую моторику рук; развивать фонематический слух; отрабатывать опорные звуки.

На первом этапе готовятся органы артикуляции к постановке звука. Для этого проводится работа по развитию артикуляционной и мелкой моторики, по формированию фонематических процессов, по выработке направленной воздушной струи, по отработке опорных звуков. Основным приёмом является артикуляционная гимнастика. Целесообразно развивать у ребенка слуховой самоконтроль (привлечение внимания ребенка к неправильному

произношению звука и предлагается сравнить его с правильным). На первых порах полезно утрированное произнесение ребенком звука. Так ему будет легче приобрести навыки слухового контроля.

2-й период обучения (октябрь — ноябрь — декабрь).

II. Постановка звука — непосредственно постановка звука разными способами: по подражанию; механический; смешанный, с опорой на сохранный фонематический слух, работа перед зеркалом, (2–15 занятий).

Цель: добиться правильного звучания изолированного звука.

Задачи: объединить отработанные на подготовительном этапе движения и положения органов артикуляционного аппарата; создать артикуляционную базу звука, с добавлением воздушной струи и голоса; развивать мелкую моторику рук; развивать фонематический слух.

На втором этапе используются все возможные приёмы, чтобы добиться правильного звучания того или иного звука: подражание артикуляции, описание правильной артикуляции в доступной для ребёнка форме, постановку звуков с опорой на артикуляцию других, имеющихся в речи ребёнка, звуков, использование шпателей, зондов. При постановке звуков используется зрительно-моторно-кинестетический метод с одновременной опорой на речеслуховой анализатор.

При постановке правильного произношения звуков используются три основных способа.

1-й способ — основан на подражании. Пользуясь слухом, зрением, тактильно-вербальными и мышечными ощущениями, ребенок воспринимает звучание и артикуляцию фонемы и сознательно пытается воспроизвести требуемые движения речевых органов, требуемое звучание. При этом непосредственное слуховое восприятие звучания, восприятие видимых речевых движений, в том числе собственных (с помощью зеркала), ощущение рукой струи выдыхаемого воздуха, вибрации гортани могут быть дополнены восприятием работы речевых органов, отображенной с помощью различных пособий. В тех случаях, когда не удается получить нужную артикуляцию по подражанию целиком, приходится сначала довольствоваться воспроизведением отдельных ее элементов. Иногда малоподвижность или недостаточная управляемость речевых органов вынуждает прибегать к целой системе подготовительных артикуляционных упражнений, к своеобразной артикуляционной гимнастике.

2-й способ — состоит в механическом воздействии на речевые органы при помощи каких-либо приспособлений (шпатель, зонд). При этом способе используется некоторая сходная артикуляция, и на ее основе механическим путем речевые органы пассивно приводятся в требуемое положение или движение. Связанные с определенным положением или движением речевых органов кинестетические раздражения в сочетании с сопутствующими им слуховыми раздражениями закрепляются в коре головного мозга в виде системы следов, что в дальнейшем

является предпосылкой для активного, произвольного воспроизведения требуемой артикуляции.

3-й способ — смешанный. При нем механическое воздействие на речевые органы служит для того, чтобы помочь более полному и точному воспроизведению требуемой артикуляции, осуществляемому в основном путем подражания и с помощью словесных пояснений.

При постановке звуков широко используется опора на различные анализаторы (слуховой, зрительный, кожный, двигательный), облегчающую воспроизведение требуемой артикуляции по образцу и контроль над ней.

По мере автоматизации навыков правильного произношения звука необходимость в зрительном контроле отпадает. Дальнейшая работа ведется с опорой на слуховой и кинестетический самоконтроль.

3-й период обучения (декабрь — январь — февраль — март).

III. Автоматизация поставленного звука — проводится в определённой последовательности (опираясь на принцип «от простого к сложному») путём отраженного проговаривания различного дидактического материала; параллельно идёт работа над развитием фонематических процессов, коррекцией слоговой структуры слова.

Цель: добиться правильного произношения звука во фразовой речи.

А) Автоматизация звука изолированно и в слогах: прямых, обратных, закрытых, открытых, со стечением согласных (4–5 занятий).

Задачи: постепенно, последовательно ввести поставленный звук в слоги; развивать мелкую моторику рук; развивать фонематический слух; формировать навыки звукового анализа и синтеза слов.

Б) Автоматизация звука в словах разного вида и разной слоговой структуры (18–20 занятий).

Задачи: вырабатывать навык правильного уклада при произнесении звука в начале, конце и середине слова; развивать фонематические процессы; формировать навыки звукового анализа и синтеза в словах; работать над слоговой структурой слова; активизировать словарь; формировать грамматический строй речи

В) Автоматизация звука во фразе, в простом предложении (8–10 занятий).

Задачи: закреплять навык правильного произношения звука в словах фраз и предложений; развивать фонематические процессы, память, мышление, воображение; работать над слоговой структурой слов во фразах и предложениях; формировать грамматический строй речи.

Г) Автоматизация звука в связной речи (8–15 занятий).

Задачи: продолжать закреплять навык правильного произношения поставленного звука в предложениях; закреплять навык правильного произношения поставленного звука в стихотворениях, чистоговорках, скороговорках, потешках; развивать фонематические процессы, память, мышление, воображение; работать над сло-

говой структурой слов в предложениях; развивать чувство языка.

На третьем этапе поставленный звук вводится в слог, слово, предложение, в связную речь. При этом отрабатываемый звук должен вводиться в прямые и обратные слоги, в слоги со стечением согласных, постепенно включаться в слова и предложения. На данном этапе подбирается речевой материал таким образом, чтобы в предлагаемых словах, предложениях и связных текстах не встречались другие сложные по артикуляции звуки и звуки, которые ещё у ребёнка не поставлены.

4-й период обучения (февраль — март).

IV. Дифференциация поставленного звука — различение дефектно произносимого звука среди других, схожих по звучанию и артикуляции звуков. Параллельно идёт работа над развитием фонематических процессов, коррекцией слоговой структуры слова, работа над дикцией, просодикой и интонацией (8–15 занятий).

Цель: учить детей различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Задачи: дифференцировать смешиваемые звуки по артикуляторным и акустическим признакам; учить детей различать звуки изолированно в слогах, словах, фразах, предложениях, стихотворениях, чистоговорках, скороговорках, потешках, рассказах и в самостоятельной речи; развивать память, мышление, воображение, работать над слоговой структурой слов в предложениях; развивать чувство языка.

Четвёртый этап связан с обучением ребёнка различать смешиваемые, близкие по звучанию или произнесению звуки. Последовательность работы та же, что и при автоматизации звука.

5-й период обучения (апрель — май).

V. Итоговый этап — формируется самостоятельная грамотная, выразительная речь; воспитывается самоконтроль за собственной речью; развиваются практические умения и навыки использования связной речи (на базе скорректированных звуков), (6–10 занятий).

Цель: сформировать самостоятельную грамотную, выразительную речь.

Задачи: воспитывать самоконтроль за собственной речью; развивать практические умения и навыки использования связной речи (на базе скорректированных звуков); развивать память, мышление, воображение.

4.1. Методика исправления неправильно произносимых звуков.

Логопедическое воздействие строится на основе онтогенетического принципа, с учётом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи. Так, в тех случаях, когда у ребёнка наблюдается большое количество нарушенных звуков, например, свистящие, шипящие, соноры, последовательность в работе определяется последовательностью их появления в онтогенезе (свистящие, шипящие, соноры). Возможна параллельная работа над двумя звуками. Однако при этом соблюдаются следующие требования. Прежде всего, нельзя брать для одновременной работы те звуки,

артикуляция которых характеризуется прямо противоположным укладам речевых органов. Так, например, нецелесообразно одновременно работать над исправлением бокового произнесения звука «с» и постановкой звука «л». В данном случае для правильной артикуляции фонемы «с» нужно добиваться широкого уклада языка с желобком посередине, а для «л» — совершенно противоположного (язык узкий — «жалом», желобок отсутствует, а воздух проходит по боковым щелям между языком и коренными зубами). Параллельная работа над этими звуками может привести к взаимному торможению движений, необходимых для их произнесения.

Следующее требование состоит в том, что нельзя одновременно работать над так называемыми «трудными» звуками, т. е. теми, произнесение которых вызывает у ребенка наибольшую затрату энергии. Так, например, одновременная работа над звукам «р» и «ш», требующими большого напряжения дыхательных органов, может привести к быстрому утомлению вплоть до головокружения. Если у ребенка нарушено произношение парных согласных звуков, то в первую очередь работают над глухими звуками, например над «ш», затем усложняют артикуляцию, прибавляя к ней голос, и получают звук «ж». Определяется порядок работы над дефектным произношением ребенка, учитывая индивидуальные особенности логопата, в первую очередь податливость тех или иных дефектов к устранению.

Особое внимание уделяется организации самих занятий. С самого начала учебного года у детей воспитываются организационные навыки, позволяющие осуществлять коллективную речевую деятельность. С этой целью детям дается возможность свободного размещения во время занятий (в круг, полукругом, около логопеда) так, чтобы им было удобно рассматривать изучаемые предметы, смотреть друг на друга, на логопеда, обеспечивая тем самым полноту восприятия чужой речи. Это, в свою очередь, поможет добиться большей продуктивности обучения. Важно на протяжении всего занятия поддерживать мотивацию общения. Этому способствует четкая и логическая система подбора вопросов, умелый отбор тематики занятий, способной заинтересовать детей, красочные и разнообразные пособия, а так же предварительная подборка материала для занятий с помощью родителей.

При определении структуры занятий необходимо распределение эмоциональных моментов таким образом, чтобы наиболее интересные фрагменты работы относились на период нарастания усталости.

Литература:

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления фонематической стороны речи у старших дошкольников. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
2. Баскакина, И. В., Лынская М. И. Логопедические игры. — М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2008.
3. Белая, А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры. М., 2000.
4. Блисковская, Ю., Грозовский М., Ворламова Н. Азбука. — М.: Росмэн, 2009.
5. Богомолова, А. И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. С-П., 1994;

Важно создать положительный эмоциональный фон, вызвать у детей интерес к занятиям, поэтому проводить их надо в увлекательной игровой форме. Задания должны быть доступными детям и располагаться в порядке нарастающей сложности. Большое значение имеет этическое поведение логопеда, его правильная реакция на ошибки детей. Он должен разъяснить детям, что нельзя смеяться над недостатками речи, что в исправлении дефектов успех приходит постепенно и зависит, прежде всего, от трудолюбия самого ребенка и помощи окружающих.

Коррекция нарушений речи проводится с учётом ведущей деятельности. У детей дошкольного возраста она осуществляется в процессе игровой деятельности, которая становится средством развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, формирования личности ребёнка. Большой интерес к занятию дети проявляют тогда, когда создаются занимательные игровые развивающие сюжеты, в которых часто они сами являются активными участниками. Такое построение занятий позволяет добиться устойчивого внимания и поддержания интереса на протяжении всего занятия, т. к. дети-логопаты часто бывают с неустойчивой психикой, у них наблюдаются нестабильное психоэмоциональное состояние, пониженная работоспособность и быстрая утомляемость.

Постоянно обращается внимание на соматически ослабленных детей, которые быстро устают и их работоспособность падает. Поэтому в середине занятий проводятся динамические паузы для снятия мышечного напряжения. Используются физкультминутки, пальчиковая гимнастика и другие приемы с речевым ритмическим сопровождением.

Заключение.

Основные планируемые результаты: правильное произношение звуков. Итоговые результаты работы по Программе включают в себя умение детей чисто и правильно произносить все звуки русского языка; дифференцировать на слух оппозиционные звуки; употреблять эти умения в повседневной речи. Предлагаемая организация процесса коррекции звукопроизношения является эффективной и оптимальной, так как она способствует исправлению нарушенного звукопроизношения, а также развитию у детей коммуникативных навыков и навыков общения в новой среде, с новыми детьми, позволяет устранить такие нарушения в психике, которые часто сопутствуют речевым нарушениям. Таким образом, сохраняется здоровье детей, происходит комплексная коррекция нарушений индивидуального развития ребенка и оптимальная подготовка детей к школьному обучению.

6. Боровцова, Л. А. Документация учителя-логопеда ДОУ. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
7. Бортникова, Е. Чудо-обучайка. — Екатеринбург: Литур, 2006.
8. Буденная, Т. В. Логопедическая гимнастика. С-П., 2000.
9. Васильева, М. А., Гербова В. В., Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.
10. Васильева, С. А., Соколова Н. В. Логопедические игры для дошкольников. — М., 1999.
11. Взаимодействие образовательных учреждений с городской ПМПК (методические рекомендации)/Под ред. И. И. Усановой. — Мурманск, 2009.
12. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. — СПб., 2005.
13. Воробьева, Т. А., Крупенчук О. И. Мяч и речь. — СПб., 2001.
14. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования. — М.: АИРИШ, 2008.
15. Дурова, Н. В. Фонематика. М., 2000.
16. Жукова, Н. С. Букварь. — М.: ЭКСМО, 2008.
17. Жукова, О. С. Развиваем речь. — М.: Астрель, 2008.
18. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда. М., 1998.
19. Колесникова, Е. В. Готов ли ваш ребенок к школе? — М.: Ювента, 2007.
20. Колесникова, Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5–6 лет. — М.: Ювента, 2008.
21. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет. — М.: Ювента, 2007.
22. Колесникова, Е. В. Тесты для детей 5 лет. — М.: Ювента, 2001.
23. Коноваленко, В. В., Коноваленко С. В. Домашняя тетрадь для закрепления произношения звуков С, Сь, З, Зь, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Л, Ль, Р, Рь. М., 2012.
24. Коноваленко, В. В., Коноваленко С. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. М., 2001.
25. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры/авт.-сост. Н. П. Мещерякова, Л. К. Жуковская, Е. Б. Терешкова. Волгоград, 2009.
26. Репина, З. А., Буйко В. И. Уроки логопедии. Екатеринбург, 2001.
27. Российская, Е. Н., Гаранина Л. А. Произносительная сторона речи. М., 2003.
28. Савина, Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М., 2000.
29. Скворцова, И. В. Логопедические игры. — М.: ОЛМА, 2008.
30. Степанова, О. А. Дошкольная логопедическая служба. — М.: ТЦ Сфера, 2006.
31. Степанова, О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. М., 2003.
32. Теремкова, Н. Э. Домашние логопедические задания для детей с ОНР. — М.: Гном, 2007.
33. Ткаченко, Т. А. Звуковой анализ и синтез. — М.: Книголюб, 2007.
34. Ткаченко, Т. А. Логические упражнения для развития речи. — М.: Книголюб, 2005.
35. Узорова, О. В., Нефедова Е. А. Пальчиковая гимнастика. М., 2003.
36. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием: Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждений компенсирующего вида. — М.: Школьная пресса, 2003.
37. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Коррекция нарушений речи: Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. — М.: Просвещение, 2008.
38. Филичева, Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвитие речи у детей дошкольного возраста. М., 2004.
39. Филичева, Т. Б., Каше Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи — М.: Просвещение, 1978.

Мастер-класс. Занятие в подготовительной речевой группе. Дифференциация звуков *т — ть, д — дь* в слогах, словах, предложениях

Петрова Ирина Юрьевна, учитель-логопед высшей категории
МБДОУ № 156 (г. Мурманск)

Цель:

1. Закреплять знания о согласных звуках «Т-ТЬ, «Д-ДЬ», умение давать характеристику этим звукам, используя символы.
2. Развивать фонематический слух, определять заданный звук среди слогов и слов.
3. Закреплять умение составлять и умение анализировать звуковую схему к словам.
4. Развивать звукобуквенный синтез слов.
5. Развивать психические процессы

Материал:

Демонстрационный материал:

- символы звуков (кружки зелёного и синего цвета);
- предметные картинки: Бабочка, Утка, Рыба, Автобус, Танк, Игла, Носки, Очки;
- мяч

Раздаточный материал:

- предметные картинки;
- пеналы с цветными фишками;
- кассы с буквами

Ход занятия:

1. В гости к Тане и Данилу пришли друзья Дима и Тина. Они решили поиграть с картинками, надо разделить их между собой. Надо помочь детям поделить картинки, определить кому какая достанется (Тане со звуком «Т», Данилу со звуком «Д», Диме со звуком «Дь», Тине со звуком «ТЬ»).

Логопед закрепляет характеристику этих звуков: «Т» — согласный, твёрдый, глухой, обозначается кружком синего цвета; «Д» — согласный, твёрдый, звонкий, обозначается кружком синего цвета; «ТЬ» — согласный, мягкий, глухой, обозначается кружком зелёного цвета; «Дь» — согласный, мягкий, звонкий, обозначается кружком зелёного цвета.

Дети выбирают картинку и определяют заданный звук.

Логопед использует символы звуков (кружки синего и зелёного цвета).

2. Игра на развитие фонематического слуха «Хлопни в ладоши», если в словах услышишь звук «Т — Д» и «Топни ногой», если звук «ТЬ — ДЬ».

Логопед называет слова, а дети выполняют указания: *молоток, тело, дятел, дочка, буратино, дом, тигр, телефон, туча, точка, девочка, диван, лопата, дудочка и т. д.*

3. Игра «Скажи наоборот» слоги. Игра проводится с мячом в форме физминутке:

ТА-ДА	ТИ-ДИ	АТЬ-АДЬ	АТЯ-АДЯ	ТУ-ДУ	ИТЬ-ИДЬ
ТО-ДО	ТЯ-ДЯ	УТЬ-УДЬ	УТЯ-УДЯ	ТЁ-ДЁ	ОТЯ-ОДЯ

Логопед называет слог со звуком «Т» и «ТЬ», а дети ловят и называют слог наоборот со звуком «Д» и «Дь».

4. Найди лишнее слово в ряду по наличию звуков «Т и Д» и «ТЬ и ДЬ»:

Телевизор, диван, тигр, телефон;	<i>тапки, дом, дудочка, дуб;</i>
<i>Дача, диван, дерево, день;</i>	<i>тело, труба, топор, матрос.</i>

5. Составь звуковую схему к словам и проанализируй их:

ДОМ ТИГР
ДИМА ДАША

Сколько всего звуков в слове?

Назови гласные звуки?

Назови согласные твёрдые и мягкие звуки?

Сколько в слове слогов?

Используются пеналы с цветными фишками для составления звуковой схемы.

6. Выучить скороговорки и проговори в разном темпе (медленно, с ускорением, быстро).

На дворе трава, на траве дрова,

Не руби дрова на траве двора.

Мои тетеревята — здоровые ребята,

Твоим тетеревятам от них привет!

Физминутка: Речь с движением.

«Дождик»

Капля раз,

Капля два,

Очень медленно сперва,

А потом, потом, потом,

Всё бегом, бегом, бегом.

Мы свои зонты открыли,

От дождя себя укрыли

7. Закончи предложения нужным по смыслу словом:

Гвозди забивают ... (молоток).

Дрова рубят... (топор).

На лугу растёт сочная... (травя).

Рыбу ловят... (удочка).

Дети рисуют... (карандаши).

На опушке леса растут... (деревья).

К нам домой пришли... (гости).

8. Исправь ошибку. Повтори, как правильно должно быть. Замени на нужный звук.

Дедушка уточкой ловит рыбу (удочкой)

Дрова рубят мотором (топором)

Поэт закончил строчку, в конце поставил дочку (точку)

Рыбу ловят дудочкой (удочкой)

9. Деление слов на слоги. Какую картинку задумала, если я хлопнула

1 раз, 2 раза, 3 раза, 4 раза?

Логопед предлагает предметные картинки: ка-ран-да-ши, ло-па-та, дро-ва, дым.

Дети самостоятельно определяют количество слогов в словах, прохлопав в ладоши.

10. «Назови зашифрованное слово». Предложить предметные картинки.

(выделять первый звук в словах и прочитать новое слово слева-направо).

Картинки:

Бабочка, Утка, Рыба, Автобус, Танк, Игла, Носки, Очки

Б У Р А Т И Н О

(БУРАТИНО)

Логопед предлагает кассы с буквами.

Итог занятия.

Развитие познавательных особенностей у обучающихся с ОВЗ

Петропавлова Г. В., учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 25 (г. Новочеркасск)

Опыт работы классного руководителя с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивный метод, адаптация.

В настоящее время каждый гражданин нашей страны может выбрать то учебное заведение и ту форму обучения, которые для него наиболее удобны и прием-

лемы. Одна из таких форм — интегрированная форма обучения, являющаяся сегодня ведущей тенденцией государственной политики образования нашей страны.

Это активно внедряется во многих школах в том числе и в нашей.

Школа активно работает в направлении обучения всех и каждого ребёнка не зависимо от уровня его интеллектуального и физического развития. У нас обучаются дети с особыми возможностями здоровья, а также задержками интеллектуального развития. В тесном сотрудничестве с нашей школой ежегодно работает комиссия ПМПК, на которой после тщательной диагностической и индивидуальной работы мы ежегодно консультируем обучающихся для определения программы обучения и установления дальнейшего маршрута развития ребёнка.

Проблема социальной адаптации инвалидов, их полноценное развитие в обществе здоровых людей приобретает в последние годы особую важность. Это связано с тем, что в наши дни стали существенно меняться подходы к людям, которые по воле судьбы родились или стали инвалидами. Я думаю правильно, что в последнее время мы перестаём называть людей с физическими недугами инвалидами, а все чаще говорим о них как о «людях с ограниченными возможностями здоровья». Отмечая с 1992 года ежегодно 3 декабря Международный день инвалидов общество признает, что люди с ОВЗ — важная часть человеческого сообщества, которая нуждается в признании своей полноценности и равных прав со здоровой частью общества. Очень важно сейчас помочь инвалидам восстановить самооценку, помочь воспринимать себя не как людей с ограниченными возможностями здоровья, а как личностей, которым всё подвластно.

С проблемой адаптации обучающихся сталкивается каждый учитель в педагогической деятельности, и я в том числе. В прошлом году мне поручили классное руководство 3 Б класса. Познакомившись с личными делами, я решила провести мониторинг и определить микросоциум класса.

Данные показали, что обучающиеся вверенного мне класса представляют различные социальные категории: малоимущие (2 человека), многодетные (13 человек), дети контингента риска (2 человека), и ОВЗ (2 человека). Такое разнообразие представителей детей разных категорий семей влекло ряд проблем, главной из которых — трудность в их адаптации и установлении взаимоотношения с одноклассниками. В первую очередь нежелание вторых принимать их в свой неформальный коллектив.

Совместно с психологом школы мною было подобрано несколько анкет и опросов, направленных на изучение причин такой неприязни и негуманного отношения к окружающим. Было выявлено из всех обучающихся класса сложнее всего в коллективе ученикам, с особенными возможностями здоровья.

Эти дети:

- не справляются с требованиями программы обучения и воспитания;
- не поддаются общим правилам, установленным в обществе;
- неадекватно реагируют на замечания взрослых (агрессия или апатия, нежелание что-либо делать).

Таким образом, одной из главных задач в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья — это создавать условия, в которых каждый ребенок, независимо от уровня интеллекта и физического развития, мог бы развивать способности, данные ему от природы. Инвалидность не должна становиться причиной исключения их из активной жизни. Необходимо помочь таким детям социализироваться.

Из существующих на сегодняшний день методик обучения детей ОВЗ:

- **интегрированного обучения**, основанного на обучении детей с ОВЗ в обычных учебных заведениях наравне со здоровыми детьми;
- **раздельного обучения**, предполагающего обучение в специализированных учебных заведениях-интернатах;
- **дополнительного обучения**, заключающегося в организации профессионально-обучающих семинаров, тренингов, курсов на базе независимых объединений инвалидов;

остановимся на первой, так как именно она было использована мной в процессе обучения.

Плюсами этой методики, как показал опыт работы нашей школы, является возможность социальной и психологической реабилитации детей с ОВЗ через общение со сверстниками и участие в обычной жизни. Сложностями её является выбор правильной образовательной и воспитательной программ, методов и приемов их реализации.

Для решения проблемы обучения таких детей, мною были подготовлены индивидуальные программы, составлен индивидуальный план обучения. Был сформирован банк заданий, по основным предметам, учитывающий индивидуальные способности обучающихся и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. При этом детям с отклонениями в развитии уделяется немного больше внимания, поскольку у них усвоение материала идёт немного медленнее. Снижается темп ведения урока, им даются только те задания, которые позволяют отработать какие-то базовые знания. Необходимо, чтобы на общеобразовательный процесс, как и на успеваемость других детей это не влияло. Им дается меньший объём письменных заданий, а если это необходимо, то для них предусмотрены либо карточки, тесты с вариантами ответов, которые они выбирают.

Первые результаты работы были заметны уже в конце первого полугодия Андрей и Оксана с удовольствием принимались к решению поставленных заданий и даже если не справлялись с ними, то смело могли сказать об этом в классе. Ребята проявили желание участвовать в групповой дискуссии.

Однако стояла проблема принятия этих детей в свой коллектив остальными обучающимися.

Пришлось решать следующую задачу:

- изменение отношения окружающих, включая детей и их родителей к ребёнку с ОВЗ;

Решение отыскалось само собой. Так как организация совместного обучения предусматривает не только вовлечение детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс, но и их активное участие в жизни школы. Примером этому могут служить утренники, школьные и городские олимпиады, развлекательные мероприятия в рамках школьной программы. При этом дети с особенностями в физическом развитии не только являются зрителями таких мероприятий, но и принимают активное уча-

стие в них. Совместное проживание школьной жизни усиливает совместную социализацию детей и позволяет преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы по отношению к детям инклюзивного образования.

Первые результаты достаточно обнадеживающие.

Мне кажется, мы избрали правильный путь: не делать никаких разграничений между обычными здоровыми детьми и детьми с ОВЗ, но при этом быть всегда рядом, чтобы помочь, поддержать в трудную минуту, вселить веру в себя.

Литература:

1. Анализ российского законодательства: реализация прав инвалидов на образование, труд и доступ к информации: сб. ст./РООИ «Перспектива» (Москва), Нац. коалиция «За образование для всех»; [сост.: Т. Туркина, М. Перфильева]. — М.: Транзит-ИКС, 2006. — 94 с.
2. Егупова, М. А. Конституционно-правовой механизм обеспечения права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис.... канд. юрид. наук/Егупова М. А.; Юж. федер. ун-т. — Ростов-на-Дону, 2012. — 30 с.
3. Ильина, О. М. Конституционное право на основное общее образование и гарантии его реализации детьми-инвалидами в Российской Федерации: автореф. дис....канд. юрид. наук/Ильина О. М.; [Рос. ун-т кооп.]. — Саратов, 2010. — 28 с.
4. Ильина, О. М. Правовое регулирование права на образование детей-инвалидов в субъектах Российской Федерации // Вестн. Поволжской академии гос. службы. — 2008. — № 4. — с. 96–100.
5. Инклюзивное образование: право, принципы, практика: [пособие]/авт.-сост.: Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. — М.: Транзит-ИКС, 2009. — 127 с.
6. Матюшева, Т. Н. Образовательно-правовой статус детей-сирот и детей-инвалидов в нормативно-правовой базе образования // Наука Кубани. — 2006. — № 3. — С. 89–95.

Аутентичный художественный фильм как средство обучения китайскому языку (на примере видеокурса 家有儿女)

Привороцкая Татьяна Викторовна, старший преподаватель;
Тихонова Евгения Владимировна, зав. кафедрой
Томский государственный университет

Социальный заказ современного общества диктует особые правила обучения иностранному языку. Все больше преподавателей считают, что такой метод как усвоение некоторых лексико-грамматических сведений и их последующий контроль не позволяет учащемуся эффективно пользоваться иностранным языком в процессе общения с представителями другой культуры [3, с. 178]. Популярность приобретают аудио- и видеоматериалы, которые могут использоваться как средство приобретения лингвострановедческих и социокультурных знаний. При этом работа с аутентичными видеоматериалами на уроке особенно ценится преподавателями, так как она выходит за рамки привычного тренинга по аудированию, ведь «живая речь, конечно, не представляет собой словесного текста в чистом виде. В неё включаются иконические знаки — мимика, жесты, а для повышено эмоциональной или детской речи (ровно, как и при разговоре с собеседником, недо-

статочно владеющим данным языком) — элементы актерской игры» [1, с. 47].

Художественный фильм не только обеспечивает «эффект присутствия» в повседневной жизни носителей иного языка, помогая тем самым погрузиться в иную языковую среду и культуру общения, но и является бесценным источником моделей поведения, а также поставщиком большинства текстовых реминисценций (цитат, аллюзий, упоминаний), функционирующих в повседневной коммуникации [6, с. 4]. Кроме того, не следует забывать, что, по выражению режиссеров, картинка всегда сильнее слова. Это, вероятно, связано с тем, что 95% информации о внешнем мире мы получаем благодаря зрению. Соответственно, основным достоинством видеофильма является то, что его применение помогает реализовать один из важнейших дидактических принципов обучения иностранному языку — принцип наглядности. Так, при обучении иностранному языку, изучаемые явления, чаще всего, не фи-

гурируют в учебном процессе, а лишь словесно описываются, в кино же то или иное явление в полной мере иллюстрируется на экране [2, с. 262].

Следует также отметить, что использование художественных фильмов в качестве учебного материала представляется нам особенно важным для студентов, изучающих китайский язык. В первую очередь, это связано с тем, что между культурами России и Китая лежит огромная пропасть, что часто приводит к возникновению «культурного шока». Кроме того, в отличие от европейских, и особенно, американских фильмов, которые ежедневно демонстрируются на российском телевидении, китайские фильмы показывают очень редко. Массовая коммерциализация мирового кинематографа привела к тому, что большинство кинолент, поступающих на мировые экраны из Китая, ориентированы на кассовый сбор, и представляют собой экшн с обилием боевых искусств. Таким образом, у студентов, изучающих китайский язык, наблюдается отсутствие представлений о повседневной жизни современных китайцев, а также ярко выраженная нехватка базовых лингвострановедческих знаний. Отсутствие возможности «заглянуть» в мир чужой культуры и ознакомиться с поведенческими моделями носителей языка посредством кино препятствует формированию социокультурной компетенции учащихся [3, с. 179].

В настоящее время в распоряжении преподавателя находится множество видеоматериалов, поэтому проблема выбора подходящего видеофильма становится особенно актуальной. В данной статье предпринимается попытка проиллюстрировать особенности использования аутентичных фильмов в качестве учебного материала на примере китайского комедийного телесериала *家有儿女* («Дом с детьми», 2005). Сериал был выбран не случайно. Он отвечает всем критериям отбора, указанным нами ранее в методических рекомендациях, а именно:

1) сериал получил положительные отклики кинокритиков и является, безусловно, значимым для лингвокультурного сообщества;

2) сериал описывает жизнь современной семьи, поэтому лексика кинодиалогов необычайно разнообразна, в речи героев можно услышать множество неологизмов, разговорных слов и выражений, афоризмов, пословиц и поговорок и даже цитирований древних поэтов, которые в своей речи часто использует папа-писатель;

3) сериал отличает простое и понятное произношение (это связано с тем, что герои проживают в Пекине — на родине общепринятого китайского языка путунхуа), поэтому он может быть использован в обучении студентов как с высоким, так и со средним уровнями владения китайским языком;

4) сериал является, на наш взгляд, интересным для современных молодых людей, кроме того, незамысловатость сюжета, юмор и комичные ситуации обеспечивают легкость восприятия и повышают эффективность обучения.

Соотнеся каждую серию с той или иной темой, предусмотренной рабочей программой дисциплины (праздники, работа и выбор профессии, искусство и т. д.), сериал можно использовать как вспомогательное средство обучения, дополняющее другие учебные материалы по определенной теме. В то же время, если речь идет о студентах с высоким уровнем владения языком, данный видеоматериал может применяться на занятиях по китайскому языку и как основное средство обучения. В таком случае, преподаватель готовит целый видеокурс, каждое занятие которого представляет собой просмотр и анализ одной серии ситкома.

Допросмотровый этап целесообразно начать с обзора новых слов, выражений и снятия прочих языковых и ситуативных трудностей. Особое внимание здесь стоит уделить фразеологизмам и устойчивым выражениям, которые богато представлены во всех сериях фильма. Кроме того, преподаватель должен подготовить студентов к восприятию содержания серии. Так, если в серии затрагивается тема уникального для Китая социального явления, задача преподавателя — проконтролировать, все ли студенты обладают запасом необходимых социокультурных знаний. Например, во время просмотра серии «*团圆年*», в которой главные герои празднуют китайский новый год, необходимо напомнить учащимся о церемонии *拜年* (новогодний визит к родственникам, друзьям, соседям и т. д.), в процессе просмотра же закрепить выражения, которыми она сопровождается, изучить блюда на столе главных героев и усвоить прочие лингвокультурологические сведения.

Небольшая длительность эпизодов (25–30 мин.) позволяет осуществлять просмотр каждой серии два раза на одном занятии (2 академических часа), поэтому просмотрный этап может включать две фазы. Первый раз студенты смотрят всю серию без остановок и пояснений преподавателя, стараясь уловить и понять как можно больше информации. После просмотра преподаватель может провести короткий фронтальный опрос по содержанию просмотренного материала. Опрос должен проводиться на китайском языке для того, чтобы студенты не могли переключаться на родной язык. На втором этапе просмотр осуществляется небольшими отрывками, границы которых заранее определяет преподаватель. Объем отрывка зависит от сложности используемых языковых единиц, количества новых слов, языковых структур, устойчивых выражений и т. д. Благодаря кнопке «пауза» и возможности повторения той или иной сцены преподаватель может «по горячим следам» разъяснить особенности употребления новых слов в указанном контексте, а также добиться от студентов понимания каждого слова того или иного диалога. Кроме того, во время остановки кадра преподаватель имеет возможность «заморозить» любой момент, чтобы потом изучить его со студентами. Например, следует обратить внимание на поведенческие особенности главных героев (мимику, жесты, с которыми традиционно произносятся те или иные выражения), отличную от нашей манеру речи (частые повторы слов, быстрый темп, большое количество междометий и восклицаний) и т. д.

Важным моментом занятия является также побуждение к межкультурному сравнению. Именно оно помогает увидеть культурные различия двух народов, осознать их причины и воспитать личность межкультурной коммуникации. Так, например, необходимо обратить внимание студентов на одежду главных героев, и школьную форму детей, которая, по сути, представляет собой очень широкий спортивный костюм. Преподаватель проводит со студентами беседу о культуре внешнего вида современных китайцев, их отношении к макияжу, высоким каблукам и другим, привычным для европейских женщин вещам. Далее следует подвести студентов к пониманию особенностей мышления китайцев, которые способствуют подобному отношению к одежде, и часто являются причиной культурных различий. Заслуживает внимание и то, как герои сериала ведут себя за столом. В отличие от России, где поднимать тарелку над поверхностью стола недопустимо, в Китае это считается вполне нормальным, правила этикета позволяют держать тарелку у самого рта, при этом широко разводя локти.

На послепросмотровом этапе выполняются задания направленные на осмысление полученных сведений. Здесь возможны тесты с вопросами о том, кому принадлежит та или иная реплика, о ком говорится в данной фразе и т.д. Однако главным, на наш взгляд, заданием послепросмотрового этапа является подробный пересказ сюжета фильма с использованием всех изученных в процессе про-

Литература:

1. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. — Таллин: «Ээсти раамат», 1973. — 138 с.
2. Михалева, Л. В. Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку [Текст]/Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 282. Томск: Издательство Томского университета. с. 261–265
3. Привороцкая, Т. В. Аутентичный художественный фильм как средство формирования социокультурной компетенции учащихся на занятиях по китайскому языку.// Уникальные исследования XXI века. 2015. № 8 (8). Казань. С. 178–183.
4. Привороцкая, Т. В. Способы достижения речевой компрессии при переводе с субтитрами (на материале фильма Цзинь Ма «Мулан», КНР, 2009 г) // Язык и культура. 2013. № 2 (22). Томск: Издательство Томского университета. С. 61–67.
5. Привороцкая, Т. В., Тихонова Е. В. Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста // Язык и культура. 2015. № 1 (29). Томск: Издательство Томского университета. С. 38–44.
6. Слышкин, Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа. М.: Водолей Publishers, 2004. — 153 с.
7. Тихонова, Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): дис. канд. пед. наук/Е. В. Тихонова — Томск, 2014. — 152 с.
8. Тихонова, Е. В. Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу // Язык и культура. 2013. № 4 (24). Томск: Издательство Томского университета. с. 132–136.

смотра слов и выражений. Во время пересказа студенту разрешается опираться на список новых слов, что помогает вспомнить сюжет. Возможны и другие тренировочные упражнения, основанные на лингвистическом материале фильма. На последнем этапе работы преподаватель задает учащимся вопросы, побуждающие к дискуссии, размышлению и коллективному обсуждению просмотренного материала. Например, серия «雪儿网站» рассказывает о том, как старшая дочь главных героев, учащаяся старшей школы, пытается создать сайт, и, убедив родителей в перспективности проекта, получает от них 3 тысячи юаней на развитие, но сайт не пользуется популярностью и закрывается. В данном случае после просмотра возможны следующие вопросы: «Почему план Сяосюэ не осуществился?», «Почему родители согласились дать дочери деньги, хотя понимали, что проект обречен на провал?» и т. д.

По аналогии приводимых нами заданий к видеокурсу 家有儿女 можно разработать задания к любым видеоматериалам, будь то полнометражный художественный фильм или сериал. Моделирование заданий должно осуществляться с оглядкой на уровень владения языком и соответствовать главным целям занятия, к которым относятся развитие репродуктивных и продуктивных видов речевой деятельности, усвоение моделей поведения представителей иной культуры, осознание культурных различий.

Коммуникативное взаимодействие преподавателей со студентами как фактор успешности обучения

Урутина Татьяна Михайловна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье рассмотрена проблема коммуникативного взаимодействия преподавателей со студентами, представлены результаты эмпирического исследования, а также даны рекомендации по оптимизации педагогического общения в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое общение, взаимодействие, коммуникативное взаимодействие, стиль общения.

Communicative interaction of teachers with students as the factor of success of training

Urutina Tatyana, student

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

The article deals with the problem of communicative interaction of teachers with students, the results of empirical research, as well as recommendations for the optimization of pedagogical dialogue in the process of learning activities.

Keywords: pedagogical communication, interaction, communicative interaction, communication style.

Эффективность процесса обучения зависит от множества дидактических и психологических факторов. Одним из таких факторов является коммуникативное взаимодействие, которое складывается между преподавателем и студентами. Современные исследования свидетельствуют о том, что преподаватель не всегда ставит перед собой коммуникативные задачи, так как не представляет общение со студентами как условие успешности обучения. Соответственно на сегодняшний день многие преподаватели испытывают сложности в организации конструктивного взаимодействия, сталкиваются с неумением ориентироваться в нестандартных коммуникативных ситуациях, перестраиваться в зависимости от педагогических задач, испытывают трудности в передаче собственного эмоционального отношения к материалу. Именно «образовательное пространство, созданное высшим образовательным учреждением, оказывает непосредственное влияние на становление профессионала», которое во много определяется преподавательским составом вуза [4].

Изучением проблемы педагогического взаимодействия преподавателя и студентов занимались как отечественные, так и зарубежные авторы. Взаимодействие педагога с учащимися рассматривалось в трудах Г.П. Афанасьевой, В.А. Кан-Калика, С.В. Гринько; изучением эффективности педагогического общения занимались А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.А. Реан; стили педагогического руководства и модели поведения педагога со студентами представлены в трудах Л.Д. Столяренко, М. Талена.

Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его, на-

правленное на создание благоприятного психологического климата [2].

А.А. Леонтьев считал, что общение преподавателя со студентами должно содействовать оптимизации учебного процесса, вызывать радость и жажду деятельности со стороны учащихся [2], способствуя при этом эффективному усвоению преподаваемого материала.

А.С. Макаренко отмечал, что главным в общении педагога и учащегося должны быть отношения, основанные на полном доверии, уважении и требовательности [3]. Если же это не соблюдается, у студентов рождается страх, неуверенность в себе и в своих силах, снижается работоспособность, нарушается динамика речи и, в конечном счете, появляется устойчивое негативное отношение к преподавателю, а затем и к предмету.

Одной из характеристик коммуникативного взаимодействия в процессе педагогической деятельности является общая сложившаяся система общения педагога и учащихся, то есть определенный стиль.

В.А. Кан-Калик определяет стиль общения как индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Стиль общения, по его мнению, включает в себя особенности коммуникативных возможностей преподавателя, сложившийся характер взаимоотношений педагога и учащихся, творческую индивидуальность педагога, особенности ученического коллектива [1].

Существует несколько классификацией стилей педагогического общения, однако общепринятой является их деление на авторитарный, демократический и попуститель-

ский [5]. При авторитарном руководстве преподаватель все решения принимает сам, любые возражения или советы студентов отвергаются, а малейшее нарушение дисциплины порицается, даже если студент не виноват. Попустительский стиль педагогического общения характеризуется полным отсутствием контроля со стороны преподавателя, он не вникает в жизнь и проблемы коллектива, держится в стороне. При демократическом стиле — преподаватель многие вопросы решает с учетом мнения студентов, постоянно следит, чтобы их загруженность на занятиях была равномерной.

Наряду с вышерассмотренными стилями Л. Б. Ительсон выделял целый ряд промежуточных: деловой (направленный на достижение задач, стоящих перед учащимися); эмоциональный (основанный на любви и взаимопонимании); требовательный (когда преподаватель ставит конкретные задачи перед воспитанниками); принуждающий (основанный на давлении со стороны педагога); направляющий (когда преподаватель со стороны управляет поведением и деятельностью студента) [5].

От выбранного преподавателем стиля поведения зависит, не только какие взаимоотношения сложатся у него со студентами, но и отношение студентов к получению знаний и непосредственно к самому образовательному процессу. Применение преподавателем неэффективных стилей и методов взаимодействия со студентами ведет к нерезультативному процессу обучения, где студенты зачастую получают поверхностные знания. Это может привести к тому, что обучение не будет носить развивающий характер и не сформирует устойчивую потребность в получении знаний.

Для обоснования теоретических данных, нами было проведено эмпирическое исследование, с целью изучения трудностей при коммуникативном взаимодействии преподавателей и студентов. Исследование проводилось в ГБОУ СПО «Первомайский политехнический колледж», в нем

приняли участие студенты 3 курса в количестве 23 человек и преподаватели в количестве 11 человек.

Для диагностического исследования были использованы модифицированная методика В.П. Захарова «Определение стиля управления персоналом» [6], методика «Модель педагогического общения» (автор И. М. Юсупов) [6], «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева) [6].

Результаты, полученные в ходе исследования при использовании модифицированной методики В.П. Захарова «Определение стиля управления персоналом», представлены на рисунке 1.

Анализ полученных данных позволил нам определить, что 60,9% студентов (14 человек) считают, что преподаватели в процессе обучения используют коллегиальный стиль взаимодействия, т.е. учебный процесс характеризуется распределением инициативы между педагогом и учащимися; 26,1% обучающихся (6 человек) считают, что для преподавателей характерен попустительский стиль взаимодействия, т.е. наблюдается проявление чрезмерной снисходительности к студентам; 13% (3 человека) находят, что для преподавателей характерен директивный стиль взаимодействия, т.е. проявляется нежелание признавать свои ошибки, уверенность в себе, подавление инициативы учащихся, склонность к жесткой дисциплине.

Следовательно, использование методики В.П. Захарова, позволило нам определить, что 26,1% преподавателей применяют попустительский и 13% директивный стили взаимодействия, которые вызывают трудности в общении с учащимися. Однако большая часть педагогов 60,9% используют коллегиальный стиль и не испытывают сложностей при взаимодействии со студентами, общение с ними проходит в форме рекомендаций, просьб, пожеланий, доброжелательно и вежливо.

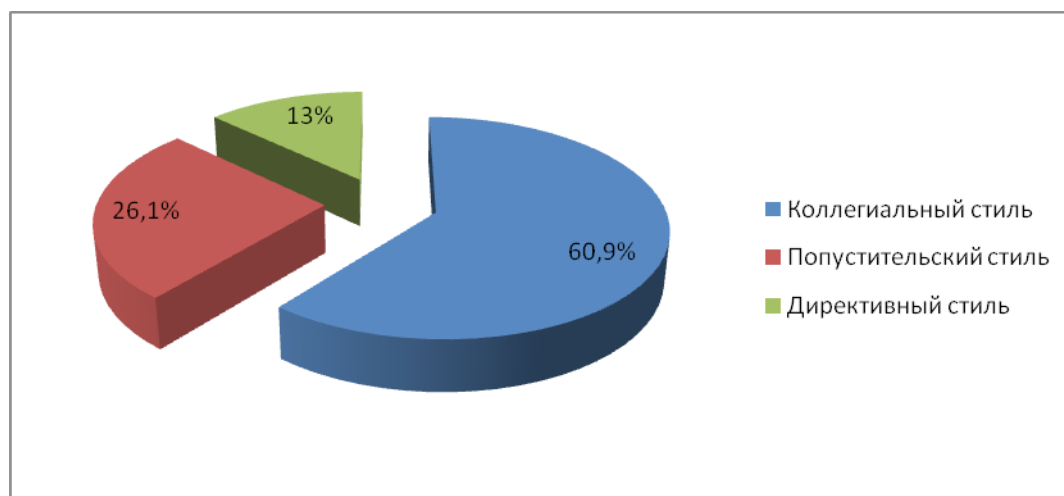


Рис. 1. Результаты исследования стилей взаимодействия преподавателя со студентами по модифицированной методике В. П. Захарова «Определение стиля управления персоналом»

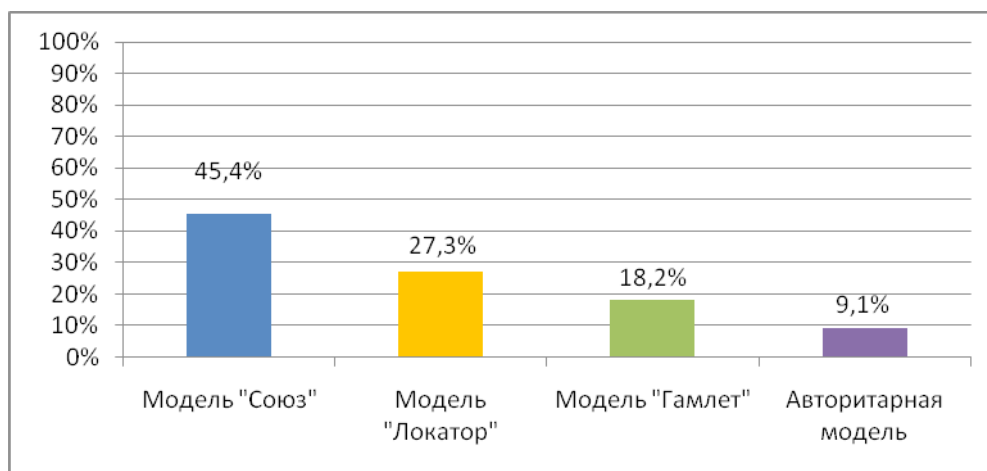


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Модель педагогического общения» (И. М. Юсупов)

Полученные результаты по методике «Модель педагогического общения» (автор И. М. Юсупов) представлены на рисунке 2.

Анализ результатов исследования позволил определить, что 27,3% испытуемых (3 человека) в общении со студентами используют модель дифференцированного внимания («Локатор»), которая основана на избирательных отношениях со студентами; 18,2% испытуемых (2 человека) — модель общения гиперрефлексивная («Гамлет»), находясь при этом в постоянном напряжении и болезненно реагируя на любые нарушения; 45,4% испытуемых (5 человек) при взаимодействии со студентами придерживаются модели активного взаимодействия («Союз»), учитывая при этом особенности мышления студентов; а 9,1% преподавателей (1 человек) придерживается в общении авторитарной модели («Я сам»).

Использование данной методики позволило нам определить, какой модели педагогического общения придерживаются преподаватели при взаимодействии со студентами. Мы выявили, что 45,4% педагогов использует модели «Союз» и 27,3% «Локатор», это говорит о том, что на их занятиях наблюдается непринужденная и дружеская атмосфера, все студенты активно высказывают мнения, участвуют в дискуссиях, а преподаватель лишь направляет ход занятия. Также мы выяснили, что часть преподавателей придерживается таких моделей общения, как «Гамлет» — 18,2% и «Я сам» — 9,1%, что свидетельствует о наличии барьеров в коммуникативном взаимодействии со студентами.

Результаты исследования по методике «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева) представлены на рисунке 3.

Анализ полученных данных показал, что в результате проведенной методики, 47,9% студентов (11 человек) характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения, что проявляется в частичном нахождении контакта со студентами, но недо-

статком является то, что его внимание направлено лишь на активных студентов; 34,8% испытуемых (8 человек) дали высокую оценку коммуникативной деятельности педагога, на занятиях у такого преподавателя инициатива полностью в руках студентов, все активно высказывают свои мнения, предлагают варианты решения проблемы, при этом нарушения дисциплины отсутствуют; 17,3% студентов (4 человека) дали низкую оценку коммуникативной деятельности педагога, отмечая, что у такого преподавателя аудитория пассивна, центральное положение занимает сам педагог, что сопоставимо с авторитарным стилем взаимодействия.

Исходя из чего, можно сделать вывод, что большая часть студентов считает, что преподаватели успешно владеют приемами общения, но при этом у них могут возникать трудности при взаимодействии с учащимися. Однако есть студенты 17,3%, которые дали низкую оценку коммуникативной деятельности педагога. Учащиеся отметили, что на занятиях они не имеют возможности участвовать в учебном процессе, так как инициатива полностью принадлежит преподавателю.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило сделать вывод о том, что часть преподавателей испытывает сложности при выборе эффективного стиля взаимодействия со студентами в процессе учебной деятельности, а также, по мнению студентов, обладает низкими коммуникативными навыками.

При организации коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе преподавателю необходимо учитывать следующие рекомендации: дидактические, что включает в себя создание необходимых условий для успешного обучения студентов, а также использование интерактивных методов преподавания; психологические, которые предусматривают контроль проявления своих эмоциональных состояний и учет атмосферы в группе, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей; педагогические, а именно равное и уважительное отношение к каждому студенту.

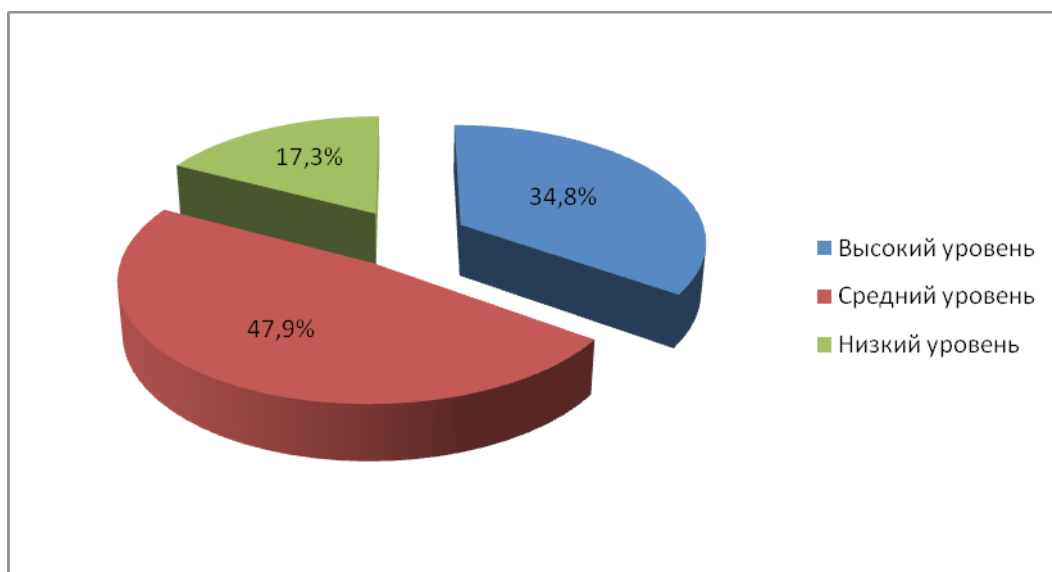


Рис. 3. Результаты исследования по методике «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева)

Стиль общения между преподавателем и студентами определяется степенью подготовленности самого педагога, его заинтересованностью в успехах учащихся, объективностью в оценке знаний. Студент же в свою очередь должен уважительно относиться к труду преподавателя, соблюдать дистанцию в общении с ним.

Таким образом, проанализировав труды отечественных и зарубежных авторов и на основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения проблемы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов, решение которой способствует повышению качества обучения.

Литература:

1. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
2. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
3. Макаренко, А. С. Проблема школьного советского воспитания. В 8-и т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — 300 с.
4. Максимова, Н. Ю. К вопросу о профессиональной мотивации студентов // Молодой ученый. — 2014. — № 21.1. — с. 106–108.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
6. Энциклопедия психодиагностики [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www. https://psylab.info](http://www.psylab.info).

Летняя финансово-экономическая школа на базе экономического вуза как один из дополнительных аспектов при выборе будущей профессии

Хачко Ольга Ивановна, старший преподаватель
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

На современном этапе развития общества рост потребностей экономики обуславливает необходимость внедрения новых образовательных и информационных технологий. С развитием нового информационного общества в условиях научно-технического прогресса и рыночных отношений от каждого человека требуется высокий уровень профессиональных и деловых качеств, предприим-

чивость, способность ориентироваться в сложных ситуациях, быстро и безошибочно принимать решения. Устоявшаяся широко распространенная практика поступления и приема в вузы выпускников школ, ориентированных не на работу по специальности, а на получение документа о высшем образовании негативно сказывается на последующей адаптации выпускников к профес-

сиональной деятельности, их мобильности и конкурентоспособности. В дальнейшем такие специалисты не могут устроиться на работу, вследствие чего снижается эффективность работы учебного заведения.

Студенты — это не случайные люди, выбирающие себе профессию, а уже в некоторой степени специалисты, занимающиеся по своей профессии несколько лет и мотивировать их поздно. Поэтому работа в данном направлении должна начинаться еще с профессиональной ориентации абитуриентов. Для этого необходимо разработать и внедрить систему мероприятий по разъяснению профессиональных аспектов выбранной специальности.

Одним из инструментов профориентационной деятельности могут стать представительские лекции по профильным дисциплинам. Выбрать дисциплины, по которым следует провести представительские лекции, могут сами высшие учебные заведения в зависимости от своего направления, так в технических вузах это могут быть физика и математика, в медицинских — химия и биология, гуманитарных — история и литература. В экономических вузах оптимальным решением могла бы стать математика. Многие экономические процессы можно исследовать с помощью математического аппарата, изученного школьниками в курсах алгебры и началах математического анализа VII–X классов. Взаимодействие математики и экономики приносит обоюдную пользу: математика получает широчайшее поле для многообразных приложений, а экономика — могучий инструмент для получения новых знаний.

В Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова в рамках профориентационной деятельности и программы привлечения представителей талантливой молодежи на образовательные программы университета проводится летняя практика для учащихся 10 классов.

Программа школьной практики в сочетании с программой курса математики способствует углубленному изучению и самой математики, и тех ее экономических приложений, которые в ней рассматриваются. Содержание курса не дублирует школьный курс экономики и является «мостом» к его осознанному изучению. Все понятия рассматриваются с точки зрения математики на примерах, которые могут быть дополнением к ряду тем школьного курса математики.

Одним из разделов, включенных в программу практики, является элементы математического анализа, где функции находят широкое применение в экономической теории и практике. Наиболее часто используются следующие функции:

— функция полезности — зависимость полезности — результата деятельности — от интенсивности этой деятельности;

— производственная функция — зависимость объема производства от наличия (потребления) ресурсов, зависимость издержек производства от объема продукции;

— функции спроса и предложения — зависимость объема спроса (предложения) на отдельные товары и услуги от различных факторов.

На современном рынке ни одна процедура не совершается без реализации процесса спроса и предложения. Анализ этого процесса можно моделировать функциями спроса и предложения.

В зависимости от цены на некоторый товар покупатели приобретают разное количество этого товара. Функция спроса — это соотношение между ценой и количеством купленного товара. Функция предложения — это соотношение между ценой и количеством выставленного на продажу товара. Чтобы потребители смогли купить именно этот товар, а производители смогли реализовать весь свой товар, необходимо найти баланс интересов противоположных сторон. Таким балансом является равновесная цена — такое значение рыночной цены товара, при котором величина предложения равна величине спроса.

Для нахождения равновесной цены обычно используют крест А. Маршалла и паутинную модель, для чего строят графики функций спроса и предложения на одной координатной плоскости, по горизонтали откладывается количество товара, по вертикали — его цена. Кривые спроса и предложения обычно изображают лишь в центральной ее части, не доводя линию до участков чересчур низкой или чересчур высокой цены на товар, поскольку такие ситуации являются практически не осуществимыми. Согласно закону спроса и закону предложения, спрос является монотонно возрастающей, а предложение — монотонно убывающей функцией, на графике спроса и предложения их кривые обычно пересекаются, точка пересечения — точка равновесия.

Не будем отягощать настоящую статью полным описанием задачи, а только укажем навыки и знания, которыми должен обладать школьник для решения подобных задач:

— строить графики элементарных функций (определять значение функции по значению аргумента при различных способах задания функции, чтобы изобразить «крест Маршалла»),

— описывать по графику поведение и свойства функции (что происходит с ценой товара при росте его количества — возрастает или убывает),

— находить по графику функции наибольшее и наименьшее значения.

Изменение экономического процесса характеризуют предельные величины (производные функций), которые показывают дополнительные затраты, доход, полезность, производительность при выпуске единицы дополнительной продукции. Производная здесь выступает как скорость изменения некоторого экономического процесса (объекта) по времени или относительно другого исследуемого фактора.

Например, знание нормы предельной прибыли по каждому виду товаров или услуг позволяет увеличить прибыль; при заключении договоров — оперативно оценить изменение условий договора.

Рассмотрим задачу. Издержки производства некоторого товара равны $TC = 4 + 15Q$; спрос на товар опреде-

ляется функцией $P = -Q^2 + 20 \cdot Q \cdot x + 2$, $10 < Q < 20$ (Q — количество товара, P — цена единицы товара). Найти функцию предельной прибыли, объем продукции, при котором прибыль максимальна. [3]

Любое производство продукции предполагает наличие издержек — затрат, связанных с этим производством. Прибыль получается как разность совокупного дохода предприятия и издержек. Суммарный доход от реализации продукции можно определить как произведение цены единицы продукции на количество продукции ($R = PQ$). Получим прибыль $\Pi = R - TC = -Q^3 + 10Q^2 - 13Q - 4$. Производная $MP = (R - TC)'$ выражает функцию предельной прибыли $MP = -3Q^2 + 40Q - 13$.

Максимальное значение функции прибыли достигается в точке, где первая производная этой функции обращается в ноль. Следовательно, $MP = R' - TC'$. Экономический смысл этого равенства состоит в том, что наибольшее значение прибыли достигается при тех объемах производства, когда предельная выручка равна предельному значению затрат ($R' = TC' \Leftrightarrow MR = MC$).

Предложенная задача требует от школьников умения описывать с помощью функций различные реальные зависимости между величинами (например, когда находили

суммарный доход), вычислять производные, исследовать функции на монотонность (использовали при нахождении экстремума функции — максимум прибыли), находить наибольшие и наименьшие значения функций (аналитически) и извлекать практическую информацию из полученных расчетов — оптимизировать выпуск продукции.

В статье приведено лишь малое количество практических экономико-математических и финансовых задач, которые могут показать школьнику важность получаемых в школе знаний по математике и в дальнейшем исключить вопрос «Зачем мне математика, я же учусь в гуманитарном вузе?!» Абитуриенты не представляют в полной мере, что им понадобится в будущей профессиональной деятельности. И чтобы помочь им сделать правильный выбор будущей профессии, определиться в какое учебное заведение им лучше пойти учиться, им предлагается пройти летнюю профильную практику на базе РЭУ им. Г.В. Плеханова. В задачу этой практики входит формирование у школьников конкретных экономических знаний, умений и навыков, необходимых для повышения уровня финансовой грамотности и позволяющих определиться с выбором будущей профессии.

Литература:

1. Быканова, О. А., Филиппова Н. В. Профориентационная работа со школьниками и мотивированными абитуриентами в экономическом вузе. Педагогика высшей школы. — 2015. — № 1. — с. 47–49.
2. Быканова, О. А., Филиппова Н. В. Экономическое мышление и финансовая грамотность как составные элементы профильной направленности школьной математики для абитуриентов и учащихся на летней практике в экономическом вузе. Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. научн. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — с. 249–251
3. Практикум по математике. Математика и экономика/сост.: В. И. Матвеев, Р. В. Сагитов, Е. В. Швед — М.: ГОУ ВПО «РЭА им. Г. В. Плеханова», 2009. — 36 с.
4. Быканова, О. А. Прогрессивная система контроля знаний студентов. Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом. Межд. научн. конф. — Волгоград, 2013, с. 79–82.
5. Быканова, О. А., Филиппова Н. В. Непрерывность математического образования в экономическом вузе, как составная часть подготовки высококвалифицированных экономистов в реалиях современного мира. Молодой ученый, 2015, № 10 (90), с. 1104–1105.
6. Быканова, О. А., Филиппова Н. В. Экономическое мышление и финансовая грамотность как составные элементы в рамках профориентационной деятельности и программы привлечения талантливых представителей молодежи на образовательные программы экономического вуза. Образование и воспитание, 2015, № 3 (3), с. 40–41.
7. Быканова, О. А., Филиппова Н. В. О подходе интеграции обучения математики и экономическим дисциплинам по летним школьным программам. Инновации и инвестиции, 2015, № 5, с. 159–162.
8. Филиппова, Н. В. О применении систем компьютерной математики и компьютерных технологий для решения экономических задач. Современные гуманитарные исследования. 2009, № 3, с. 174–175.
9. Филиппова, Н. В. Педагогические аспекты усиления профильной направленности обучения математике в экономическом вузе. Педагогические науки, 2009, № 3, с. 62–64.
10. Филиппова, Н. В. О педагогических подходах работы с одаренными детьми через научно-исследовательскую работу по математике. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2014г, № 4, с. 214–217.

Управление инновационной деятельностью педагогов дошкольной организации (из опыта работы МАДОУ детский сад № 34 «Светлячок» г. Кызыла)

Хертек Лада Валерьевна, магистрант

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Современное образование является сложнейшей формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Сегодня образование оказывается самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов, именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития. Ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами, обеспечение доступности и эффективности, рост социальной мобильности и активности молодёжи, её включённости в различные образовательные среды, что делает систему образования важным фактором обеспечения национальной безопасности России, роста благосостояния её граждан.

Огромными способностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности, направленной на проектирование стратегии обновления управления образовательных организаций, а также организацию инновационной методической работы с педагогическими кадрами. В сфере образования выделяется большое число инноваций различного характера, направленности и значимости, проводятся большие или малые государственные реформы, внедряются новшества в организацию и содержание, методику и технологии.

В документах, определяющих развитие системы образования в Российской Федерации, отмечается потребность усиления внимания государства и общества к такой важной подсистеме, как дошкольное образование. Возникла необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, введения программно-методического обеспечения дошкольного образования нового поколения, направленного на выявление и развитие творческих и познавательных способностей детей, а также выравнивание стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений при переходе на новый возрастной этап систематического обучения в школе.

В соответствии с новым законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 дошкольное образование впервые стало самостоятельным

уровнем общего образования. Как отметила директор Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России Анастасия Зырянова, «с одной стороны, это признание значимости дошкольного образования в развитии ребенка, с другой — повышение требований к дошкольному образованию, в том числе через принятие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы приоритетами государственной политики выделены: обеспечение доступности дошкольного образования и повышение качества образования.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 все образовательные учреждения переименованы в организации. В дошкольных образовательных организациях создаются условия, обеспечивающие безопасность и комфорт детей, использование новых технологий обучения, а также — современная прозрачная для потребителей информационная среда управления и оценки качества образования, развиваются вариативные формы предоставления услуг. Достижение нового качества дошкольного образования детей предполагает в качестве приоритетной задачи обновление состава и компетенций педагогических кадров.

Впервые в российской истории разработан Федеральный государственный стандарт дошкольного образования в соответствии с требованиями, вступившего в силу с 1 сентября 2013 году федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Образовательные организации дошкольного образования будут самостоятельно разрабатывать и утверждать свои основные образовательные программы на основе федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и с учетом примерных основных образовательных программ дошкольного образования, которые будут сделаны опытными разработчиками и размещены в федеральном реестре. Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя требования к:

1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) результатам освоения основных образовательных программ.

На современном этапе развития образования в связи с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), Закона «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012, развитие инновационной деятельности — одно из стратегических направлений в дошкольном образовании. В сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое дошкольное учреждение. Инновационные преобразования приобретают системный характер. Рассматривая инновационные процессы в системе образования, следует отметить, что современные трактовки понятия «инновации в образовании» чаще связывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения. Инновационная деятельность — это особый вид педагогической деятельности. Жизнь современного дошкольного учреждения немыслима без серьезной опоры на научные достижения в области педагогики, без внедрения новых технологий, ведения экспериментальной деятельности. Это обуславливается тем, что, независимо от вида образовательного учреждения, деятельность педагогического коллектива всегда направлена на поиск качества образования.

Содержательная структура инновационного процесса предполагает рождение, разработку и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, организации образовательного процесса, в управлении дошкольным образовательным учреждением и т.д. В свою очередь каждый компонент этой структуры имеет своё сложное строение. Остановимся на управлении дошкольным образовательным учреждением в инновационном процессе.

Развитие образовательного учреждения не может осуществляться иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Перемены не происходят только потому, что один человек или даже несколько руководителей пожелали этих перемен. Нововведения любого типа обычно затрагивают значительное количество работников учреждения. Для успешного внедрения нововведений крайне важно знать преимущественную установку персонала на нововведение, что дает возможность прогнозировать поддержку или отвержение планируемой инновации.

Согласно Приказу Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Тыва от 24.07.08 г. № 586/д, Муниципальному дошкольному образовательному учреждению — детскому саду № 34 «Светлячок» г. Кызыла, был присвоен статус республиканской экс-

периментальной площадки по теме «Национально-региональный компонент в содержании образовательной программы». С 2010 года по рекомендации Института развития национальной школы тема была изменена: «Этнокультурная составляющая в содержании образовательной программы по окружающему миру дошкольного образования».

Целью данного эксперимента было формирование основ этнокультурной компетентности детей старшего дошкольного возраста в воспитательно-образовательной среде дошкольного образовательного учреждения через разработку, апробацию и внедрение учебно-методического комплекса с национально-региональным компонентом в содержание дошкольной образовательной программы по окружающему миру.

Задачи, которые ставили перед собой:

- проанализировать и обобщить теоретические положения и практические предпосылки формирования основ этнокультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста;

- выявить особенности воспитательно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения как фактора формирования основ этнокультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста;

- выявить и обосновать содержание и компоненты модели формирования основ этнокультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста через построение целостного педагогического процесса путем внедрения этнокультурной составляющей в образовательную программу ДОУ и опытно-экспериментальным путем проверить ее эффективность;

- разработать и внедрить учебно-методический комплекс по окружающему миру с этнокультурной составляющей в содержании образовательной программы.

В соответствии с Положением по опытно-экспериментальной и проектной деятельности в инновационной системе образования Республики Тыва, эксперимент был рассчитан на пятилетний срок выполнения с 2008 по 2013 годы.

Субъектная структура инновационного процесса включает инновационную деятельность всех субъектов развития дошкольного образовательного учреждения: директора МАДОУ, научного руководителя, заместителя директора по УВР, педагога-психолога, воспитателя по изобразительной деятельности, воспитателя по экологии, учителя тувинского языка, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре и 10 воспитателей. Эта структура учитывает функциональное и ролевое соотношение всех участников каждого из этапов инновационного процесса. Готовность всех субъектов инновационного процесса к инновационной деятельности является одним из важнейших условий её реализации.

В режиме эксперимента педагогический коллектив работал над изменением содержания организационно-педагогических основ, методов обучения и воспитания, внедрения новых педагогических технологий, разработкой,

апробацией и внедрением учебно-методического комплекса по окружающему миру с национально-региональным компонентом в содержание дошкольного образования.

За период работы детского сада в экспериментальном режиме с 2008 по 2013 годы специалистами МАДОУ опубликована 1 программа для воспитателей дошкольных учреждений «Окружающий мир «Хурээлэл» Деменковой Н. И., выпущены 6 методических пособий, 1 сборник методических разработок (вошли 12 методических разработок), опубликовано 20 статей в сборниках конференций и фестивалей всероссийского и республиканского масштабов.

Экспериментальная деятельность усиливается за счет положительного настроения, атмосферы доверия, уважения, сопереживания между взрослыми и детьми при общении с разными видами национального искусства, родной природой.

Экспериментальная работа в ДОУ получила поддержку со стороны родителей, которые положительно оценивают работу коллектива детского сада, а также активно включены в процесс обогащения предметно-пространственной образовательной среды. По новым федеральным государственным требованиям, родители являются непосредственно участниками образовательного процесса. Согласно данным требованиям, при реализации непосредственной образовательной деятельности программного материала «Окружающий мир», в сетку включены различные формы взаимодействия с родителями. Это: родительские гостиные, экскурсии, организация и проведение различных праздников, краеведческая деятельность, мастер-классы, консультирование, конкурсы, приготовление национальных блюд, составление роликов, альбомов, опросы, анкетирование и т.д. Такая совместная работа с родителями необходима для каждого ребенка для обеспечения эмоционального благополучия и развития детей, совершенствования детско-родительского взаимодействия в семье, а также вовлечение родителей в этнокультурный образовательный процесс, включающий физическое, эмоциональное, духовно-нравственное воспитание детей на основе традиций народной культуры.

Собран и систематизирован материал для старшей и подготовительной группы, где представлена интеграция образовательных областей программы «Окружающий мир. Хурээлэл» в деятельности участников образовательного процесса. Для формирования основ этнокультурной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в детском саду создана воспитательно-образовательная среда, методические и дидактические материалы, которые позволяют в доступной и наглядной форме объяснить детям особенности культуры различных национальностей. В дошкольном образовательном учреждении конструируется предметно-пространственная среда за счет насыщения этнокультурными объектами, что является активным инструментом приобщения ребенка к культуре своего народа.

В МАДОУ действует эколого-краеведческий музей, где в настоящее время функционируют две тематические экспозиции: «Природа нашего края» и «Быт наших предков» (Юрта и Русская горница)

За 5 лет в деятельности экспериментальной площадки приняло участие 286 детей старшего дошкольного возраста (старшей группы и подготовительной группы).

Направления экспериментальной работы способствовали созданию в детском саду Центров, помогающих внедрить в воспитательно-образовательное пространство детского сада национально-региональный компонент. Работа Центров МАДОУ была направлена на комплексную реализацию программы «Окружающий мир. Хурээлэл», соответствует современным подходам и требованиям работы в дошкольных образовательных учреждениях. Центры решают задачу внедрения учебно-методического комплекса с национально — региональным компонентом, в содержание дошкольной образовательной программы по окружающему миру с учетом современных требований.

Деятельность Центров придала социально-культурную насыщенность и практическую направленность в содержание программы по окружающему миру. Благодаря их комплексной работе над одной темой, дети лучше усваивают материал, доработанные приемы и рекомендации по ведению образовательного воздействия на детей в старшей группе и подготовительной группах улучшили качество образовательного процесса, что отражается на результатах сравнительной диагностики в выпускных подготовительных группах.

Анализ образовательного поля эксперимента показал, что применяемые педагогические технологии способствуют положительной динамике результатов внедрения образовательной программы «Окружающий мир. Хурээлэл» и формирования основ этнокультурной компетентности дошкольников. Через реализацию образовательной программы у детей формируются представления о полиэтнической действительности (дети способны сравнивать, обобщать, находить общее и специфическое в культуре разных народов); прослеживается сформированность у старших дошкольников элементов национального самосознания, где основными показателями выступают национальная идентификация, эталоны поведения, национальные ценности; развиваются социальные способности и навыки поведения (дети способны регулировать своё поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, участвует в совместных мероприятиях, общаются с людьми разных национальностей, успешно использует полученные сведения о культурно-духовных, национальных ценностях).

Результаты проведенной экспериментальной работы показали эффективность созданных педагогических условий образовательной среды, обеспечивающих воспитание и образование детей дошкольного возраста в поликультурном пространстве.

Анализ образовательного поля эксперимента показал, что применяемые педагогические технологии способ-

ствуют положительной динамике результатов внедрения образовательной программы «Окружающий мир. Хурээлел».

По итогам эксперимента в соответствии с Порядком создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования Республики Тыва, утвержденного на коллегии Министерства образования и науки Республики Тыва от 09 июня 2011 года № 5/4, на основании экспертного заключения Совета по республиканским инновационным площадкам и проектной деятельности Министерства образования и науки Республики Тыва и на основании приказа Министерства Образования и науки Республики Тыва от 07.06.2013 г. «О присвоении статуса республиканского учебно-методического центра» с 1 сентября 2013 года на базе МАДОУ — детском саду № 34 «Светлячок» создан Республиканский учебно-методический центр (далее РУМЦ) по направлению «Этнокультурная составляющая в содержании дошкольного образования (окружающий мир)» (далее ЭСОМ).

Целью РУМЦ является организационное и научно-методическое сопровождение направления ЭСОМ дошкольного образования.

Основными задачами РУМЦ являются:

1. Распространение инновационного опыта по ЭСОМ.
2. Формирование республиканской образовательной сети, обеспечивающей высокое качество обучения по направлению ЭСОМ дошкольного образования.
3. Создания современной системы оценки качества обучения по направлению ЭСОМ.
4. Создания постоянно действующей республиканской системы подготовки педагогических кадров дошкольного образования по направлению ЭСОМ путем формирования банка данных и реализации образовательной программы.

Работа в РУМЦ проводится на основе направлений:

— аналитического:

1. Разработка положения республиканского учебно-методического центра по направлению «Этнокультурная составляющая в содержании дошкольного образования (окружающий мир)».
2. Создание нормативно-правовой базы РУМЦ.
3. Составление плана работы учебно-методического центра по данному направлению.
4. Создание учебно-методического совета РУМЦ.

— консультативного:

1. Консультирование педагогов по структуре и содержанию программы окружающий мир «Хурээлел» Деменковой Н. И.
2. Консультирование по применению дополнительной методической литературы для реализации программы «Окружающий мир. «Хурээлел» Деменковой Н. И.
3. Консультирование по диагностике к программе «Окружающий мир «Хурээлел».
4. Консультирование по планированию в образовательную программу данного направления.

— организационно-методического:

1. Заседание учебно-методического совета РУМЦ проводится 1 раз в квартал.
2. Открытые мероприятия воспитателей — инноваторов:
 - праздник Шагаа, праздник чая,
 - «Прогулка к Енисею» старшая группа, «В гости к бабушке на зимнюю стоянку» старшая группа.
3. Проведение семинара для педагогов МАДОУ, города Кызыла.
 - «Организация воспитательно-образовательной среды по образовательной программе «Окружающий мир. Хурээлел». Деменковой Н. И.
 - 4. Обучающий семинар по образовательной программе «Окружающий мир. Хурээлел» Деменковой Н. И. по двум модулям (по 36 ч)
 - 5. Участие педагогов на научно-практической конференции по внедрению программы «Окружающий мир. Хурээлел».

Поскольку, в соответствии с требованиями ФГОС ДО, реализация комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса, предполагает объединение различных видов детской деятельности вокруг одной темы. В РУМЦ были разработаны темы календарно-перспективного планирования, связанные практически со всеми образовательными направлениями в образовательной программе старшей и подготовительной группы в основе окружающего мира.

Таким образом, интегрированная деятельность по окружающему миру позволила расширить познавательный материал и дала возможность сочетать различные виды деятельности в рамках одной темы. Данный материал готовится к печатному изданию. Особое внимание было уделено использованию игровых технологий в работе с детьми в образовательных направлениях по окружающему миру. Совместно с педагогами были пересмотрены все мероприятия с детьми старшей группы и внесены изменения.

Таким образом, в профессиональной деятельности специалистов дошкольного учреждения гармонично сочетаются и интегрируются традиционные формы взаимодействия с инновационными.

Особое внимание уделяется осуществлению воспитательно-образовательной деятельности на основе активного взаимодействия с социумом.

Вся система воспитательно-образовательной деятельности специалистов дошкольного учреждения носит системный характер, отражает выраженный инновационный курс, направленный на создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование базовой культуры личности, всесторонне развитие личностных качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными этнокультурными особенностями, подготовку ребенка к жизни в современном обществе.

Характер инновационной деятельности наших педагогов можно определить как комбинаторный: традиционные формы и методы воспитательно-образовательной деятельности сочетаются с изменённым содержанием, с внедрением новых образовательных технологий. Инновационная деятельность педагогов выполняет роль пускового механизма ДОУ, становится условием его развития.

Литература:

1. Ансофф, И. Стратегический менеджмент. Классическое издание./Пер с англ. Под ред. Петрова А. Н. — СПб.: Питер, 2009. — 344.: ил. — (Серия «Теория менеджмента»)
2. Бармин, Н. Ю. Нормативное финансирование и качество образования//Педагогическое обозрение № 2–3. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2008. с. 31
3. Белая, К. Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: методическое пособие. — М.: Сфера, 2004
4. Белоусова, Р. Ю. Управление инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методическое пособие. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 88 с. — (Школа педагога — менеджера)
5. Белоусова, Р. Ю. Основные аспекты управления инновационным процессом//Педагогическое обозрение № 3. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. с. 144
6. Белоусова, Р. Ю. База данных как условие управления инновационным процессом в дошкольном образовательном учреждении // Педагогическое обозрение № 4. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — с. 72
7. Боровиков, Л. И. Научный руководитель в инновационном учреждении дополнительного образования детей. — Новосибирск: Издательство НИПКиПРО, 2004. — 80 с.
8. Базилевич, А. И. Инновационный менеджмент предприятия: учеб. пособие/А. И. Базилевич; ред. В. Я. Горфинкель. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. — 231 с.
9. Бирман, Л. А. Общий менеджмент: [учеб. пособие]/Л. А. Бирман; Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации, Ин-т бизнеса и делового администрирования. — М.: Дело, 2008. — 334 с. — Библиогр.: с. 326.
10. Бовин, А. А. Управление инновациями в организации: учеб. пособие/А. А. Бовин, Л. Е. Чередникова, В. А. Якимович. — 3-е изд., стер. — М.: Изд-во «Омега — Л», 2009. — 415 с. — (Высшая школа менеджмента).
11. Веснин, В. Р. Основы менеджмента: учебник/В. Р. Веснин. — М.: Проспект, 2009. — 320 с.
12. Виханский О. С. Стратегическое управление: учебник — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Экономистъ, 2008. — 296 с.: ил.
13. Васильев Ю. В., Парахина В. Н., Ушвицкий Л. И. и др. Теория управления. Учебник. — М.: «Финансы и статистика», 2005.
14. Езопова С. А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
15. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука/В. И. Загвязинский. — Тюмень, 1993.
16. Голобокова, Г. М. Управление инновационной деятельностью: учеб. пособие/Г. М. Голобокова, Н. Н. Жумаева; Сев.-Вост. гос. ун-т. — Магадан: СВГУ, 2007. — 220 с. — Библиогр.: с. 215–220.
17. Деменкова, Н. И. Окружающий мир. Хурээлел. Пособие для воспитателей дошкольных учреждений. — Кызыл: Издательство ИРНШ МОНиМП РТ, 2008. — 47 с.
18. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду./Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович. — СПб.: Акцент, 1996. — 224 с.
19. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 344 с.
20. Игнатьева, Г. А. Экспертная деятельность в образовании/Г. А. Игнатьева, М. Н. Крайникова. — Н. Новгород: НГЦ, 2003.
21. Колодяжная, Т. 77. Управление современным дошкольным образовательным учреждением/Т. П. Колодяжная. — Ростов н/Д: Учитель, 2002.
22. Контратьева, Е. Ю. Управление инновациями/Е. Ю. Контратьева // Актуальные проблемы стратегического и тактического менеджмента: материалы Всерос. конф. студентов и молодых ученых (Гатчина, 12–14 нояб. 2007 г.). — Гатчина, 2007. — с. 47–49.
23. Менеджмент инновационных процессов: материалы стажировки/ред.: В. С. Акопов, И. Н. Омельченко. — М.: Изд-во МГТУ, 2007. — 184 с.
24. Моисеев, А. М., Моисеева О. М. Основы стратегического управления школой. Учебное пособие.-М., Центр педагогического образования, 2008—256 с.

25. Морозова, Г.А. Маркетинговые технологии в регионе. — Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2003. — 140 с.
26. Поздняк, Л.В. Управление дошкольным образованием/Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко. — М.: Академия, 2000.
27. Поташник, М.М. Управление современной школой/М.М. Поташник, А.М. Моисеев. — М.: Новая школа, 1997.
28. Пастюк, О.В., Фролова А.Н. Организация экспериментальной площадки в ДОУ. — М.: ТЦ Сфера, 2007. — 128 с.
29. Поголяева, М.Н., Булова Л.Н. Теория и практика развития экспериментальной работы в дополнительном образовании детей. — М.: ООО «ДОД», 2008. — 120 с.
30. Сафонова, О.А. Программно-целевое управление развитием дошкольного учреждения/О.А. Сафонова. — Н. Новгород: НГЦ, 2001.
31. Слободчиков, В.И. Основания и система инновационной деятельности в образовании/В.И. Слободчиков // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. — М.: ИПЦ РАО, 1994.
32. Сидоров, Д.А. Инновационный менеджмент: учеб. пособие/Д.А. Сидоров, А.Т. Сидоров; Федер. агентство воздуш. трансп., Моск. гос. техн. ун-т гражд. авиации, каф. менеджмента. — М.: МГТУГА, 2008. — 104 с. — Библиогр.: с. 101–102 (30 назв.)
33. Сурин, А.В. Инновационный менеджмент: учеб. для вузов/А.В. Сурин, О.П. Молчанова; фак. гос. упр. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 367 с. — (Учебники факультета государственного управления МГУ имени М.В. Ломоносова/Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова). — Библиогр.: с. 351–363.
34. Третьяков, 77. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам/П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. — М.: Новая школа, 2001.
35. Управление инновациями 2009: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (30 нояб. — 2 дек. 2009 г.)/ред. Р.М. Нижегородцев. — М.: ЛЕ- НАНД, 2009. — 400 с.
36. Чернышев, В.А. Организация инновационного менеджмента: учеб. пособие/В.А. Чернышев; Ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов Росстроя, каф. «Упр. инновациями». — Н. Новгород: Гладкова О.В., 2007. — 207 с. — Библиогр.: с. 207. — (Профессиональная переподготовка).
37. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами/Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. — М.: ВЛАДОС, 2002.
38. Ягулин, С.Ю. Менеджмент инноваций: теория и практика/С.Ю. Ягулин, А.И. Митюшкин; Междунар. консорциум «Электрон. ун-т» [и др.]. — М.: ЕАОИ, 2008. — 132 с. — Библиогр.: с. 124–129 (80 назв.)

Развитие личности учащегося в структуре школьного образования: психолого-педагогический аспект

Цветкова Ольга Александровна, учитель французского языка
ГБОУ гимназия № 586 (г. Санкт-Петербург)

Обобщая содержание современных публикаций педагогического характера, можно утверждать, что наиболее заметные из них рассматривают ориентацию на общечеловеческие ценности как приоритетное направление образовательной деятельности. Однако проблема состоит в том, что содержательная сторона ценностного ориентирования в настоящее время в значительной степени игнорирует приоритет общечеловеческих ценностей в реальной школьной практике. Именно поэтому система ценностей общества, общечеловеческой культуры остается для большинства школьников на абстрактном, нейтральном к личности уровне. Так, размышляя о процессе гуманизации в образовании относительно преподавания негуманитарных (естественно-научных) учебных

дисциплин, В.В. Краевский делает вывод, что важно не столько как, сколько чему и зачем учат; полноценный человек, личность не может пропустить в культуре знание о человеке и о человеческом. Ориентированные в духе той или иной педагогической концепции, знания могут сформировать прямо противоположные жизненные позиции школьников. Чтобы избежать односторонности в восприятии различных процессов и сложных их проявлений в жизни природы и общества, требуется специальная ориентация педагогического процесса. Тем более что ценностно-смысловые ориентиры не заложены в самом научном знании. Они привносятся в нее, исходя из ценностных ориентаций самого человека. Любое знание, в том числе и естественно-научное, сегодня не существует без оценоч-

ного суждения, доведенного до этических норм (использование клонирования, развитие генной инженерии и т. д.). В этой связи важно отметить, что использование потенциала естественно-научного знания в контексте гуманизации образования предполагает тесную взаимосвязь конкретных знаний с ценностно-смысловым компонентом, направленным на осмысление природы как ценности; науки как имеющей неоднозначное значение в жизни общества; личной позиции ученика по изучаемой проблеме.

Таким образом, познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции отвечает гуманитарной парадигме в науке и образовании. Познание человеческой субъективности, собственно человеческого в человеке, духовного мира человека, его личностные ценности и смысл жизни относятся к области гуманитарного познания. Гуманитарное познание по сути своей представляет собой ценностно-смысловое освоение человеческого бытия.

В этой связи анализ категории «ценность» в контексте проблем развития содержания образования требует обращения к анализу категории «смысл». Так, если ценность представляет собой единство объективного и субъективного, форму отношения или взаимодействия между субъектом и объектом, где значение раскрывает объективный элемент в ценности, то смысл есть отношение субъекта к объективному элементу. При этом значение объективно существует как отношение одного объекта к другому, но смысл возникает как отношение этого же объекта к человеку, к его культуре. Другими словами ценность и смысл возникают из взаимодействия объективного мира с потребностями человека, при этом смысл «творит» ценность.

В тоже время человеческие потребности любого уровня и по содержанию и по формам реализации имеют социально-культурную окраску и наполнение. При этом необходимо различать биологические инстинкты человека и ценность, как принадлежность культуры. Одно из многочисленных определений понятия «культура» акцентирует внимание на исторически выработанных способах деятельности человечества, обладающих позитивно-ценностной значимостью для общественного прогрессивно-гуманистического развития. Любое природное явление само по себе не несет ни какой ценности (оно ни злое, ни доброе), до тех пор пока в отношении не вступает человек как субъект, для которого любое явление приобретает некий смысл лишь в том случае, если лежит в пространстве культуры. Таким образом, смысл — это психическая целостность, возникающая при хотя бы смутном осознании отношения объекта, отображаемого в сознании, к побуждениям субъекта.

Понятие «смысл» соотносится с понятиями субъективной (или личностной) ценности и личностного смысла. Данные понятия описывают человека как социокультурную реальность, отражающую факт включенности субъекта в социальные связи и отношения и связаны с освоением конкретным индивидом общественных и груп-

повых ценностей. Понятие «личностный смысл» было предложено А. Н. Леонтьевым. Согласно его теории «личностный смысл» вносит конкретные семантические оттенки в палитру всеобщих значений. Для разных субъектов один и тот же объект может иметь разные смыслы. Семантические оттенки, преобразуясь в определенную форму, составляют систему индивидуальных значений, которые существуют в виде интериоризированных эталонов, обуславливающих акты социального поведения и познавательную деятельность субъекта». Интериоризация эталонов, предполагает процесс «выращивания» культурных форм поведения, связанный с глубокими изменениями в деятельности важнейших психических функций. В результате образуется новая структура, новая функция, новый состав сложных психических процессов. Таким образом, социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личностных ценностей или ценностных ориентаций.

Важно отметить, что субъективные отношения определяют мотивы и цель деятельности субъекта. В реальных соотношениях мотива и целей возникает особая функция мотива — смыслообразующая. Отражение в сознании субъекта отношения мотива деятельности к цели действия образует личностный смысл деятельности. Одним из видов мотивов в психологии рассматриваются убеждения — осознанная потребность личности, побуждающая ее действовать в соответствии с ее ценностными ориентациями. Убеждения — есть система осознанных и проникнутых чувством жизненных принципов. При этом субъективное отношение к объектам и явлениям мира определяется тем, какие именно потребности и в какой степени «запечатлены» в них. Если в данном объекте не запечатлена ни одна потребность, то личность относится к нему нейтрально, он не охвачен ее субъективным отношением.

Деятельность человека полимотивированна, потому что действия человека объективно всегда реализуют некоторую совокупность отношений: к предметному миру, к окружающим людям, к обществу, к самому себе. При этом одни мотивы, побуждая деятельность, придают ей личностный смысл, а другие, выполняют роль побудительных стимулов. Однако между мотивом как основанием действия и побуждением к активности находится смысл действия, и побудительная функция мотива реализуется только через смысл. Таким образом, обретение смысла можно рассматривать как сложный психологический процесс, и он существенно влияет на структуру личности.

При этом основными субъективными составляющими индивидуальности человека являются система смысловых отношений и ценностных ориентаций, мировоззрение, совесть, вера. В психологии смыслом называют внутренне мотивированное, индивидуальное значение для человека того или иного действия, поступка, события. Определить смысл действия или поступка для человека — это значит ответить на вопрос: ради чего он осуществляет

это действие? В аспекте индивидуальности как самобытности человека смысл — это осознание абсолютной ценности со-бытия и поступка и одновременное субъективное переживание этой ценности человеком. Смысловое отношение — это ценностное отношение человека к миру, истории, обществу, другим людям, самому себе. Самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей культурной, духовной и общественной жизни. Ответ на вопрос: ради чего? — предполагает определение ценностного отношения, лежащего в основе действия, поступка, деятельности, всей жизни в целом. Так В. Франкл рассматривает стремление человека к постижению смысла жизни как одно из ведущих человеческих стремлений. Отсутствие такого смысла порождает у человека так называемый экзистенциальный вакуум, депрессию, бездуховность.

Однако в контексте образовательной деятельности также важно определить взаимосвязь понятий «знание» и «смысл». Например, В.Н. Сагатовский подчеркивает, что знания отражают объективную реальность, тогда как смыслы — реальность субъективную. Значение, существует объективно как отношение одного объекта к другому, но смысл возникает лишь как отношение субъекта и объекта. При этом субъект может быть и коллективным (в силу чего различаются не только личностные смыслы, но и национальные, сословные, классовые и т.д.). Таким образом, важнейшим условием профессиональной подготовки учителя к решению принципиально новых задач в системе школьного образования является определение и осмысление ценностно-смысловых ориентиров содержания обучения, которое направлено на развитие личности учащегося.

Литература:

1. Бахтин, Ю.К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования/Ю.К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д.В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А.Г. Гушин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
2. Бахтин, Ю.К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета/Ю.К. Бахтин, Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
3. Бойков, А.Е. Методика профилактики информационной зависимости школьников в курсе ОБЖ (5 КЛАСС)/А.Е. Бойков // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2014. № 4 (110). с. 10–16.
4. Бойков, А.Е. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков (воспитание в процессе обучения)/А.Е. Бойков // Профилактическая медицина. 2011. № 3. с. 17.
5. Буйнов, Л.Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека/Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина, И. М, Воейков, П. Д, Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
6. Глазников, Л.А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля/Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина, Ф.А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
7. Глазников, Л.А. Применение кортексина для повышения статокINETической устойчивости человека // Л.А. Глазников, Л.Г. Буйнов, Г.А. Рыжак, В.Х. Хавинсон // Медицинский академический журнал. 2002. Т. 2. № 3. с. 91–98.
8. Соловьев, А.В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
9. Соловьев, А.В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям Кориолиса/А.В. Соловьев, Л.Г. Буйнов, Л.А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
10. Сорокина, Л.А. Влияние сочетанного применения электротранквилизации центральной нервной системы и фармакологического комплекса «БАОК» на психофизиологические показатели человека после выполнения пробы НКУК/Л.А. Сорокина, Л.Г. Буйнов, Г.В. Бузник, П.Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2015. Т. 13. № S1. с. 156–159.
11. Сорокина, Л.А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов/Л.А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
12. Сорокина, Л.А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности/Л.А. Сорокина, З.В. Быстрова, К.М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.
13. Сухоруков, Д.В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 1. с. 38–42.

ФИЛОЛОГИЯ

Элементы устного народного творчества на уроках английского языка

Ахметзянова Фания Илалтдиновна, преподаватель английского языка
МБОУ «Школа150» (г. Казань)

Данная статья посвящена использованию пословиц и поговорок при изучении различных аспектов английского языка. Применение пословиц на занятиях не только способствует решению практических задач изучения иностранного языка, но и помогает учащимся познакомиться с жизнью и культурой народа, язык которого они изучают. С моей точки зрения, применения элементов устного народного творчества на уроках английского языка не только позволяет разнообразить процесс обучения, но и служит средством решения поставленных современной школой целей и задач.

Что такое пословица? «Пословица — это образное изречение, которое обобщает и типизирует различные явления жизни. Для пословицы характерно полное выражение мысли и наличие вывода...В пословицах ярко отражаются национальное своеобразие, особенности быта народа, его язык...»

Общеизвестно, что мудрость народа ярко проявляется в пословицах и поговорках, а знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только знанию английского языка, но и лучшему пониманию образа мысли и характера народа.

Ознакомление учащихся с пословицами изучаемого ими иностранного языка признано одним из эффективных приемов обучения языку. Пословицы помогают учащимся познакомиться с жизнью и культурой народа, для которого этот язык родной, убеждают их в том, что различным народам свойственны одни и те же мысли и стремления, служат их нравственному воспитанию.

Использование пословиц на занятиях способствует решению практических задач изучения иностранного языка. Многие из них построены на созвучиях и рифмах. Благодаря образности и, присущему пословицам, ритмическому рисунку они легко запоминаются. Привлечение пословиц дает хорошие результаты при изучении самых различных аспектов иностранного языка.

На начальном этапе обучения их можно использовать как фонетическую зарядку для работы над определенными звуками. Например:

звук [e] Best defense is offence — Лучшая защита — это нападение.

[i:] A friend in need is a friend indeed — Друг познается в беде.

[s] Speech is silver but silence is good — Речь — серебро, а молчание — золото.

[w] Where there is a will, there is a way — Где есть желание, там есть и путь.

Целесообразно использование пословиц и при изучении грамматических тем:

1. Артикль — a, — an, — the.

An apple a day keeps the doctors away — Яблоко в день — без доктора жизнь.

The voice of a man is the voice of no one — Голос одного человека — ничей голос.

Experience is the mother of wisdom — Жизненный опыт — мать мудрости.

Don't look a gift horse in the mouth — Дареному коню в зубы не смотрят.

2. Конструкции is the moth have/has u there is/there are.

Every cloud has a silver lining — Нет худа без добра.

Nothing venture, nothing have — Волков бояться — в лес не ходить.

There are lees to every wine — И на солнце есть пятна.

There is no place like home — В гостях хорошо, а дома — лучше.

3. Страдательный залог (Passive Voice).

Lost time is never found again — Потерянного времени никогда не воротить.

What can't be cured, must be endured — Чего нельзя исцелить, то нужно терпеть.

Well begun is half done — Хорошо начатое наполовину сделано.

Never cackle till your egg is laid — Не радуйся преждевременно.

4. *Модальные глаголы.*

The leopard **cannot** change his spots — Горбатого могила исправит.

A fair face **may** hide a foul heart — За прекрасной внешностью может скрываться низкая душа.

As you brew, so you **must** drink — Что посеешь, то и пожнешь.

People who live in glass houses should never through stones — Не руби сук, на котором сидишь.

5. *Времена глагола.*

Bad news **travels** fast — Плохая молва на крыльях летит.

Murder **will out** — Шила в мешке не утаишь.

One swallow **doesn't make** a summer — Одна ласточка весну не делает.

Care **killed** a cat — Забота убила кошку.

6. *Образование степеней сравнения прилагательных.*

Cheapest is the dearest — Дешевое дороже всех обходится.

Health is **better than** wealth — Здоровье лучшее богатство.

As busy, as a bee — Трудолюбив, как пчела.

The busiest man finds **the most** leisure — У самого занятого человека больше всего досуга.

7. *Образование причастий.*

A **watched** pot never boils — Наблюдаемый кувшин не закипает.

Let **sleeping** dog lie — Не буди лихо, пока лихи тихо.

Rolling stone gathers no moss — Катящийся камень мхом не обрастает.

Money **spent** on brain is never spent in vein — Деньги истраченные на ум, никогда даром не пропадают.

8. *Предлоги.*

Pride goes **before** a fall — Кто слишком высоко летает, тот низко падает.

Jack **of** all trades and master **of** none — Человек, который берется за многие ремесла, хорошо не владеет ни одним.

No joy **without** alloy — Нет розы без шипов.

Good health is **above** wealth — Доброе здоровье выше богатства.

9. *Числительные.*

First think and then speak — Слово не воробей, вылетит — не поймаешь.

A stitch in time saves **nine** — Один стежок, сделанный вовремя стоит девяти.

When hungry, count a **hundred** — Когда рассердишься — сосчитай до ста.

Keep a thing **seven** years and you will find a use for it — Всякая тряпица в три года пригодится.

К любой грамматической теме можно найти огромное количество пословиц. Запоминая их, учащиеся обращают внимание не только на грамматику, но и обогащают свой запас иностранных слов и тренируют память.

Пословицы — эффективные помощники и при обучении аудированию с целью проверки понимания прослушанного. Учащимся полезно давать следующие задания:

1. Озаглавьте текст, подобрав наиболее подходящую по содержанию пословицу.

2. Какова мораль рассказа.

3. Какая из приведенных пословиц могла бы стать советом одному из героев.

4. Какая из данных пословиц характеризует того или иного героя.

Для закрепления пословиц в памяти учащихся целесообразно использование устных упражнений:

Write the words in the sentences.

1. No rains, no ... — Без труда не вытащишь и рыбку из пруда.

2. Strike while the ... is hot — Куй железо, пока горячо.

Put the words in a logical order.

1. Policy, best, honesty, is, the.

2. Bird, worm, catches, the, the, early.

Find the endings of the proverbs.

1. So many men a. fair weather

2. After rain comes b. so many minds

3. Don't teach c. fishes to swim.

Find the Russian equivalents of the proverbs.

A sound mind in a sound body — (В здоровом теле — здоровый дух.)

If you want a thing well done, do it yourself- (Если хочешь, чтобы дело было сделано хорошо — делай его сам.)

Who has never tasted bitter, knows not what is sweet — (Кто никогда не пробовал горького, не знает, что такое сладкое.)

Кроме достижения обучающих целей, пословицы способствуют развитию творческих способностей студентов. Ребята с удовольствием делают иллюстрации к пословицам, сочиняют различные истории и рассказы, используя их.

Использование пословиц на уроках даёт мне возможность проконтролировать любые виды речевой деятельности, является хорошим средством для развития памяти и мышления учащихся.

Особенности выражения оценки в заголовках журнала «За рулем»

Баканова Оксана Станиславовна, магистрант
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

«В языке отражается взаимодействие человека в самых разных аспектах, один из которых является оценочный: объективный мир членится говорящим с точки зрения его ценностного характера — добра и зла, польза и вреда и т. п., и это вторичное членение, обусловленное социально, весьма сложным образом отражено в языковых структурах» [3].

Наше исследование посвящено изучению языковых способов выражения оценки в заголовках специализированного журнала «За рулем» [9,10], выявлению положительного и отрицательного отношения к социальным явлениям.

Оценка выступает как «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи» [1], как «акт человеческого сознания, заключающийся в сравнении предметов, сопоставлении их свойств, определении роли в жизнедеятельности субъекта, и его результаты, закрепляемые в сознании и языке в виде позитивного, негативного или нейтрального отношения» [4].

Оценка занимает важное место в заголовке — в одном из важных композиционных элементов текста, который не позволяет потеряться в большом количестве сплошного текста и привлекает внимание читателя при первом ознакомлении публицистики. В. Г. Белинский писал, что «название поэтического произведения всегда важно, потому, что оно всегда указывает или на главное из действующих лиц, в котором воплощается мысль сочинения, или прямо на эту мысль» [2]. В журнале «За рулем» заголовки являются отражением самой статьи.

Заголовок фиксирует внимание на наиболее важных и интересных моментах, экспрессивно побуждая читателя познакомиться с текстом. Заголовки свидетельствуют и о материале, для которого придуманы, и об авторе, его отношении к факту, положительном или ироническом. А ещё они свидетельствуют о концепции издания в целом, о его направленности и вкусах, о его аудитории [8]. «Оценка может даваться по самым разным признакам («истинность/неистинность», «важность/неважность» и т. п.), однако основная сфера значений, которые обычно относятся к оценочным, связана с признаком «хорошо/плохо». Именно этот вид оценки предполагает высказывание о ценностях» [3].

Цель нашей работы — выявить главную аксиологическую концепцию журнала; рассмотреть, с помощью каких языковых средств образуется оценка и что способствует привлечению внимания читателя к «обычной» статье об автомобиле.

Проанализировав оценочные средства журнала «За рулем», мы выяснили, что главной идеей издания яв-

ляется отождествление человека и автомобиля. Машина преподносится как живое существо: член семьи, друг, питомец. Для передачи оценочной информации авторы используют разные языковые приемы. Одним из них является использование метафор.

Метафоры — мощные средства для привлечения внимания. Они легко запоминаются и дают возможности для воображения, оценивания нижеприведенной статьи перед ее прочтением. «Суть метафоры — это понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [6].

Авторы статей журнала «За рулем» используют онтологические метафоры, которые позволяют событиям, деятельности, эмоциям и иные признаки воспринимать как материальные сущности. Одна из целей онтологических метафор — количественная оценка. Интерпретация автомобиля через человека помогают «осмыслить наш опыт взаимодействия с неживыми сущностями в терминах человеческой мотивации, характеристик и деятельности людей» [6]. Все это способствует передаче главной концепции журнала.

Ключевой метафорой заголовков журнала является — метафора СЕМЬЯ, которая подчеркивает ценность автомобиля в жизни человека: *Спорткар для семейных; Теперь мы семья*. Также используются такие метафорические понятия, которые не существуют вне семьи: *У нас будет маленький; Отважный малый; Потерянное поколение; Семейное сходство*. В каждом из этих примеров мы видим, что качества, свойственные человеку, переносятся на нечеловеческие понятия. Такие заголовки сближают людей и машины, делают их единым целым. Мы видим употребление онтологической персонафицированной метафоры, когда понятия одного предмета переносятся на другие, за счет чего создается одушевление предмета.

Для человека важно находиться в социуме: постоянно общаться, о ком-то заботиться: *Друг спортсменов; Встреча одноклассников; Экран собирает друзей; Котенок с характером; Улитка под капотом; По улицам слона возили*. Авторы статей постарались заинтересовать читателей заголовками, которые передают идею сближения человека с автомобилем через круг общения, домашних животных, то есть через то, без чего не могут существовать люди.

Кроме того, в журнальных заголовках «За рулем» используются метафоры, передающие бытовую сторону жизни человека: *Обрести лицо; Классики и современники; В прогнозе — снег и холод; На каком масле; Признак стиля; В косметике не нуждаются; Беговые кроссовки; Своими руками; Игры в классику; Хозяй-*

ствующий субъект. Рассмотренные заголовки отражают метафору как «феномен воображаемой реальности. Она дает возможность понимать опыт одного вида в терминах другого, создавая внутреннюю связанность. Метафоры могут создавать новые понимания и, тем самым, новые реалии» [6].

При формировании личности человека главными понятиями являются нравственные ценности, которые также отражаются в заголовках специализированных журналов *Качество «гарантируют»; Куда привозят мечты; Уверенность на зимней дороге; Прибыль — в нагрузку; 1425 кило надежды; Любимец публики; Безопасность в активе; Против веры.* Все эти высказывания содержат важные понятия для человека, такие как «вера, надежда, любовь». При перенесении этих свойств на автомобиль, автор передает информацию о качестве, надежности и прочих достоинствах каждой автомобильной марки.

Другой способ передачи оценки в журнале — прецедентные тексты — тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [5]. Задача автора — использовать незамысловатый прецедентный текст, чтобы он был понятен любой читательской аудитории, понятен смысл отсылки к тому или иному первоначальному тексту.

Прецедентный текст ярко отражает связь языка и сознания, мышления и речи, так как они отражают существенные представления носителей языка об определенном фрагменте действительности. Подобные высказывания становятся устойчивыми и переносятся на другие ситуации, ассоциативно связанные с первичной информацией.

В журнале «За рулем» в качестве прецедентных текстов выступают цитаты из художественных текстов, эстрадных песен, телевизионных передач, пословиц. Во всех цитатах используется признак маркированности, то есть «в принимающем, тексте присутствует определенное указание на прецедент, узнаваемый или неузнаваемый, знакомый или незнакомый, но легко выделяемый в тексте и имеющий свои границы» [7]; признак экспли-

цитности (то есть употребляется не полный текст, а свернутое содержание) и признак концептуальности (когда «чужое слово» становится «своим словом», то есть применяется перифраз).

Вышеуказанные способы можем проследить на следующих примерах: *Я оглянулся посмотреть; Между прошлым и будущим; В другом платочке; Погадать на короля* — фразы целенаправленно отсылают нас к эстрадным песням, так как в статье под данными заголовками дается определенная передача смысла. Они позволяют дать оценку ситуации как положительную, так и отрицательную, актуализируя в нашем сознании эмоциональные установки, связанные с восприятием знакомых фраз. *Ковер-самолет; Ловись, рыбка; Цирк уехал, автодром остался; Лети, лети, лепесток; Спорт в сапогах* — данные выражения дают отсылку на художественные произведения. *У нас будет маленький.* — прецедентный текст отсылает нас к телевизионной программе «Пока все дома» к рубрике «У вас будет ребенок». В данных заголовках применяется признак утвердительности — полемичности, который указывает на разное отношение одного высказывания к другому, определенное отношение к чужой точке зрения, выраженной в прецедентном тексте. И возникает определенный тип модальности, который описывает взаимодействие прецедентного текста и вторичного текста. [7].

Прецедентный текст используется для перенесения информации, которая уже сложилась в сознании людей на основе прочитанного, услышанного или культурных традициях. На основе чего создается оценка: отношения субъекта к объекту, в данном случае к автомобилю. Складывается определенное отношение к предмету через основание. Например, в прецедентном тексте *ковер-самолет* возникает ассоциации со скоростью автомобиля, что он также быстр, как и предмет из сказки. Возникает положительная оценка качества.

Таким образом, проанализировав оценку в заголовках специализированного журнала «За рулем» на лексическом уровне, мы выявили, что автомобиль существует как близкое и родное существо для человека, неотъемлемая часть его жизни. Машина олицетворяется, становится «живым организмом». Таким способом автор пытается привлечь внимание читателей — потенциальных покупателей — к прочтению «обычной» статьи об автомобиле.

Литература:

1. Баженова, Е. А. Категория оценки // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: «Флинта», «Наука», 2003. — 696 с.
2. Блисковский, З. Д. Муки заголовка. М.: «Книга», 1981. — 111 с.
3. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: «Едиториал УРСС», 2002. — 280 с.
4. Желтухина, М. Р. Тропологическая суггестивность массмедиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: Монография. Москва — Волгоград: «ВФ МУПК», 2003. — 656 с.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: «Наука», 1987. — 263 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: «Едиториал УРС», 2004. — 256 с.

7. Сорокин, Ю.А. Михалева И.М. Цитаты как знаки прецедентных текстов // Язык, сознание, коммуникация, 1977. — Выпуск 2. с. 13–25
8. Шостак, М.И. Журналист и его произведение. М.: ТОО «Гендальф», 1998. — 96 с.
9. Журнал «За рулем». № 11 (1001). М., 2014. — 268 с.
10. Журнал «За рулем». № 12 (1002). М., 2014. — 244 с.

Фразеология в китайском языке

Барчукова Ксения Витальевна, студент;
 Пескова Анна Владимировна, студент;
 Подкидышева Евгения Игоревна, студент;
 Скромных Валерия Эдуардовна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Фразеологизмы китайского языка имеют своё национальное своеобразие. Благодаря чему, познается образ жизни, характер, культура, традиции китайского народа. Незнание тех или иных реалий приводит к недопониманию говорящих, а самое главное затрудняет процесс коммуникации. Будущим специалистам-переводчикам необходимо изучать богатый фразеологический фонд срединного государства для формирования профессиональной компетентности переводчика, включающего все необходимые знания, умения и навыки для осуществления своей деятельности [1–5]. Для того чтобы понять происхождение фразеологических оборотов, нужно обратиться к источникам классической и народной китайской литературы: философским трактатам и притчам, историческим хроникам, художественной литературе, легендам и мифам, крылатым словам и выражениям, заимствованиям из других языков.

Фразеологизм — это свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не определяется значением входящих в него слов, взятых по отдельности. [6].

В настоящее время китайский лингвист Ма Гофань (马国凡) выделяет 5 основных разрядов фразеологизмов китайского языка:

- 1) ченьюй 成语 — идиомы;
- 2) яньюй 颜语 — пословицы;
- 3) сехоуэй 歇后语 — недоводки-иносказания;
- 4) гуаньюньюй 惯用语 — фразеологические сочетания;
- 5) суюй 俗语 — поговорки [7].

Каждый из этих разделов имеет свои особенности, но все они связаны одним началом. Как известно, перевод устойчивых сочетаний слов с одного языка на другой может вызвать затруднения, поэтому фразеологические обороты не переводятся, а передаются подходящей по смыслу идиомой из родного языка. Для того чтобы быть высококвалифицированным специалистом в области китайского языка, нужно не только знание его грамматики и отдельных лексических единиц, но также понимание и правильная интерпретация фразеологических оборотов.

Чэньюй

История Чэньюй уходит в глубокую древность. Их возникновение и развитие представляет собой процесс длиной во много веков. Большая часть фразеологизмов берет свое начало в китайской классической литературе: в философских трактатах, исторических хрониках, худо-

жественной литературе. Кроме того, существует много чэньюй связанных с историческими событиями, философскими и религиозными учениями, легендами и мифами, а также с идиоматическими выражениями, заимствованными из других языков (например, из русского языка — «подливать масло в огонь» 火上加油) [7].

«Чэньюй 成语 (букв. «готовое выражение») — это устойчивое фразеологическое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [6, с. 18]. Эта группа китайских фразеологизмов представляет наибольший интерес для переводчиков, т. к. является наиболее многочисленной и употребляемой. Кроме того, чэньюй можно рассматривать как наглядный материал для исследования исторического развития и современного положения лексико-грамматических средств языка. У чэньюй можно выделить ряд характерных признаков:

1. Архаичность лексики. Эта характеристика обусловлена происхождением чэньюй. Он строится согласно грамматическим и лексическим нормам вэньяня, в основе которого лежит древнекитайский язык.

2. Семантическое единство. Чэньюй как средство выразительности имеет переносное значение, благодаря чему отдельные его компоненты теряют свои обычные значения и выступают как семантически и грамматически цельная единица. В предложении чэньюй функционирует как отдельный член предложения.

3. Наличие добавочное экспрессивное значение. Так чэньюй выполняют еще и эстетическую функцию [7].

Структурно-грамматические особенности. Чэньюй может состоять из разного количества знаков (от трех до четырнадцати), но подавляющая часть представляет собой четыре односложных слова. Подобное преобладание четырехсложных чэньюев обусловлено принципом языковой экономии. Данная модель позволяет выразить многообразие грамматических конструкций и отношений в максимально простой форме. Часто это происходит благодаря опусканию служебных слов, значение которых передается с помощью порядка слов. Кроме того, многие исследователи рассматривают стремление китайского языка к двусложным словам и четырёхзначным чэньюям как общую тенденцию к парности и симметрии в языке [8].

Наиболее распространенной моделью четырехсложных чэньюев является параллельная конструкция. Она состоит из двух двучленных компонентов и строится на основе грамматической, семантической и фонетической парности.

Однако полный параллелизм соблюдается не всегда. Основой параллельных конструкций является грамматическая парность, а семантическая и фонетическая могут быть не выражены.

Например, 甜言蜜语 — сладкие слова, медовые речи. Чаще всего употребляется в значении лести.

Параллельная модель чэньюй также позволяет языку создавать новые фразеологизмы. Так появление новых чэньюев осуществляется путем подстановки в типовую параллельную конструкцию десемантизированных константных пар (иероглифы-пары, утратившие свое значение в составе фразеологизма, например, 东 — 西 «восток — запад») [6].

Например, 东问西找 — повсюду расспрашивать и искать. (Дословно «Спрашивать на востоке, искать на Западе») [13].

Яньюй

Пословица — малая форма народного поэтического творчества, облаченная в краткое, ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, иносказание с дидактическим уклоном [8].

Пословица, как один из видов китайской фразеологии широко употребляется и в устной и в письменной речи языка. Яньюй является отражением мыслей и мировоззрения, культуры и традиций китайского народа.

Китайские пословицы состоят из четырёх и более иероглифов, так как представляют собой законченные выражения [9]. «Мастерство приобретается опытом — 熟能生巧» [10].

Данная пословица отражает жизненную позицию народа серединного государства. Об этом свидетельствует и история древнего Китая. Раньше в старой китайской школе требовалось, чтобы учащийся запомнил около 400 иероглифов, 63 знака — «пустышки», выполняющих грамматические функции, и 24 цитаты из конфуцианских книг. Те, кто преодолевал этот барьер, становились учеными мужами.

В упомянутом выше историческом факте наглядно представлена ситуация, раскрывающая смысл данной пословицы.

Сехоуюй

Национальный колорит китайской фразеологии ярко выражен во фразеологической единице сехоуюй. Сехоуюй (歇后语) — двучленные изречения, в которых первая часть представляет собой иносказание, вторая — его раскрытие. Данному термину в русской классификации фразеологизмов аналога нет, поскольку он обозначает специфические для китайского языка и культуры единицы [6].

Сехоуюй, как особый тип фразеологии, до сих пор мало известен среди иностранных китаистов. Однако он становится все более популярным в процессе межкультурной коммуникации [7]. Сехоуюй, или недоговорки, могут употребляться как в полной форме (первый и второй члены вместе), так и в усеченной (только первый член). Однако это не ведет к образованию новой фразеологической единицы, а лишь выражает экспрессивную функцию фразеологической единицы. Как правило, именно первый член сехоуюй создает игру слов и производит впечатление недоказанности, второй — демонстрирует фразеологическую единицу. Такая форма выражения мысли отражает национальную черту характера, свидетельствуя о желании выражать свое мнение завуалировано. Например, 寒天喝冷水 — 点点在心头 (букв. в морозный день пить студеною воду — каждая капля отдается в сердце — Запасть глубоко в душу).

Недоговорки-иносказания являются коллективным творчеством многих людей различных профессий из разных мест Китая и по жанрово-стилистической отнесенности носит обиходно-бытовой характер [8].

Недоговорка в составе простого предложения чаще всего выступает в функции сказуемого, типы которого зависят от грамматической структуры второй части сехоуюй. Рассмотрим некоторые основные положения, когда центральным компонентом выступает:

1) Имя существительное

脑壳上顶娃娃 — 举人 (букв. над головой поднимать ребёнка — поднятый человек); Человек, который занимает первое место на государственных экзаменах в древнем Китае);

2) Имя прилагательное

高山顶上点灯 — 高明 (букв. освещение на вершине горы — мудрый (高明 — букв. высокий и светлый))

3) Глагол

半路上接姑娘 — 从头学起 (букв. встречать девушку на полпути — учиться с нуля);

4) Предикативное сочетание:

八级工拜师傅 — 精益求精 (букв. мастер восьмого класса ищет учителя — из лучших стать наилучшим);

Несомненно, исследование идиом, пословиц, поговорок представляет интерес для изучающих китайский язык, поскольку подтверждает неразрывную связь языка и культуры, облегчает понимание китайской картины мира.

Гуаньюньюй

В китайском языке закрепились несколько терминов — гуаньюньюй (惯用语) — «трехморфемное словосочетание», которое весьма ярко акцентирует внимание на структурную особенность данного фразеологического оборота трехсложный состав [12]. Большинство китайских лингвистов и переводчиков считают, что к категории гуаньюньюй относятся глагольные трёхсложные сочетания. Однако существует мнение о том, что к таким фразеологическим сочетаниям можно отнести и четырёхсловные (как чэньюй). Третьи полагают, что гуаньюньюй — это просто разновидность поговорок 俗语 (суюй) [11].

Гуаньюньюй характеризуется такими же свойствами и признаками, как и другие фразеологические единицы китайского языка, а именно экспрессивностью, образностью, яркой стилистической окраской, и представляет собой немалые трудности для лингвистов-переводчиков. В сравнении с чэньюй и сехоуяй гуаньюньюй достаточно легко можно вычленив в потоке речи, хорошо заметны в письменном тексте как своеобразные «вкрапления» [12].

Достаточно часто писатели, журналисты, и даже политики используют гуаньюньюй в своих работах. Но большую значимость имеет употребление в устной речи. Разговорная речь носителей китайского языка является источником «привычных выражений», как и легенды Древнего Китая. В древних фразеологических единицах данного типа в процессе развития китайского языка существенно изменилось значение: 饮墨水 — 喝墨水 (букв. перевод — «пить тушь» — «грызть гранит науки») [11].

Гуаньюньюй дословно часто может передать характер и настроение пословиц и поговорок без знания эквивалента в русском языке. Например, 吃醋 «ревновать» (дословно «пить уксус»); 换汤部换药 «изменить только форму, но не сущность» (досл. «сменить воду/отвар, [но] не сменить снадобья»);

В конструкцию крылатых выражений включаются различные единицы от идиом до фразеологизмов. Следовательно, «привычные выражения» не просто высказывания, которые берут свое начало в древности Китая, а фразеологическая единица письменной и устной речи китайского языка, которая имеет больше свойств и признаков (чем другие фразеологизмы), что делает ее основной категорией во фразеологии китайского языка. так называемая калька с китайского термина.

Суюй

Термин суюй (или поговорка) появился в китайской лингвистике сравнительно недавно, в 60-х гг. XX столетия. Однако не все лингвисты выделяли суюй в самостоятельный вид фразеологизмов. Отсутствие прямого

поучительного смысла — вот что является основным отличием поговорки от пословицы. Модель словосочетания является характерной для данной фразеологической единицы, которой также присущи следующие характеристики: целостность значения, устойчивость и в то же время гибкость структуры, принадлежность к книжному стилю.

Китайские поговорки наделены остроумностью, скрытым смыслом и глубоким культурно-историческим подтекстом.

Выделяют различные семантические группы поговорок, которые характеризуют:

1. Человека (его личные качества);
2. Общественно-политическую жизнь;
3. Нравственные понятия

Как отмечают лингвисты, к общепризнанным разрядам фразеологизмов относят: именные, глагольные, адъективные, адвербиальные. Сплошная выборка привычных выражений, проведенная по «Словарю суюй китайского языка» показала, что процент именно глагольных категорий фразеологизмов довольно высок (60%). В привычные поговорки могут внедряться различные фразеологические единицы (например, чэньюй, пример). Суюй иногда выступают и в качестве источников появления привычных выражений — гуаньюньюй (пример).

Проведенный анализ поговорок показал, что в основном преобладают поговорки восьмикомпонентного характера. Например, удачному делу нет хода, а провалному всегда дорога — нет худа без добра (на китайском). Также выделяют суюй с особыми значениями: цифры, анималистические компоненты и др. Например, употребление слова «сердце» означает, что человек по-доброму расположен к другим людям (Праведный путь лежит в сердце человека в значении справедливость достижение общества (на китайском)).

Суюй — это устойчивое сочетание слов, характеризующееся метафоричностью и экспрессивностью. В потоке речи этот вид китайской фразеологии выделяется относительно легко (по сравнению с чэньюями и сехоуяями). Однако из-за неустойчивости структуры китайских поговорок их перевод представляет собой особую сложность для лингвистов — переводчиков, поскольку являются очень образными фразеологическими единицами.

Подробнее познакомившись с основными разрядами фразеологизмов китайского языка, можно говорить об уникальности каждого из них. Это позволит не спутать одно с другим, стать осведомленным в данной области. Ведь одним из главных критериев в профессии переводчика является глубокое знание изучаемого языка.

Литература:

1. Тихонова, Е. В. Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). с. 1443–1446.
2. Кулманаква, Е. В. Психология студентов и развитие их мотивации к изучению китайского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12–2. с. 105–110.

3. Тихонова, Е. В., Белов Д. Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. с. 525—528.
4. Тагина, Е. К., Тихонова Е. В. Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 2. с. 141—145.
5. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. с. 534—538.
6. Фразеологизм [Электронный ресурс]/Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Фразеологизм> (дата обращения: 22.05.2015)
7. Корнева, А. М. Фразеологизмы как отражение мировоззренческой и культурной разницы между востоком и западом: Россия, Запад, Восток: диалог культур: сб. статей Первой Международной молодежной научно-практической конференции/сб. ст./отв. ред. С. К. Гураль. — Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2014. — 392 с.
8. Пословица [Электронный ресурс]/Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%86%D0%B0> (дата обращения: 26.05.2015)
9. Китайская речь: идиомы и пословицы в ней [Электронный ресурс]: Служба новостей. URL: <http://www.rusrek.com/press/education/kitajskaja-rjeh-idiomy-i-poslovicy-v-njej.html> (дата обращения: 22.05.2015).
10. Китайские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]//Study Chines. Китайский язык онлайн. URL: <http://studychinese.ru/proverbs/58/> (дата обращения: 25.05.2015)
11. Привычные выражения (гуаньюньюй) в современном китайском языке [Электронный ресурс]/disserCat — электронная библиотека диссертаций. URL: <http://www.dissercat.com/content/privychnye-vyrazheniya-guanyunyuyi-v-sovremennom-kitaiskom-yazyke#ixzz3b23PX2z0> (дата обращения 19.05.2015)
12. Фразеологические сочетания гуаньюньюй в современном китайском языке [Электронный ресурс]/ . Полезные и интересные статьи о Китае на сайте востоковедов Подчерниных Анны и Виктора. URL: <http://wan-shi-gu-yi.com/kitayskiy-yazyk/frazeologicheskie-sochetaniya-guanyunyuy-v-sovremennom-kitayskom-yazyke> (дата обращения 19.05.2015)
13. Войцехович, И. В. Практическая фразеология современного китайского языка: учебник. — М.: АСТ; Восток — Запад, 2007. — 509 с.
14. Кленин, И. Д. Лексикология китайского языка [курс лекций]/И. Д. Кленин, В. Ф. Щичко. — М.: Восточная книга, 2013. — 269 с.
15. Прядохин, М. Г., Прядохина Л. И. Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка (现代汉语歇后语用法小词典), изд. Муравей, М. 2001 г.
16. Кроль, Ю. Л. Опыт классификации и описания структуры пекинских поговорок сехоуэй. Жанры и стили литератур Китая и Кореи. Сб. статей. — М.: Наука; ГРВЛ, 1969. — с. 194—203.
17. Семенас, А. Л. Лексика китайского языка: учебник для среднего уровня. 3-е изд., испр. М.: Восточная книга, 2010. с. 122
18. Ма Гофань. Сехоуэй. — Хух-Хото: Нэймэнгу жэньминь, 1983. — 299 с.

Трансформация понятийных способностей основных категорий конфуцианства

Иванова Мария Владимировна, студент;

Баландина Светлана Андреевна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

В данной статье рассматриваются основные концепции конфуцианства, а также изменение их семантики на протяжении столетий с момента создания и до наших дней на основе детального исследования ключей и графем, входящих в состав иероглифов, обозначающих данные понятия.

Ключевые слова: конфуцианство, категории конфуцианства, китайский язык.

На данный момент Китай, будучи одним из самых высоко урбанизированных государств, играет важную роль на внешнеполитической арене. В связи с развитием отношений между КНР и Россией, влияние Китая стремительно растёт, а установление дружбы между двумя странами создаёт потребность в подробном изучении не только

экономики и бизнес-этикета партнёров, но также социокультурных и языковых аспектов [1—4]. История Китая насчитывает многие тысячелетия и проходит красной нитью через всю жизнь его населения, что, несомненно, даёт обширный материал для исследований. Китайский язык является одним из древнейших ныне существующих

языков мира, и, следовательно, неразрывно связан с историей страны; помимо этого, китайский — наиболее распространённый современный язык земного шара с общим числом говорящих 1,213 млрд человек. Китайский является официальным языком КНР и Тайваня, а также одним из шести официальных и рабочих языков ООН. [5, с. 7]

Конфуцианство было разработано в Древнем Китае на рубеже 6–5 вв. до н. э. мыслителем и философом Конфуцием. Оригинальное название этико-философского учения (儒学 — жусюэ, дословно переводимое как «учение образованных людей») не содержит в себе имени своего создателя, что отражает исходную установку «передавать, а не создавать, верить древности и любить ее». Возникло конфуцианство как этико-социально-политическое учение в период Чуньцю (722 до н. э. — 481 до н. э.) — время глубоких социальных и политических потрясений в Китае. Главными задачами учения было упорядочение отношений между правителями и подчинёнными, рассмотрение вопросов моральных качеств, которыми должны обладать правители и подданные и т. д. В эпоху династии Хань конфуцианство официально было признано государственной идеологией, ему были присвоены некоторые религиозные функции, необходимые для официальной идеологии централизованной империи; на протяжении веков с этого момента конфуцианство являлось системообразующим учением Китайской империи. Так продолжалось до начала XX века, когда правительство Мао Цзэдуна начало порицать конфуцианство как препятствие на пути к прогрессу и заменило его на «три народных принципа» Китайской Республики. Позднее, в конце 70-х годов того же столетия, конфуцианство начало возрождаться, и на данный момент играет значительную роль в китайской культуре. Несмотря на отсутствие формального института церкви, конфуцианство, в силу его влияния и проникновения в душу и сознание народа, успешно исполняло роль религии.

В конфуцианстве существует большое количество важных идеологических категорий.

В этой статье будут рассмотрены несколько из них идеологемы 仁 (rén), 道 (dào), 孝 (xiào), 禮 (lǐ), 材 (cái) и другие.

Идеологема (rén) Жэнь, в традиционном смысле несущая в себе значения «гуманность», «человечность», «милосердие», «добродетель» является одной из основополагающих категорий китайской философии и традиционной духовной культуры. [6]. Рассмотрев прежнее написание этого иероглифа 忤, можно заметить, что данный элемент включает в себя две составляющих: графему 干 (gān) «щит»; «вмешиваться», так же возможна трактовка «иметь отношение к», «затрагивать» и 心 (xīn) «сердце», «душа», «ум». Сопоставив два этих понятия, мы получаем дословный перевод элементов — «имеющее отношение к душе», «касающееся разума», «в сердце». Подобная трактовка восходит к первоначальному пониманию иероглифа 仁, хотя его начертание претерпело изменения и на данный момент включает в себя иные элементы — структуры 人 (rén) «человек» (в позиции слева) и 二 (èr)

«два», которые при дословной транслитерации соединяются ф «пара людей», «человек человеку». В современном начертании с трудом угадывается первоначальный смысл, заключённый в иероглифе, однако такая графическая интерпретация не повлияла на семантику категории. К традиционному значению — «гуманность» лишь добавляются образные обороты — «Человек с большой буквы» и т. п.

Не менее важным понятием в рамках не только конфуцианства, но и других религиозных и философских течений Китая является категория 道 (dào), олицетворяющая собой понятия «путь», «истина», «способ», «обычай», «нравственность» [7]. Классический, однако, устаревший в наши дни вариант написания данного иероглифа 衢 (dào) располагает большим количеством связанных друг с другом понятийных элементов: 彳 (chì) «шаг левой ногой», 川 (chuān) «река», «поток» (также эта структура может переводиться на русский язык словами «дорога», «путь», «равнина»), 亍 (chù) «шаг правой ногой». Сочетаясь вместе, крайние части иероглифа дают понятие 彳亍 (chìchù) «медленно идти», «шагать». Средняя же часть иероглифа, 首 (shǒu) «голова», «глава», состоящая из групп 自 (zì) «сам», также «нос», и идеограммы 艹 (cǎo) — «трава», «растительность». В свою очередь, в состав иероглифа «цзы» входит элемент 目 «му» — «глаз». В соответствии с этим лингвистом Н. И. Иванченко приводится комплекс лексических значений: «глаза; взор, взгляд; смотреть, следить глазами; указатель, заглавие, порядок; титул, старший» [8, с. 92–94], из которого становится ясно, что этот иероглиф указывает на глаза как орган зрения, выразитель внутреннего состояния человека и актуализирует его значение. Так, при дословном переводе данная конструкция, имея широкие семантические возможности, может быть трактована как «взор идущего», «траектория», и даже «преследование». В современной же форме иероглиф 道, подвергшись упрощению, утратил часть своих составных элементов, сохранив лишь ключевую конструкцию 首 shǒu. На смену 彳亍 chìchù пришла синонимичная форма 辵 (chuò). В словарях модерна 道 зачастую обозначает собой различные синонимы слова «дорога», «путь», «мысль», то есть сохраняет своё исконное значение. К ним также добавляются несколько динамичных глаголов: «выражать», «рассказывать», «вести за собой».

Следующим элементом, играющим важную роль в понимании концепта конфуцианства, является понятие 孝 (xiào) — «сыновья почтительность», совокупность норм поведения между «младшими и старшими»: «Почтительность к родителям и уважительность к старшим братьям» («Лунь Юй»); данного иероглифа предположительно существуют несколько традиционных форм, имеющих различные части в своём составе [3, с. 92–94]. Так, с одной стороны, предполагается, что предыдущей формой современного является 季 (xiào), в котором выделяются 交 (xiào) — устаревшая форма слова 朋友 (réngyǒu) «друг», «компаньон», и 子 (zǐ) — «ребёнок, сын». «Содержимое

иероглифа» в дословном переводе восходит к «другу/помощнику в лице младшего». С другой стороны, не стоит забывать и о втором написании — 孝 (jiào). В нём сочетается семантика идеограмм 交 (yáo) — «воздействие», «влияние», и 子 (zǐ), уже отмеченного в составе предыдущего иероглифа. В русском языке эквивалентом такого понятия выступает «влияние на сына», «воспитание младшего». Таким образом, сравнивая семантические особенности обоих иероглифов, можно прийти к выводу, что они оба могут вступать первичной формой привычного глазу 孝 (xiào), имея собственное понятийное сходство. Категория 孝 (xiào), выйдя за рамки конфуцианства, расширила границы своей идеальной сферы. Так, под этим понятием может подразумеваться не только «почтение и преданность родителям», но и «усердное исполнение воли предков». Со временем вывелось и добавочное значение этого слова — «траур».

Очередной важной для конфуцианства идеологемой является 禮 (lǐ) — «церемония», «поклонение», «культурность как основа конфуцианского мировоззрения», «подарок». Всматриваясь в устаревшее написание этого иероглифа — 豊 (lǐ), можно сделать вывод, что графема 礻 (shì) «алтарь» была внесена позже. Возможно, именно она явилась причиной добавления к традиционной трактовке иероглифа добавочного значения «чувствовать». Элементы 曲 (qū) «гнуть», «изогнутый» (вероятнее всего, в данном иероглифе его значение будет восходить к слову «песня») и 豆 (dòu) — «бобы», а также «чаша», вместе дают выражение «чаши и песнопения», то есть основные элементы многих китайских церемоний. Как уже отмечалось выше, в более позднем варианте в написании 禮 (lǐ) появляется графема «алтарь», что усиливает связь идеальной и материальной сторон иероглифа. Спустя время написание категории 禮 (lǐ) в очередной раз было упрощено. На данный момент в его составе — 礻 (lǐ) выделяются два графических элемента: 礻 (shì) «алтарь», отмеченный в прежней форме, но теперь выступающий в позиции слева, и часть графемы «идуший человек» — 儿 (ér).

Понятие 材 (cái) «способности», «талант», «природа человека», «материал», «характер», в своём традиционном значении имело иную форму — 扌lè. Его ключевые понятия — 手 (shǒu) «ладонь» в позиции слева (扌) и 力 (lì) «сила», вместе образуют устойчивую конструкцию, примерно трактуемую как «умение», «сила, заключённая в теле». В таком написании трудно узнать нынешнюю форму иероглифа 材 (cái), которая состоит из смысловых частей 木 (mù) «дерево» и 才 (cái) «возможность». Так, можно сделать вывод, это основная смысловая нагрузка, которая заключалась в прежнем графическом изображении 扌lè, умещается во второй части современного иероглифа 材 (cái). Первая же часть его восходит к побочному значению — «материал», «дерево». Сравнение с современным толкованием слово 材 (cái) приводит нас к мысли, что понятие «материал» в нём вышло на первый план, став основным и подавив понятия «талант» и «спо-

собности», которые играли ключевую роль в значении данной категории при конфуцианстве. К новому пониманию этого слова добавились и другие семантические элементы — «решать», «использовать».

Понятие «Синь» — «искренность», «доверие», «верный», «подлинный», «действительный», заключённое в идеологеме 信 (xìn), может иметь различную дословную трактовку вследствие существования двух различных форм, от которых мог произойти данный иероглиф. Значение первой — 訢xìn — «говорить от сердца», «искренне», к которому восходят его составные части — 言 (yán) «речь» и 心 (xīn) «сердце», в некоторой степени совпадает со значением «верность», «любовь младшего» второй формы — 忖xìn, которое состоит из значений 心 (xīn) «сердце» и 子 (zǐ) «сын». Эти значения дополняют друг друга, обрастая побочной семантикой, в составе современного начертания иероглифа синь. Так, в наши дни данная категория может восприниматься как «верить», «выяснить», а также «письмо» и «информация». Такое явление может быть объяснимо тем, что в процессе эволюции в состав этого графического элемента вошла графема 亻 (gè) «человек» в позиции слева.

Как и в случае с иероглифом 信 (xìn), начертание категории 智 (zhì) изменилось с развитием китайской письменности. Традиционно в составе 知 (zhī) — «мудрость», «ум», «стратегема», «понимание» вычленились лишь две графемы — 失 (shī) — «терять», «ошибаться», а также «несдержанный», «ошибка» и 口 (kǒu) «рот», «отверстие», «вход». Следовательно, дословный перевод данной структуры варьируется между «несдержанная речь», «терять рассудок», является прямым противопоставлением значению, закреплённом за данной категорией в составе конфуцианства. Стоит отметить, что выражение 失口 (shīkǒu) имеет смысл «раскрывать секрет», «выбалтывать». Позже к принятому начертанию 知 (zhī) добавился ещё один элемент — 日 «глаз» или же «солнце». Это внесение могло изменить смысл структуры, которая с тех пор в вольной трактовке может быть понята как «видеть ошибку», «обратить взор на неправильное суждение», то есть «мудрость», «опытность», «знание» или «знать», которые являются закреплёнными значениями иероглифа 智 (zhì) в современных словарях.

Ещё одним значимым для конфуцианства понятием является категория 悌 (tì), означающая 'уважение к старшим братьям', 'любовь младшего брата к старшему' [7]. Данное начертание иероглифа является историческим и со временем оно только упростилось, так что в рассмотрении будет участвовать именно эта форма. Очевидно, что иероглиф 悌 (tì) раскладывается на два важных понятийных элемента: 弟 (dì), означающее «младший брат», «ученик», «последователь», «младший» и 心 (xīn) (в позиции слева-扌) — «сердце», «ум», «разум», «душа». Соединяя эти два понятия в единое, мы получаем возможность дословно перевести данную конструкцию как «чувства младшего» (по отношению к старшему, в частности, к брату). Со временем такое значение этого понятия не-

сколько изменилось, расширив границы своей семантики. В современном китайском языке иероглиф 悌 (tì) чаще выражает «почтительное уважение к старшим», т. е. теперь его семантика касается не только отношения между братьями. Более того, как уже отмечалось выше, написание иероглифа также изменилось: на данный момент носители языка нередко прибегают к использованию более простой формы — 弟 (dì; tì), значение которой варьируется от 'младшего брата', 'последователя' до 'испытывать уважение к старшему [брату]'.

Таким образом, способы написания иероглифов, несущих в себе сакральный для конфуцианства смысл, менялись на протяжении столетий, вовлекая в эти изменения и идеальную сторону знаков. Понятия конфуцианства имеют глубокие исторические корни, в связи с чем детальное изучение их метаморфозов необходимо для более глубокого понимания как самих концептов, так и социально-культурных аспектов языка как постоянно изменяющегося явления, а также для понимания исторических изменений общественного сознания в Китае.

Литература:

1. Кулманаква, Е. В. Формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов, изучающих китайский язык // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. с. 178–181.
2. Тихонова, Е. В. Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). с. 1443–1446.
3. Тагина, Е. К., Тихонова Е. В. Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 2. с. 141–145.
4. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. с. 534–538.
5. Карлова, М. Самоучитель: Китайский язык для начинающих + CD./М. Карлова. — СПб.: Питер, 2013. — 256 с.
6. Интернет-версия издания: [Электронный ресурс]: Новая философская энциклопедия: в 4 т./Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. — М.: Мысль, 2010. — URL: <http://iph.gas.ru/elib/1508.html> (дата обращения: 27.05.2015)
7. Энциклопедия Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D1%83%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 10.07.2015)
8. Иванченко, Н. В. Идеологемы конфуцианства в современном китайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. № 1 (43): в 2-х ч. Ч. II.
9. Гриненко, Г. В. История философии: Учебник./Г. В. Гриненко. — М.:Юрайт-Издат, 2004. — 688 с.
10. Кондрашевский, А. Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике./А. Ф. Кондрашевский. — М.: ИД «Муравей», 2000. — Ч. 1. — 152 с.
11. Тихонова, Е. В. Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). с. 1443–1446.

The Research of Autonomous English Learning under the Multimedia Teaching in College

Liu Xiaozheng, master, lecturer
Foreign Language School of Changchun University (China)

Tian Fengjuan, associate professor, Public Foreign Language Teaching and Research Department of Changchun University (China)

Лю Сяочжэн, магистр, старший преподаватель;
Тянь Фэнцзюань, магистр, доцент
Чанчуньский университет (Китай)

Autonomous learning is a new kind of learning mode in China. Under the condition of collage students' English learning reform, autonomous learning is the ability that be managed by English learners in the student-centered classes. At the same time it is the idea of the learners making control of their own learning. In recent years, the new reform of English teaching takes place over wide our country, the multi-media teaching technology has been widely applied and broadcasted in the English teaching area, which makes the English teaching go to a multiple, flexible and independent

way. Therefore, under the multimedia teaching mode, the cultivation of college students' autonomous English learning capability is quite important.

Key words: multimedia teaching, college English, autonomous English learning.

In the last twenty years, with the continuous development of the foreign languages' teaching and researching, the student-centered teaching mode has gradually replaced the traditional teaching mode in our country. The focus of classes has transformed from the teachers' teaching to students' learning. Therefore, the idea of autonomous learning has attracted more and more attention from the scholars abroad and at home. And it has become an important researching topic in the foreign language teaching. This paper briefly introduces the definition of autonomous learning, and from the perspective of both students and teachers, declares the problem of how to cultivate the autonomous English learning ability of foreign language learners.

The Introduction of Autonomous English learning

Autonomous learning is a learning style that is relatively independent of main learning style, it refers that the learners can make a control of their own learning. Autonomous learning has three characteristics: Firstly, it emphasizes the application of self adjustment strategies in the aspects of metacognition, motivation and behaviour; Secondly, it stresses that autonomous learning is a feedback activity and circular process that be characterized by self orientation; Thirdly, it makes clear that the autonomous learning learners have the acknowledgement of when and how to use a certain kind of learning strategy, and make proper reflection. As a kind of curriculum goal, autonomous learning makes a good foundation for the learners' lifelong learning and development.

The autonomous English learning is the practical application of self-learning theory in College English teaching. With the development of modern educational technology and the need of lifelong learning, the autonomous English learning has gradually become an important way of learning. Therefore, it is the fundamental basis and premise to understand the students' ability of using the multimedia technology in their autonomous learning. Only by having a good acknowledgement of students' autonomous learning ability, can the teachers carry out the teaching activities, and help college students manage more effectively autonomous English learning ability.

Present Situation of College Students' Autonomous English learning

Compared with the traditional teaching method, multimedia teaching technology provides a large number of English audio-visual information, the English teaching content is more wide and various. In the audio classroom, the students can choose the English content according to their own time, needs, learning progress, learning objectives and English level, which can greatly meet students' needs for personalized learning. However, with the continuous expansion of the college enrolment in recent years, various problems have

presented to the colleges. For example, the rapid growth of the number of college students, the insufficient number of collage teachers, teaching classrooms is getting bigger, these all have become increasingly prominent problems that hinder the development of collage English teaching. Specifically speaking, the present situation of College students' autonomous English learning is concluded in the following aspects:

Students Lack Interest and Enthusiasm in English Learning

Many students keep the attitude that learning English is of no use, which leads to their reluctance in learning English or their simple purpose for just passing the examinations. For English majors, although most of them are equipped with better facilities for English learning, they lack good motivations of English learning. And many of them think that English learning result will do not have much influence on them, because they may be not engaged in the work that is related to English after graduation. All these factors above lead to the students treating the English classes passively or being absent from classes.

Teachers' Teaching can not Adapt to The Individual Differences of The Students

With the expansion of college enrolment, more and more students are getting into colleges. The number of students in English classes is increasing from the previous 30/40 to 50/60, even more than 200 in some colleges. For English teachers, it is impossible to develop a proper teaching strategy and method which can take into account of each student's need in a short span of 45 minutes.

The Absence of Participation in English Classes

Although the reform of College English teaching has taken place widely, and the teachers have also made many requirements for the students before class, such as previewing the test which will do help to spare the explanation of the text word by word, the College English teaching classes are still controlled by teachers with the students just listening to the teacher. The communication of the students and teacher about the learning content is quite limited, especially for the classes with more students.

Lack of Corresponding English Learning Strategy

For the traditional teaching method, students can only be instilled knowledge passively and find out proper learning methods with the help of their own feelings. All these above show that there are difficulties for college students in learning English by themselves at this stage.

The Cultivation of Students' Autonomous English learning ability

To cultivate the learners' autonomous English learning ability, on the one hand, the colleges should provide proper environment and learning resources to support the students

to go on the autonomous learning. On the other hand, the learners should also try hard to manage this kind of learning skill.

Make Study Plans and Make a Proper Use of Learning Resources

Students should make learning plans and develop learning objectives according to their own professional characteristics, such as the development of the timetable, and the goal of different learning stages. At the same time, students should make use of the learning resources provided by the colleges. For example, in order to improve their ability of listening, speaking and reading, the students should carry out autonomous English learning by making use of the school library, the audio classroom and the English corner.

Adopt Appropriate Learning Strategy

Learning strategy is the learning plan that be made by the learners according to their own situation and their learning task. In reality, this strategy proposes an implementation program of learning (what time, what method, what level). In the process of the learners carrying out the learning task, they should also make an investigation of whether they can achieve the goal by this relevant strategy. Then, the learners can adjust their strategies timely in order to get to the target, which ultimately helps the learners achieve the purpose of efficient autonomous learning.

Make a Reasonable Use of Other Resources and Learning Methods

In English learning, students need to make notes, make commentary, draw lines, note stress, make browse and search, and so on. Here, these useful recourses include seeking the help of teachers and partners, the application of partners/group learning, and the access of individual guidance, etc.

Check and Monitor the Knowledge that has been Learned

The learner can ask themselves questions about what they have learned (such as reading materials, etc.). They can also make outline of the materials that have been read, and compare the outline with the original text. In this way, the students can achieve the ability of reviewing their learning results.

Be Equipped With Positive Learning Attitude

The students should view the mistakes in learning as a way to gain improvement. Only by finding reasons from the failures and summing up experiences, can the students get further development. In addition, they should enjoy the process of learning, rather than paying much attention to the external feedback of learning, such as the scores of the exam.

Ways of Teacher to Cultivate Students' Independent English Ability under the Multimedia Teaching

Change the Traditional Teaching Concept

Teacher should change the «Teacher-centered» classes into «student-centered» classes. That is to say, teacher should be engaged in the class as class organizers, learning guides and activity facilitators. And they should make

teaching plans and methods according to students' conditions, in order to let the students fully present their learning potential and skills. In the whole teaching process, there is supposed to be an interactive activity between the teacher's teaching and student's learning, which in return does help to their relationship. It should be clear that the teacher's responsibility is not teaching knowledge, but helping students know how to learn. What's more, in all these teaching activities, the teachers should use the target language, that is, English.

Analyze students' current English level and make suitable learning table

After letting the students know the importance of autonomous English learning, the teacher should communicate with the students in order to help them make a suitable learning table for the present learning objectives, and then guide them to develop a corresponding learning plan.

Organize Student Learning Groups

In order to make the students learn how to cooperate with each other and stimulate their learning interests, making learning groups of students is necessary. The teachers can divide students into different groups according to their different English level and characteristics, personality, gender, etc. The students in the group can communicate with each other in class and after class, which will do a great help in their managing the autonomous English learning ability.

Carry Out Effective Autonomous learning Guided

Teacher should help students select the suitable textbooks or the English auxiliary materials according to their own English levels, let English teaching truly play the role of «teach the truth and studies, explain the difficult problem», and aim at students' different learning situations to gives reasonable suggestions. They also can encourage students to record their own learning process, and learn to reflect, such as grasping useful vocabulary or phrases, learning what grammar, understanding the next step, etc.

Develop Variety of Extra-curricular Activities

Along with the development of information technology, the curriculum teaching resources are more abundant, and college has broken the traditional teaching framework of the course, which is based on the «classroom, teachers and teaching materials». On the other hand, college encourages students to develop rich extracurricular English learning activities, such as English poetry Prose reading English sketch Drama Singing contest Reading report and Research study project, ect. All of these activities require teachers to make a plan to cultivate students' interest in learning English with clearer targets, and provide the students with proper guidance in study methods and strategies of autonomous English learning.

Conclusion

Under the multimedia teaching mode, to cultivate students' autonomous learning ability of English is of essential significance and great meaning. It not only requires students monitor and regulate their own learning ability, but also need teachers' reasonable guidance. Only by strengthening

the combination of two ways, can students obtain the ability from «learning» to «how to learning», then form a lifelong learning concept, and finally become the high quality personnel in real sense who cater the development of the times.

References:

1. Aiqin Liu. (2012). An Exploratory Study on Application of Multimedia Technology in College English Teaching and Learning (pp. 2334–2338). *Physics Procedia*. 2 (24).
2. Nan Chen. (2012). Autonomous Learning in the Context of Computer-based Multimedia College English Teaching and Learning (pp. 2541–2547). *Theory and Practice in Language Studies*. 2 (12).
3. Changyu LI. (2011). College English Teaching Under Web-based Context and Autonomous Learning (pp. 103–108). *CSCanada Journal*. 7 (3).
4. Chun DM, Plass JL. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*.
5. Pan hua. (2011). Multiple Intelligences and Teaching Chinese College Students Oral English in ESL Classrooms. *Scientific and technological information*. 7 (09).
6. Zhao Xue'ai & Xu Xaioyu, Northwestern Polytechnical University. (2004). Taking Advantage of Multimedia Network and Coustructing a Modern Teaching Mode of College Englis. *Teaching English in China*. 9 (03).
7. Lang Yongqing. (2013). A Study on the College Students' Autonomous Learning Competence. *Proceedings of 2013 International Conference on Educational Research and Sports Education*.
8. Yue Jin. (2009). Discussion on the Application of Multimedia Technology in College English Teaching. *Scientific and technological information*. 5 (28).

К вопросу о коммуникативной компетенции врача как об условии эффективного общения с пациентом

Майборода Светлана Витальевна, преподаватель
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

В статье рассматриваются общие вопросы организации дискурса, а также влияние уровня коммуникативной компетенции специалиста (врача) на результаты эффективного общения с пациентами разных возрастных групп.

Ключевые слова: дискурс, устный медицинский дискурс, коммуникативный барьер, коммуникативная компетенция.

Устный медицинский дискурс представляет собой явление, которое имеет особое значение в жизни общества. Неслучайно этот вид дискурса лежит на пересечении интересов различных дисциплин — лингвистики, социологии, деонтологии, этики, психологии, поскольку так или иначе все эти дисциплины рассматривают средства и способы, используемые для обеспечения гармоничного общения в сфере «доктор — пациент». Владение навыками эффективного общения с пациентами и осознанное использование приемов речевого воздействия является профессиональной нормой специалиста-медика, что предъявляет соответствующие требования к его коммуникативной компетенции. Особое внимание при изучении речевых конструкций в профессиональном медицинском дискурсе уделяется языковым и коммуникативным барьерам, затрудняющим общение, поскольку невозможно описать эффективное речевое взаимодействие без выяв-

ления тех его качеств, которые вносят в речевые действия коммуникантов дисгармонию и нарушают понимание.

Для установления причин возникновения проблемы коммуникативных неудач в ходе устного медицинского дискурса необходимо выявить и проанализировать те языковые средства в речи врача, которые вызывают непонимание пациента, а также описать возможные способы устранения данной проблемы.

В лингвистике рассматривались и анализировались отдельные разновидности дискурсов, связанные с научной и профессиональной деятельностью человека, а именно: *научный дискурс* (Р. Барт, С. Жаботинская), *художественный дискурс* (Р. Барт, М. Бахтин, Ю. Лотман, А. Скрипник), *политический* (Ю. Караулов, В. Кравченко, М. Макаров), *дискурс теленовостей* (Т. ван Дейк), *юридический* (Н. Коваль, А. Семенюк), *компьютерный* (В. Шевелев) и др.

В рамках теории дискурса устный медицинский дискурс стал объектом изучения в отечественной лингвистике в последние годы. Проблемам профессионального общения врачей посвящены работы С.Л. Мишлановой, Е.В. Харченко, Т.В. Кочетковой, Л.С. Бейлинсон, В.В. Журы, М.И. Барсуковой, Н.Ю. Сидоровой. Особое внимание уделяется терапевтическому дискурсу зарубежными исследователями (Labov, Fanshel 1977; Hein, Wodak 1987; Fisher, Groce 1990; Wodak 1996).

Материалом исследования послужили аудиозаписи устной диалогической речи врачей и пациентов (в том числе детей), полученные в ситуациях опроса и осмотра в клиниках и больницах г. Симферополя.

Под устным медицинским дискурсом мы понимаем замкнутое целостное коммуникативное событие в сфере «врач — пациент», которое имеет универсальные и специфические дискурсивные признаки и является составным элементом системы институциональных дискурсов. Основными участниками институционального дискурса выступают представители института и люди, обращающиеся к ним для решения своей проблемы. Соответственно, участники медицинского дискурса — это врач, медсестра, пациент, а также его родственники и близкие.

Можно предположить, что экстралингвистической целью устного медицинского дискурса на первом этапе является сбор и анализ достоверной информации о болезни, о факторах, способствующих её возникновению с целью постановки предварительного диагноза, а в дальнейшем оказания медицинской помощи. Для достижения этой цели врач может расспрашивать о жалобах как самого больного, так и его родственников и близких. Все эти люди могут быть различного возраста, иметь различный социальный статус, уровень образованности, а также разную степень опыта взаимодействия с институтом медицины. Поскольку участники коммуникации, в норме, интуитивно стремятся следовать правилам, позволяющим, по их мнению, общаться результативно, постольку устный медицинский дискурс можно определить как кооперативный. Однако в процессе общения доктора и пациента нередко появляются барьеры, затрудняющие общение, одним из которых можно считать непонимание как несоблюдение правил коммуникативного поведения.

Наиболее известный в теории речевой деятельности подход к установлению набора правил коммуникативного поведения представлен в работах Г.П. Грайса. Рассматривая проблему коммуникативных импликаций, Г.П. Грайс вводит понятие «принципа кооперации» как основного принципа речевого общения, который далее конкретизируется как «постулат» и распределяется по четырем категориям — Количества, Качества, Способа и Отношения. В частности, к категории Способа, которая, по мысли Г.П. Грайса, касается не того, *что* говорится, а скорее того, *как* это делается, относится один постулат «Выражайся ясно»; который, в свою очередь, уточняется в более частных постулатах: «1. Избегай непонятных выражений. 2. Избегай неоднозначности. 3. Будь краток (из-

бегай ненужного многословия), 4. Будь организован». Несоблюдение правил может стать причиной непонимания или неверного понимания и подвергается осуждению [3, с. 223].

В любой речевой ситуации обязательным является постулат осмысленности кода, единства значимости для адресанта и адресата. В свою очередь, осмысленность кода обеспечивается не только владением нормой, но еще и единством языкового опыта, сходным объемом памяти адресанта и адресата. В каждой сфере общения существует принцип отбора и комбинации наличных языковых средств и их трансформаций. Говорящий не может использовать все существующие языковые средства, он всегда выбирает, и его выбор чаще всего обусловлен традицией и конкретной дискурсивной ситуацией: он выбирает что-то одно из длинного ряда синонимов, метафор и т.д., отклоняя остальные языковые средства, в этом выражается селективная способность языковой личности (термин Ю.Д. Апресяна). Владение умениями и навыками выбора соответствующих речевых и паравербальных способов коммуникации и их декодирования, ориентация на собеседника, умение выражать заданный смысл разными способами (способность к перефразированию) — все это входит в понятие коммуникативной компетенции личности [8, с. 233].

В свою очередь, проекция коммуникативной компетенции на определенную сферу социального взаимодействия определяется как *дискурсивная компетенция личности* [5, с. 14]. Уровень дискурсивной компетенции представителей определенного социального института, то есть их степень владения кодом институционального общения, значительно превышает уровень непрофессионалов, вступающих в процесс совместного производства дискурса. Тезаурус врача представлен специальными медицинскими знаниями, которые базируются на научной медицинской картине мира, тогда как знания пациентов основаны на наивной медицинской картине мира. В результате, при структурировании информационного пространства устного медицинского дискурса наблюдаются существенные различия в содержании моделей предметно-референтных ситуаций врача и пациента [5, с. 14–15].

Исходя из этого, можно предположить, что особенности коммуникативной и дискурсивной компетенции участников устного медицинского дискурса влияют на ход и эффективность коммуникации. Особые требования предъявляются дискурсивной компетенции доктора, как лидера, владеющего коммуникативной инициативой и организующего процесс общения.

Речь медика, как известно, содержит большое количество специальных лексических единиц (терминов). Термин — это знак, отличающийся от общеупотребительного слова тем, что выражает научное понятие. Среди многих свойств термина особо следует выделить такие характеристики, как точность (моносеманτικότητα), стилистическую нейтральность и функциональную закреплённость. Однако многие медицинские термины имеют

общеупотребительные синонимы или, в случае отсутствия последних, могут заменяться языковыми средствами, доступными пониманию рядового пациента. Например: «*боль иррадирует*» — «*боль отдаёт*», «*локализация*» — «*место*», «*пневмония*» — «*воспаление лёгких*», «*асфиксия*» — «*удушьё*», «*миопия*» — «*близорукость*» и др. Доктор выступает в роли переводчика с языка науки на язык обыденного сознания пациента. Несоблюдение принципа учёта тезауруса партнёра по общению, например, использование доктором терминологии, аббревиатур, клишированных профессиональных выражений, названий медицинских манипуляций приводит к искажению или потере информации, что, на наш взгляд, может являться причиной коммуникативной неудачи в общении. В качестве примера рассмотрим фрагмент диалога доктора и ребёнка 8 лет: Доктор: «*Скажи, пожалуйста, а стул был жидким, какие-то примеси патологические были?*»/Пациент: «*Не знаю*»// или Доктор: «*Была у тебя дегидратация первой степени, но сейчас уже ушла*»/(Пациент молчит). В приведенных фрагментах диалога нарушаются сразу несколько правил кооперативного общения: не учитывается возраст собеседника, используются специальные термины и терминологические сочетания без последующего разъяснения («*патологический*», «*дегидратация первой степени*»), что приводит к непониманию смысла высказываний, и, как следствие, к явной коммуникативной неудаче: пациент не сообщает никакой информации о симптоме, непонятные слова вызывают тревогу и испуг.

Другой пример иллюстрирует случай, когда пациентка, девочка 12 лет, не понимает точный смысл адресованного ей вопроса и затрудняется ответить, а доктор, реагируя на затруднение, старается раскрыть содержание своих слов: Доктор: «*Заболела остро?*»/(Пациентка затрудняется ответить)/Доктор: «*Ну, не так, что неделю или две немножко плохо, нет, а так: вчера была здорова, а сегодня заболела. Остро, да? Или постепенно?*»/Пациентка: «*Нет, сначала у меня в первый день 38 была температура, и потом каждый день температура и плохо*». Как видно из примера, обратная связь — важный элемент контроля речевого действия, позволяющий оценить его результат. Для того, чтобы помочь пациентке правильно понять смысловое значение слова «остро» (быстрое развитие заболевания), доктор раскрывает его смысл в доступной для нее форме: «*вчера была здорова, а сегодня заболела*», использует контраст: «*не так, что неделю или две немножко плохо*» (постепенное развитие заболевания). В результате, несмотря на то, что пациентка избегает предложенных доктором определений «*остро или постепенно*», она адекватно реагирует на пояснение и сообщает интересующую врача информацию. Следовательно, доступность речи доктора с учётом индивидуальных характеристик пациента (возраста, степени образованности), адаптация информации в соответствии с предполагаемым уровнем языковой и речевой компе-

тенции адресата позволяют успешно избежать коммуникативных неудач в общении.

Существуют различные способы адаптации информации, например, В. В. Одинцов предлагает три главных принципа: первый — лексико-семантический перевод — переложение излагаемой проблемы со специального языка на язык адресата, второй — иллюстративность и словесное моделирование, третий — художественность изложения, осуществляемая с помощью аналогии, сравнения, контраста, образности, метафоры [6]. Наиболее часто в устном медицинском дискурсе встречается принцип лексико-семантического перевода, то есть «производство внутри одного дискурса некоторой дискурсивной единицы, переформулирующей другую единицу, сказанную ранее» [4, с. 505], повторная передача другими словами смысла, или парафраз [9, с. 139; 1, с. 22,33]. По структурным признакам лексико-семантический аналог может быть простым (*локализация = место, гиперемия = покраснение*) и составным (*при физической нагрузке = когда быстро идёте или бежите, рефлюкс = попадание содержимого желудка в пищевод*), по расположению относительно термина препозитивным и постпозитивным [2, с. 200]. В частности, в медицинском дискурсе часто встречаются акты коррекции, уточнения, редактирования уже сказанного (постпозиция парафраза). Это явление можно наблюдать в диалоге доктора с пациентом-ребёнком: «*Какая у тебя боль: постоянная или схваткообразная, периодическая? Бывает, заболит: ой-ой-ой, заболел живот! (прижимает руки к животу) Согнулся пополам — и вот, уже отпустила, перестала. У тебя постоянно болел животик или периодически, периодами: болит — не болит?*». Здесь отмечаются этапы трансформации смысла высказывания от сложного к простому: от термина к интерпретации, понятной пациенту. Повторяемость боли, определяемая словами «*периодически*», «*периодами*», переформулируется в выражение, понятное для ребёнка: «*болит — не болит*». Внезапность и интенсивность схваткообразной боли представлены описанием ситуации с применением вербальных и невербальных средств разговорной речи: междометий, просодии, жестов («*ой-ой-ой, заболел живот!*» (*прижимает руки к животу*)). Также отмечается вербальное описание и имитация обычного поведения больного в ситуации сильной спонтанной боли в животе: «*согнулся пополам — (напряжение, пауза) и вот, уже отпустила (выдох облегчения), перестала*. Таким образом, пациенту предлагается вербальный и паравербальный образ симптома, помогающий ему вспомнить свои переживания, сравнить их с предоставленным описанием и сообщить доктору о наличии или отсутствии данного симптома. Более того, сочетание «схваткообразная боль», возможно, ранее не знакомое пациенту-ребёнку, наполняется смыслом: он может представить ситуацию в целом, располагает языковыми средствами для её описания и, следовательно, может в дальнейшем интерпретировать данное понятие.

С целью уточнения жалоб пациента, часто используется такой способ адаптации, как сравнение, поиск аналогий: Доктор: «Вот вы сказали, что моча была бесцветная. Она была бесцветная, как вода? Пациент: «Нет, она была желтоватая, но прозрачная, как вода» // «кал, как веревочка или как капля?» // «густая слизь или водичка такая?» // «грубый такой кашель, лающий, как собачка лает?». Использование конструкций с лексикой, хорошо знакомой пациенту (вода, веревочка, капля, лаять), позволяют врачу выяснить детальную информацию в случае неразвитой дискурсивной компетенции больного. Вопросы с образными сравнениями проще воспринимаются пациентом, предполагают ответы в заданном формате, а также не требуют от адресата дополнительных усилий для формулирования ответа.

В речи доктора отмечаются также различные языковые средства, характерные для разговорного стиля, например, местоимение «такой», усиливающее выражение степени качества предмета или явления («такой желтый, как лимон»/«грубый такой кашель»); или начальное положение ремы, выделяемой интонационно («густая слизь или водичка такая?»). Использование доктором разговорного стиля, близкого и понятного обычному пациенту, объясняется не только неподготовленностью речи специалиста, но также желанием деформализовать дис-

курс, стремлением актуализировать наиболее важную информацию. Элементы разговорной речи, тем не менее, не нарушают норм, присущих медицинскому дискурсу как институциональному виду общения, и не вызывают непонимания или осуждения со стороны собеседника.

Проведенный анализ подтверждает тезис, согласно которому нарушения языковых и речевых норм и правил могут влиять на ход коммуникации, а недостаточность коммуникативной компетенции врача может стать причиной проблемы непонимания в ходе устного медицинского дискурса. При изучении конкретного материала было установлено, что успешно избежать проблемы непонимания позволяет доступность речи специалиста с учётом индивидуальных характеристик адресата («целевой аудитории»). В соответствии с этим критерием диктуется такая прагматическая установка, как адаптация информации, первоначально не рассчитанной на конкретного адресата, делающая её доступной его пониманию. Экстралингвистическая цель доктора — получение и уточнение информации о заболевании — может быть успешно реализована с помощью правильного выбора языковых средств (парафраза, вербального и невербального описания симптома, сравнения, различных средств разговорной речи), способных адекватно передать содержание, оправдывая ожидания партнера по коммуникации, что способствует гармонизации общения в диаде «доктор — пациент».

Литература:

1. Бабушкина, О. А. Прагмасемантические, когнитивные и типологические характеристики парафраза в диалогическом дискурсе: дисс. ... канд. филол. Наук: 10.02.04. — СПб, 2001. — 189 с.
2. Габидуллина, А. Р. Учебно-педагогический дискурс: монография. — Горловка: Изд-во ГППИИЯ, 2009—292 с.
3. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 16: Лингвистическая прагматика. — М., «Прогресс», 1985. — с. 217—237.
4. Греймас, А., Курте Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка // Семиотика. — М. Наука, 1983. — с. 481—550.
5. Жура, В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. на соискание учен. степени док. фил. наук: спец. 10.02.19 «теория языка»/В. В. Жура. — Волгоград, 2009. — 50 с.
6. Одинцов, В. В. Речевые формы популяризации. — М.: Знание, 1982. — 79 с.
7. Селіванова, О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. — Полтава: Довкілля-К, 2006. — 716 с.
8. Dijk van T. A. Some Aspects of Text Grammars. The Hague. — Paris: Moulon, 1972. — 375 p.

Особенности перевода ложных друзей переводчика лексико-семантического поля «туризм»

Пономаренко Валерия Валериевна, студент
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

В статье освещаются общие вопросы теории межъязыковых соответствий омонимичного характера. Исследована проблема существования ложных друзей переводчика. Рассмотрены способы перевода языковых параллелей на примере лексических единиц сферы туризма.

Ключевые слова: ложные друзья переводчика, туристическая терминология, межъязыковые соответствия, межъязыковые омонимы, интернационализмы, псевдоинтернационализмы, языковые параллели.

Translation peculiarities of translator's false friends within lexico-semantic field «tourism»

Ponomarenko V. V.
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russian Federation

The article deals with general questions of the theory of homonymous interlanguage correspondences. The problem of the existence of translator's false friends is investigated. The ways of translation of cross-lingual parallelism in terms of tourism lexical units are analysed.

Key words: translator's false friends, travel terminology, interlanguage correspondences, interlingual homonyms, international words, pseudointernational words, cross-lingual parallelism.

Сегодня, в условиях развития международного туризма, языковые контакты становятся еще более тесными, поэтому особое значение приобретает исследование вопроса межъязыковых параллелей, которое позволяет сделать выводы относительно взаимодействия разных языков, особенностей функционирования лексических единиц, а также о степени их формальной и смысловой эквивалентности.

В связи с этим в данной научной статье интересным видется практический анализ так называемых *ложных друзей переводчика* (ЛДП), как наиболее дискуссионного и неоднозначного проявления межъязыкового параллелизма.

Материалом исследования послужила выборка наиболее типичных и распространенных примеров ЛДП лексико-семантического поля «туризм».

Термин «ложные друзья переводчика» был впервые введен французскими лингвистами М. Кесслером и Ж. Дероккиньи в 1928 году. По их определению «ложные друзья переводчика» — это «слова, идентичные по внешнему оформлению в двух или нескольких языках, но имеющие разное значение» [4, с. 13]. Во французском языкознании они получили название *faux amis du traducteur*; в английской и немецкой лингвистической терминологии, для обозначения данного понятия используются описательные обороты — *misleading words of foreign origin* и *irreführende Fremdworte* соответственно.

Впоследствии проблемой «ложных друзей переводчика» также занимались многие отечественные и зарубежные ученые — лингвисты, а именно: И. Арнольд, С. Влахов, Я. Рецкер В. Акуленко, Р. Погорелова, А. Аникин, Е. Вартумян, С. Флорин, Л. Бархударов, И. Гальперин, И. Корунец, Л. Дайненко, В. Комиссаров, К. Готлиб, И. Хореа, М. Кисс, Р. Хилл и другие.

Многие авторы интерпретируют и терминологизируют межъязыковые параллели по-разному, называя их ложными эквивалентами; — межъязыковыми омонимами; — интерлексемами; — мнимыми друзьями переводчика; — ложными аналогами; — диалексемами; — псевдоинтернационализмами; — межъязыковыми аналогизмами; — ложными лексическими параллелями; — квазиэквивалентами.

Наиболее точно суть данного языкового явления, на наш взгляд, отражает определение К.Г. Готлиба. Ложными друзьями переводчика он именуется слова двух или более языков, которые ввиду сходства их формы и содержания могут вызывать ложные ассоциации. Как следствие, это приводит к ошибочному восприятию информации на иностранном языке, а при переводе — к искажению смысла, нарушению лексической сочетаемости, неточностям в передаче стилистической окраски, и словоупотреблению [7, с. 439].

Особое место среди «ложных друзей переводчика» занимает межъязыковая омонимия, которая возникает в случаях, когда расщеплению значений слова сопутствует

образование новых словообразовательных центров, семантически не связанных между собой [8, с. 86].

Перевод этих лексических элементов вызывает определенные трудности, поскольку принятые в английском оригинале однокоренные слова, в русском языке, как правило, имеют другое значение. Так, например: *rent* — деньги, которые человек платит за использование комнаты, дома, того или иного имущества, принадлежащего другому человеку; *рента* — вид прибыли с капитала, земли, имущества, который регулярно получают его владельцы независимо от занятия предпринимательской деятельностью.

Часто понятие «ложные друзья переводчика» соотносят с так называемой «псевдоинтернациональной лексикой».

И как следствие этого, все «ложные друзья переводчика» условно можно разделить на две группы:

1. Полные псевдоинтернационализмы — к ним относятся слова языка оригинала, схожие по фонетической и/или графической форме со словами языка перевода, но имеющие совершенно иное лексическое значение [3, с. 155].

Например:

attraction — влечение, привлекательность, достопримечательность, притяжение (а не аттракцион — *ideshow, star turn*); *prospect* — шанс, перспектива (а не проспект — *avenue*); *perron* — крыльцо, ступени для входа в здание (а не перрон — *platform*); *square* — квадрат, площадь, квартал (города) (а не сквер — *park, public garden*); *tent* — палатка, местопребывание (а не тент — *awning*) [1]

2. Частичные псевдоинтернационализмы — в основном, это многозначные слова в языке оригинала и в языке перевода, которые в одной и той же форме могут быть как интернационализмами, так и «ложными друзьями переводчика» [3, 156].

Например:

residence — не только резиденция, но и местожительство, дом, проживание; *alley* — не только аллея, но и узкая улица, узкий переулочек, проход между рядами домов; *accommodation* — не только аккомодация, но и размещение в гостинице, ночлег, купе; *comfort* — не только комфорт, но и утешение, поддержка, отдых; *occupy* — не только оккупировать, но и проживать, арендовать жилье [1].

Дополняя данную классификацию, В.В. Акуленко отмечал, что интернационализм необязательно обозначает идеально подобранный эквивалент, а отдельные «ложные друзья переводчика» в целом могут оставаться интернационализмами. При этом «ложные друзья переводчика», имеющие в различных языках нечто общее в значении (различны лишь оттенки этого значения), существенно отличаются от псевдоинтернационализмов, то есть межязыковых омонимов, которые не имеют в содержании ничего общего и является лишь частным случаем «фальшивых друзей переводчика» [1, с. 373].

Наличие разного рода семантических несоответствий можно объяснить тем, что интернационализм, усвоенный носителями того или иного языка, попадает под влияние национальной культуры, добавляя к исходной совокупности значений новые значения. А это, в свою очередь, означает, что очень часто такие заимствования ведут к разногласиям в значениях одного и того же элемента в разных языках, поскольку, по словам Ю.С. Маслова, после заимствования иноязычные элементы приобретают новое, уже не интернациональное значение, а иногда даже теряют общее значение [6, с. 208].

Не стоит также забывать о том, что одноименные соответствия в сопоставляемых языках могут иметь разную эмоционально-оценочную окраску. Так, английское слово *cottage* означает небольшой загородный дом (не слишком шикарный, скромный), хижину. В русской языковой традиции *коттеджем* принято называть индивидуальный городской или сельский жилой дом (обычно двухэтажный) повышенной комфортности с небольшим участком земли [5, с. 25].

Рассмотрим другой пример: слово *apartment (s)* в английском языке — 1) меблированные комнаты, снимаемые помесечно или по понедельно; 2) квартира в многоэтажном доме. В русском языке *апартамент (ы)* — большое роскошное помещение из нескольких комнат [1, с. 35].

Следствием невнимательного отношения к переводу «ложных друзей переводчика» может быть неоправданное семантическое калькирование, нарушения норм лексической сочетаемости, стилистическая неадекватность при переводе на родной язык и искажение значения слова, которое переводится. Это утверждение могут проиллюстрировать следующие примеры:

Оригинал	Буквальный перевод	Адекватный перевод
Администрация санатория заключила договор о поставке <u>минеральной газированной воды</u> с компанией АТБ-Маркет. The hotel's restaurant <u>proposes an English buffet breakfast</u> : you can choose among fried eggs with bacon, <u>cutlet & chips</u> , toasts with berry <u>marmalade</u> , <u>macaroons</u> , <u>coconut biscuits</u> , fruit juices, tea or coffee.	The administration of the sanatorium has signed a contract for delivery of <u>mineral gas water</u> with ATB-Market. Ресторан отеля предлагает Английский <u>буфетный завтрак</u> . Вы можете выбрать яичницу с беконом, <u>котлету с чипсами</u> , тосты с ягодным <u>мармеладом</u> , <u>макаронны</u> , <u>кокосовые бисквиты</u> , фруктовые соки, чай или кофе.	The management of the health resort has signed a contract for delivery of <u>mineral sparkling water</u> with ATB-Market. Ресторан отеля предлагает <u>Английский завтрак по типу «шведского стола»</u> . Вы можете выбрать яичницу с беконом, <u>отбивную с картофелем фри</u> , тосты с ягодным <u>джемом</u> , <u>миндальное или кокосовое печенье</u> , фруктовые соки, чай или кофе.

Для того чтобы избежать подобных ошибок, необходимо помнить, что слово может иметь различные значения, и при переводе необходимо из множества значений выбрать одно, наиболее подходящее. При выборе этого значения необходимо исходить из общего содержания предложения, также как из жанра, стиля и идеи переводимого текста [2].

Подводя итог всему вышесказанному, следует сказать, что, несмотря на то, что в течение последних десятилетий все заметнее становится тенденция к сближению значений международных терминов и постепенного преодоления семантических разногласий, проблема перевода «ложных друзей переводчика» остается весьма актуальной и требует дальнейшего систематического и всестороннего исследования.

Литература:

1. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» [Текст]/сост. В. В. Акуленко [и др.]; под общ. рук., [с предисл. и послесл.] В. В. Акуленко. — М.: Советская энциклопедия, 1969. — 384 с.
2. Борисова, С. В. Особенности передачи «ложных друзей переводчика» при переводе художественных текстов с английского на русский язык. URL: http://conf.sfukras.ru/mn2015/sites/default/files/documents/%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%A1.%D0%92._0.docx (дата обращения 05.06.2015).
3. Гуськова, Т. И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский [Текст]: учебное пособие/Т. И. Гуськова, Г. М. Зиборова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (Университет). — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: РОССПЭН, 2000. — 228 с.
4. Koessler, M. Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais (conseils aux traducteurs)/M. Koessler, J. Derocquigny. P.: Librairie Vuibert, 1928. 387 p.
5. Краснов, К. В. Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика» [Текст]/К. В. Краснов = English-Russian dictionary of «false friends». — М.: Издательское содружество А. Богатых и Э. Ракитской, 2004. — 80 с.: ил.
6. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание: учебник/Ю. С. Маслов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Высшая школа, 1987. — 272 с.
7. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика»/сост. к. Г. М. Готлиб. — М.: Сов. энциклопедия, 1972. — 448 с.
8. Фалькович, М. М. К вопросу об омонимии и полисемии/М. М. Фалькович // Вопросы языкознания. — 1960. — № 5. — с. 85–88.

Номинативные механизмы языка: классический и современный процессы (на материале разных лингвосистем)

Скачкова Любовь Владиславовна, аспирант

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В ходе общественно-исторического развития, человек познает явления и вещи, придумывая им имена и формируя новые понятия. По мнению Б. А. Серебренникова, естественный язык является не только средством познания окружающего мира, он связан также с формированием и передачи мыслей, с выражением чувств, оценок и др. Храня и передавая опыт человечества, отраженный в значениях и наименованиях языковых единиц, язык удовлетворяет одновременно коммуникативным потребностям людей [7, с. 8].

А. С. Герд определяет состояние языка как «систему языка в коллективном языковом сознании» [2, с. 41], а Ю. Н. Караулов отмечает, что его состояние зависит от его системы от той среды, в которую погружены носители языка — это состояние культуры, общественного и индивидуального сознания [3, с. 59].

Г. Н. Складаревская говорит о жизнеспособности языка, о его словообразовательной активности, при этом процесс современного словообразования лавинообразен и неуправляем. Новые производные слова образуются и входят в речевое употребление не постепенно и ступенчато, а стремительно, одномоментно, в соответствии с потребностями языкового коллектива, в связи с актуализацией того или иного понятия [8, с. 23].

По мнению Ю. Н. Караулова, язык живет повседневно вместе с народом и успешно функционирует. Слова появляются и исчезают, но они определяют процессы языка, которые характеризуют активизацию тех или иных закономерностей функционирования его уровней и подсистем — фонетической, словообразовательной, синтаксической и семантической [3, с. 59].

Номинация в языке во многом определяется внешними факторами, необходимостью наименования новых предметов и понятий. Поэтому одной из причин появления названий можно также назвать широкое распространение **заимствованных слов**, приходящих из других естественных языков. Пришедшие слова обозначают то, что для носителей языка обладает престижностью и предметной ценностью и отражают особенности ментальной картины мира и культуры в определенный период времени. Этот вид заимствованной номинативной единицы обладает социальной и психологической обусловленностью. Экспрессивность новизны — одна из стойких причин заимствования слов как более выразительных.

Многие исследователи отмечают, что иностранное слово имеет важные признаки — это отвлеченность и точность. Чаще всего оно заимствуется для обозначения одного конкретного предмета или понятия, при этом получает более точное и определенное значение, чем в языке-источнике. Перечисляются и другие причины, различные по своему характеру — языковые, социальные, психические, эстетические, потребность в новых языковых формах, потребность в расчленении понятий, в разнообразии средств, в краткости и ясности, в удобстве и т. д. С лингвистической точки зрения данная тенденция наносит значительный урон языковому своеобразию носителей других языковых культур [7, с. 12; 5, с. 15].

Заимствованные номинативные единицы можно разделить на несколько больших групп:

— из английского языка — затрагивают сферу бизнеса (*лизинг, стартап, мерчендайзинг, промоутер, оффшор, краудфандинг, риэлтор*); спорта (*нейнбол, сёрфинг*); информатики (*ангрейд, браузер, блогер, скриншот, слэш*); моды (*лук-бук, маст-хэв, клатч, хенд-мэйд, дисконт, шоу-рум*); одежды (*кэжуал, слим, скинни, свитшот, тренкот*); косметики (*биби-крем, глосс, смоки-айс, мэж-ап*);

— из итальянского языка — *рикотта, песто, руккола, папарацци, брускетта, тирамиссу, латте, маскарпоне*;

— из немецкого языка — *автобан, штрудель, дуршлаг, штудировать, фраер, шрифт*;

— из французского языка — *гоммаж, антрекот, аперетив, ботильоны, бутик, глясе, камамбер*;

— из японского языка — *васаби, айкидо, нори, аниме, темпура, джиу-джитсу, суши*.

Еще одной немаловажной тенденцией развития языка многие лингвисты является **перемещение элементов разного рода из периферийных сфер языка в центр системы**. Периферия характеризуется известной аморфностью, разнообразием, идущей постоянно и быстро, сменой элементов и их видоизменением [4, с. 115]. В качестве периферийных выступают единицы, относящиеся к разговорному языку, жаргонам и просторечью, терминологическая и профессиональная лексика, а также разного рода клише и цитаты (из художественной литературы, фольклора или массовой культуры). Не последнюю роль в их рас-

пространении играют миграционные процессы, интенсификация общения между представителями разных (в том числе и по своим языковым навыкам) групп и т. п. [7, с. 13]

Также социально обусловленными являются **внутри-системные преобразования** в языке. Они могут быть результатом действия порождающей функции языковой системы, тенденции к экономии знаковых средств выражения, их унификации или повышения их выразительного потенциала, эстетических качеств. К ним относятся: лексикализация сочетаний, сложение слов и основ, аббревиация, развитие переносных, образных, метонимических, употреблений, взаимодействие единиц синонимического ряда, стилистических вариантов и т. д.

В современном языке отмечается повышенная интенсивность словообразования. Некоторые словообразовательные модели легко обслуживают потребности номинации, например, производство названий лиц про помощи различных суффиксов. Активно развивается образование сложных наименований при помощи словосложения. Сферой наиболее активного функционирования сложно-составных имен существительных является терминология. Растет количество буквенных аббревиатур и их производных. Расширяется класс бессуффиксальных существительных, которые становятся более употребительными, чем существующие суффиксальные образования. Также обращает на себя внимание способ образования существительных путем отсечения глагольных инфинитивных суффиксов.

В последнее время в языке распространяется явление **аббревиации**, преимущественно существительных. Данный прием номинирования объектов используется в любой сфере общения. Т. В. Максимова объясняет это явление стремлением выразить максимальный объем информации минимальными языковыми средствами. Становление и укрепление сокращения как способа образования не могло состояться без социальных факторов. Во-первых, это принцип экономии, лежащий в основе порождения новых единиц для коммуникативных целей. Во-вторых, это новизна способа описания обозначаемого по сравнению с исходным наименованием, необычность формы, отражающей иное отношение говорящего [6, с. 86].

Этот вид номинации относится к современным тенденциям языка. Причиной тому можно считать экономию времени носителями данного языка и особые условия общения, например, в рамках Интернет-пространства. Номинация в сокращенном виде придает содержанию письменных текстов выразительность, свойственную спонтанным речевым высказываниям. Активность этих моделей объясняется экономностью используемых при этом средств и динамичностью получающегося в результате названия.

Например, в английском языке аббревиация характеризуется разрушением традиционно используемых морфем. Специфической особенностью является на-

личие в их составе фрагментов слов, которые, как правило, не совпадают ни с морфемами, ни со словами, например: *sub* > *submarine* или *submachine-gun*, *phone* > *telephone*, *flu* > *influenza*, *SAC* > *Strategic Air Command*, *VTOL* > *vertical take off and landing*, *loco* > *locomotive engine*, *Liberals* > *Liberal party*, *doc* > *doctor*, *mike* > *microphone*, *pub* > *public house*, *a-bomb* > *atom-bomb*, *scific* > *scientific fiction*, *Eurasia* > *Europa and Asia*.

Например, во французском языке характерной особенностью такого способа образования является то, что сокращение проходит здесь не по морфологическому принципу, т. е. не связано с морфологической границей слова. В большинстве случаев граница сокращения проходит внутри корня (*exposition* > *expo*). Сокращению подвергаются многосложные слова, чаще всего созданные путем так называемого книжного словосложения: *cinématographe* > *cinéma* > *ciné*, *profession* > *prof* > *pro*, *télévision* > *télé*. Кроме этого, сокращаются любые «длинные» слова: *imperméable* > *imper*, *écologiste* > *écolo*. Поскольку граница усечения часто проходит по интерфиксу -o-, он выделился в отдельный суффикс и оформляет «упрощенное» слово: *dictionnaire* > *dico*, *traduction* > *trado*. Кроме существительных усечению подвергаются прилагательные и наречия, иногда с преобразованием усеченной формы, например: *anar (chiste)*, *extra (ordinaire)*, *bio (logique)*.

Усечение может быть двух видов: апокопа и афереза. По степени продуктивности лидирует апокопа — сокращение конечного слога (или слогов) без прибавления суффиксов. Апокопа распространена в разговорном стиле, например: *два компа (два компьютера)*, *универ (университет)*, *маг (магнитофон)*, *препод (преподаватель)*. Гораздо реже наблюдается афереза, т. е. усечение первой корневой морфемы сложного слова: *bus (autobus)*, *car (autocar)* — или начала слова: *pitaine (capitaine)*, *ricain (Américain)*. Наибольшее количество усеченных слов встречается в профессиональных говорах и арго. Например, студенческий, школьный арго: *bac (ca-lauréat)*, *labo (ratoire)* и др.

Еще одним распространенным способом словообразования является **конверсия** — безаффиксальный способ словообразования, в результате которого образуется категориально отличное слово, совпадающее в некоторых формах с исходным словом [1, с. 62]. Основными разновидностями конверсии являются вербализация (образование глаголов), субстантивация (образование имен существительных), адъективизация (образование имен прилагательных), адвербализация (образование наречий). Конверсия протекает различно в зависимости от морфологической характеристики исходного и производного слов. Наиболее распространенная разновидность конверсии в современном английском и французском языках — вербализация имен существительных. Это одна из продуктивных конверсионных моделей: *honeymoon*: медовый месяц — проводить медовый месяц; *jump*: прыжок — прыгать, *complexer* — вызывать комплексы, *féminiser* — придавать женственность, *lister* — вносить в список.

Кроме того, важным направлением развития языка можно считать **феминизация названий профессий**. Широкое вовлечение женщин в профессиональную сферу наряду с вышеперечисленными факторами привело к тому, что язык не успевает отражать эти социальные процессы, и наименования значительного числа профессий не имеет в настоящее время соответствующих форм женского рода.

Так, в русской деловой речи существует ряд наименований лиц мужского пола, к которым нет параллельных соответствий женского рода. К ним относятся:

— административные и должностные названия: *адвокат*, *делегат*, *депутат*, *консультант*, *корреспондент*, *министр*, *мэр*, *премьер-министр*, *посол*, *президент*, *референт*, *руководитель*, *советник*, *эксперт*;

— обозначения ученых степеней: *академик*, *доктор наук*, *доцент*, *кандидат наук*, *профессор*, *член-корреспондент*;

— названия лиц по военным специальностям: *боец*, *воин*, *генерал*, *капитан*, *майор*, *офицер*, *пилот*, *полковник*, *сержант*;

— слова на -ор, — тор, — ер, — вед, — лог, — граф, — фил: *автор*, *библиограф*, *библиофил*, *губернатор*, *директор*, *лектор*, *литературовед*, *оратор*, *прокурор*, *редактор*, *спринтер*, *филолог*, *языковед*.

В последнее время параллельные названия для обозначения лиц женского пола закрепились в тех случаях, когда данная профессия в равной мере связана и с женским и с мужским трудом, например: *акушер* — *акушерка*, *лаборант* — *лаборантка*, *летчик* — *летчица*, *преподаватель* — *преподавательница*, *продавец* — *продащица*, *студент* — *студентка*, *учитель* — *учительница*. То же в области искусства, спорта, при обозначении лиц по их отношению к общественной организации: *артист* — *артистка*, *писатель* — *писательница*, *спортсмен* — *спортсменка*.

Например, для группы романских языков характерна двухродовая система, в которой различают мужской и женский род. Выражение рода в письменной и устной формах имеет существенное различие, которое заключается в том, что в устной форме существительные теряют форму выражения рода, свойственную письму: *ami (m)* — *amie (f)*. На письме род обладает обобщенной формой выражения: основное большинство слов женского рода имеют окончание -e, которое обязательно, если у него есть соответствующая форма мужского рода.

Во французском языке существительные, обозначающие профессии, объединяются общностью формальной структуры «глагольная корневая морфема + суффикс eur», т. е. формулой *rad. verb. + -eur*, а также общим категориальным значением «производитель действия, выраженного глагольной корневой морфемой». Суффикс -eur имеет несколько вариантов женского рода: — *ateur -> -atrice (réalisatrice, créatrice, fondatrice, animatrice, organisatrice)*; — *eur -> -euse (testeuse, chercheuse)*; — *teur -> -trice (directrice, productrice, rédactrice, ambas-*

sadrice, traductrice). Но в последнее время появляются существительные, образованные нетипичным для французской грамматики способом — прибавлением к основе окончания -e, как показателя женского рода: *auteure, ingénieure, professeure, écrivaine*. Это явление еще не описано в грамматических справочниках, но уже имеет место быть в разговорном языке.

Таким образом, словарный состав языка, как самый

подвижный пласт, претерпевает различные изменения. Отмечаются следующие общие языковые закономерности появления новых слов в языке: массив заимствований иностранных слов, а также словообразовательные процессы: аббревиация, выразившаяся в появлении множества усеченных слов; конверсия; феминизация наименований профессий, не зарегистрированных в словарях и грамматических справочниках.

Литература:

1. Арбекова, Т. И. Лексикология английского языка. — М.: Высшая школа, 1997. — 240 с.
2. Герд, А. С. О состоянии русского языка // Караулов Ю. Н. О состоянии русского языка современности — М., 1991. — с. 41–42.
3. Караулов, Ю. Н. О состоянии русского языка современности. — М., 1991. — 65 с.
4. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдения над речевой практикой масс-медиа. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 248 с.
5. Крысин, Л. П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. — Пермь, 2002. — с. 15–18.
6. Максимова, Т. В. Современные тенденции развития сокращения как способа словообразования в английском языке // Вестник ВолГУ. — 2003–2004. — № 3. — с. 85–91.
7. Нестерская, Л. А. О некоторых новых тенденциях в развитии словарного состава современного русского языка (социокультурный и лингвистический аспекты) // Вестник МГУ. Филология. — 1991. — № 4. — с. 12–16.
8. Серебренников, Б. А. Языковая номинация. Общие вопросы. — М.: Наука, 1977. — 358 с.
9. Скляревская, Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. — 2001. — № 6. — с. 21–28.

Концепт числа в русской и китайской культурах с точки зрения фразеологических единиц

Скромных Валерия Эдуардовна, студент
Национальный исследовательский Томский государственный университет

В данной статье рассмотрена проблема толкования числительных с точки зрения менталитета двух стран (России и Китая), проанализированы характерные особенности их употребления в китайской и русской фразеологии. Выявлена и обоснована необходимость в понимании чисел для правильного толкования китайских чэнъюев, русских пословиц и поговорок.

Ключевые слова: числительные в русском и китайском языках, фразеологизмы.

С развитием переводоведения (китайский/русский языки) в Российской Федерации возникает все больше вопросов о сопоставлении менталитетов двух народов, возможности достаточно четко, корректно и грамотно осуществлять различные виды перевода (как устного, так и письменного) [1–5]. В связи с этим возникает необходимость не только уделять внимание теоретическим и прикладным аспектам перевода, но и расширять фоновые знания, которыми должен владеть каждый переводчик.

Современная жизнь любого человека, как представителя своей культуры, буквально закодирована числами. С математической точки зрения необходимость чисел очевидна, однако является ли роль числа столь необходимой

для человека с лингвистической точки зрения, а его понятие универсальным?

Восприятие чисел в различных культурах имеет свои особенности, поскольку числовые «привилегии» азиатских и европейских стран неодинаковы. В рамках исследования русской и китайской культур можно с абсолютной точностью утверждать, что азиатская культура ориентирована на так называемые четные числа, русская же — на нечетные. Более подробно стоит остановиться на том, какую окраску несут в себе четные и нечетные числа в обоих языках.

Числительное «два» является лидером по частоте употребления в русской фразеологии. Это всем известные выражения, которые содержат положительный оттенок:

«как две капли воды», «одним ударом убить двух зайцев», «в двух шагах» [6]. Однако подавляющее большинство русских фразеологизмов с цифрой «два» характеризуется наличием отрицательного оттенка, ведь оно в русском менталитете, являющееся четным, не сулит людям счастье и успех («между двух огней», «палка о двух концах»).

Что касается китайской культуры, то в «Шовэнь» написано так: «два» — это число земли. Поскольку традиционная китайская философия «Инь-ян» считала правильным разделение на четные, считавшиеся «женскими», символами земли (т.е. нежности, и женственности) и нечётные «мужские» числа, символизировавшие небо, а значит мужественность, то причина почитания «двойки» в её мироздании [7].

Общезстетическое понимание симметрии также находит свое отражение в цифре «два», поскольку во время свадебного торжества идеограмма «си» 囍 («счастье» или «радость»), часто располагается на окнах дома счастливых новобрачных (второе название «Шуан-си» 双喜 — «двойная радость») [8, с. 550].

В то же время в китайском языке часто встречаются идиомы с числом «два», которые придают фразеологизму негативную окраску, например: 两面三刀 (Низко кланяется, но больно кусает, т.е. быть двуличным), 一挙两得 (Два усилия — один результат, т.е. за двумя зайцами погонишься — ни одного не поймаешь). Однако в качестве поучительных фразеологизмов с числом «два» выступают следующие: 天无二日 (На небе не бывает двух солнц, т.е. не может быть двух правителей в одном государстве), 儿实 (Две реальные ценности, т.е. образно о рисе и шёлке, как о реальных ценностях, в отличие от «нереальных» — серебра и денег) [9, с. 144].

Таким образом, далеко не однозначная оценка закрепилась за «двойкой» как в русском, так и в китайском языке.

Цифра «четыре» (四 — sì) утрачивает свою ценность в КНР в основном за то, что в китайском языке его произношение совпадает со словом «умереть» (死 — sǐ). Даже номера сим-карт, комбинация цифр которых содержит 4, в КНР продают гораздо дешевле, а продать дом с этой цифрой людям бывает невероятно сложно. Настораживает китайцев и число 14, содержащее «зловещую четверку». А вот число 13 в Китае наоборот считается счастливым, в отличие от русских людей, которые стараются избегать встречи с ним. Как правило, обслуживающий персонал гостиниц использует замену цифры «четыре» буквой F или сочетанием 3 «а», если этаж или номер следует четвертым по порядку.

Несмотря на такую «репутацию», «четверку» не избегают, поскольку без нее так же, как и без других чисел, невозможна обыденная жизнь китайцев: четыре стороны света, каждый год состоит из четырех времен года, которые приносят погодные изменения, влияющие как на жизнь человека, так и на сельскохозяйственную деятельность страны. Кроме того, древние китайцы представляли землю в виде квадрата с четырьмя сторонами. Несомненно, по-

ложительное значение у «четверки» также есть. Дословный перевод числа «48» — «смертельные деньги», однако литературный перевод существенно отличается от буквально и обозначает «огромное богатство», заработанное честным трудом. Китайцы с уважением относятся к числу «четыре» еще и потому, что четыре — это дважды два, а значит, может принести удачу (см. стихотворение о четырех радостях)

В русском языке не так много фразеологических единиц с цифрой «четыре», поскольку оно по сравнению с другими числами менее окрашено: «Сидеть в четырех стенах», «идти на все четыре стороны». Что касается группы китайских фразеологизмов, то их абсолютное большинство в своем составе имеет четыре иероглифа. Число «четыре» также созвучно со словом «дело» (事), поэтому оно символизирует успех в делах (работе) [8].

Присутствие «девятки» как последней в числовом ряду не может быть не замеченной, ведь многими людьми в Китае она воспринимается не только в качестве символа терпения и гармонии (в русской культуре выделение этого числа можно сравнить с числом «семь»), но и считается образом человека, его зрелой государственной власти. С древних времен во всех архитектурных деталях императорского дворца непременно присутствовала девятка в виде девяти ворот, девяти стен с изображением девяти драконов [10]. В китайской культуре существует факт использования девятки в том же качестве, как и в русском, выступая в качестве раздела, предельной меры, например, счастья, жизни, прекращения развития, достижения зрелости, к тому же произношение числа девять напрямую совпадает со словом «долгий» 久 (jiu). Ср.: 外九霄云外 (на девятом (седьмом) от счастья), 九泉之下 (на том свете, в потустороннем мире, ведь «9» к тому же является символом умерших людей, добившихся очищения для бытия на Небе).

«Девятка», являющее собой число многофункциональное, издревле почиталось людьми, как главное число астрологии — девять основных звезд главного созвездия соответствовали девяти астрологическим планетам.

Сравнив роль числительных в китайской и русской культурах, можно сделать некоторые выводы:

1) Понятие числа в китайском языке очень лаконично, однако ёмко и цельно. Группа китайских числительных имеет под собой длинную историю, некий скрытый подтекст, зная который, можно правильно истолковать смысл того или иного фразеологизма, глубже понять причину его возникновения.

2) Русскому языку присуще дополнение числительного в его исходной форме различными словообразовательными и формообразующими аффиксами, которые и дают возможность стать языку богаче: три, третий, тройка, тройной, третичный, утраивать и пр.

3) Китайскую культуру отличает совпадение в звуках или схожесть при их произнесении. В русском языке форма числительных может ярко проявлять себя исключительно в устойчивых выражениях вроде скороговорок (Например,

на семерых сани — по семеро в сани и др). А всем знакомая строчка из русской военной песни: «До тебя мне дойти нелегко, а до смерти четыре шага» в китайском переводе («четыре» созвучно со словом «смерть») имела бы дополнительный символический смысл [11].

4) В русской литературе, как правило, числа используются в привычных нам назначениях (для обозначения даты или количества предметов). Лишь в немногих произведениях числительные выступают как изобразительное средство: «Двенадцать», «Три товарища», и др. В китайской литературе числительные издавна играют главную

роль среди прочих художественных средств при описаниях природы, характеристике образов героев и т. п.

В целом же, концепт числа в китайской языковой культуре играет несравненно большую роль, чем в русской. Выступая лишь в качестве привычного для нас назначения, числа русской культуры теряют свою исключительность и неповторимость. Более глубокий смысл таят в себе китайские числительные, при правильной трактовке которых можно ясно проследить связь в наименовании явлений, предметов, появлении устойчивых фразеологических единиц и др.

Литература:

1. Кулманакова, Е. В. Психология студентов и развитие их мотивации к изучению китайского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12–2. с. 105–110.
2. Кулманакова, Е. В. Формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов, изучающих китайский язык // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. с. 178–181.
3. Тихонова, Е. В. Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). с. 1443–1446.
4. Тихонова, Е. В., Белов Д. Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. с. 525–528.
5. Тагина, Е. К., Тихонова Е. В. Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 2. с. 141–145.
6. 林. 俄语语言国情学. 长春, 吉林大学出版社, 1996. 718页 // Тань Лин. Лингвострановедение русского языка. Чанчунь, Издательство Цилинского университета, 1996. с. 718.
7. Лю Гуанчжуй. Культура и обычаи русского и китайского языков. — Пекин, 1999.
8. Цзян, С. О различиях в восприятии и употреблении числительных в русской и китайской культурах / С. Цзян // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — с. 549–551.
9. Архипова, М. В., Абитова Ю. Ф. Концепт числа в английской и китайской языковой картине мира / М. В. Архипова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2006. — № 3. — С. 144.
10. Silicat.ru [Электронный ресурс] Китайская магия чисел URL: <http://silicat.ru/biblioteka/104-kitajskaya-magiya-chisel> (дата обращения: 01.09.2015)
11. Cheloveknauka.com [Электронный ресурс] Семантика наименований чисел в русском и китайском языках URL: <http://cheloveknauka.com/semantika-naimenovaniy-chisel-v-russkom-i-kitayskom-yazykah> (дата обращения 09.09.2015)
12. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. с. 534–538.

Качественный перевод — основа правильного восприятия чужой культуры

Тилиходжаева Фазиля Мухамеджановна, доцент
Кокандский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Марипова Хуршида, преподаватель
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

В связи с усовершенствованием системы преподавания иностранных языков в Узбекистане, основанной на указе президента РУ от 10 декабря 2012 года, встаёт вопрос о соответствии преподавания Узбекским стандартам и приближение их мировым стандартам.

Перевод — это сложный умственный процесс, требующий специальных знаний, навыков и умений. Опыт по-

казывает, что при переводе исторических событий переводчик сталкивается с рядом проблем, от правильного решения которых зависит качество перевода и правильное восприятие событий, описываемых в исходном тексте.

Мнение о том, что основная роль в установлении межъязыковой эквивалентности принадлежит лексике, является наиболее распространённым. Создаётся впечатление,

что для правильного перевода достаточно найти готовые эквивалентные соответствия в сопоставляемых языках. В то время как тщательный анализ исходных текстов в сопоставляемых языках показывает на необходимость подбора правильных грамматических структур в зависимости от задачи, которые ставит перед собой переводчик.

Переводы играют большую роль для правильного восприятия культуры одного народа другим. При этом важность правильного перевода возрастает при описании исторических событий.

В данной статье в качестве примера мы подробно остановимся на средствах выражения **предположения** в немецком языке при описании исторических событий.

Известно, что переводчик при переводе, прежде всего, обращается к словарю, игнорируя при этом основную мысль автора и объективность суждений. Трудности при переводе исторических событий возникают, если события, выдаваемые за действительность, не могут быть восприняты в принимающей культуре как фактические, если они не подтверждены фактами.

В таком случае задачей переводчика в умении учёта правильного восприятия мысли на переводимом языке (в данном случае немецком).

Важным методом исследования в лингвистике перевода служит сопоставительный анализ текстов перевода, т.е. анализ формы и содержания текста перевода путем сопоставления с формой и содержанием оригинала.

В настоящей работе сопоставляются события, описываемые в книге Собирова Н. и Эгамназарова А. «Фаргона водийсининг ижтимоий иқтисодий ва маданияй ривожланишида немис ишбилармонларининг ҳиссаси» и его перевод на немецкий язык.

Так, при описании причин миграции немцев в Туркестан нельзя точно и уверенно констатировать причины, так как они основаны на субъективных высказываниях авторов. В связи с этим перед переводчиками возникает необходимость выразить высказывания авторов в форме предположения.

Предположение могут выражать футур 1 и футур 2. При этом для выражения события в прошлом используется футур 2.

Er ist verärgert. Er **wird** wohl wieder mit seiner Frau **gestritten haben**.

Альтернативной формой при этом может служить перфект. При этом наречия **vermutlich**, **wohl**, **vielleicht**, **wahrscheinlich** и другие делают предположение отчётливее.

Литература:

1. Семёнов, А.Л. Латышев Л.К. Как стать переводчиком, М., 2005
2. Тошев, З.Б. Соотнесённость грамматической характеристики действия и момента речи. Адабий алоқалар, адабий таъсир ва таржимашуносликнинг долзарб масалалари илмий амалий конференция мақолалар тўплами, Т., 2010
3. <http://www.staff.uni-mainz.de/>
4. <http://www.e-reading.ws/>

Er ist verärgert. Er hat **vermutlich** wieder mit seiner Frau gestritten.

Для выражения утверждений или предположений, в которых говорящий сомневается или не до конца уверен, используется также конъюнктив 2. Чаще всего при этом используются модальные глаголы können, sollen, müssen und dürfen

Was er sagt, könnte stimmen.

Ich weiß nicht, ob sie hier sind. Sie könnten auch schon nach Hause gegangen sein.

Es müsste/sollte/dürfte möglich sein, ihn zu erreichen.

Wir müssten/sollten/dürften eigentlich bald ankommen.

Кроме модальных глаголов в немецком языке есть некоторые конструкции и грамматические формы, с помощью которых можно выразить модальность в субъективных высказываниях, а именно предположение говорящего.

Конструкция scheinen + zu + инфинитив первый (der Infinitiv 1) или инфинитив второй (der Infinitiv 2), а так же конструкция glauben + zu + инфинитив первый или инфинитив второй (der Infinitiv 1 oder der Infinitiv 2).

Er **scheint** alles in unserer wissenschaftlichen Diskussion **zu verstehen**.

Он, кажется, всё понимает в нашей научной дискуссии.

Er **glaubt** alles in unserer wissenschaftlichen Diskussion **verstanden zu haben**.

Ему кажется (он думает), что он всё понял в нашей научной дискуссии.

Таким образом, предложение:

Man könnte einige Gründe für die Ansiedlung der deutschen Fachleute in Mittelasien finden: erstens, während einige dienstlich hierher gekommen waren, kamen andere hierher wegen der massenhaften Migration aufgrund des Hungers und der Dürre von den Zentralorten Russlands.

можно было бы выразить следующим образом:

Deutsche Unternehmer **sollten** nach Mittelasien sowohl dienstlich, wie auch wegen des Hungers und der Dürre in den Zentralorten Russlands **gekommen sein**.

Таким образом, можно сделать вывод, что сопоставляя такие тексты, можно раскрыть внутренний механизм перевода, выявить эквивалентные единицы, а также выявить какие трансформации надо произвести, чтобы достичь не только лексической и грамматической, но и стилистической эквивалентности перевода, что особенно ценно при переводе текстов.

Неологизмы в китайском языке: пути появления и классификация

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Леонтьева Юлия Павловна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

В данной статье рассматривается понятие «неологизм», его появление в речи и выполняемая функция, а также природа и факторы неологизмов, обуславливающие возникновение; используются примеры неологизмов в современном китайском языке, делается вывод о текущем состоянии лексики китайского языка, её тенденциях и направлениях развития.

Ключевые слова: неологизмы; словообразование; иностранные заимствования; китайский язык.

Любой язык по мере развития науки и техники, а вследствие этого, общества в целом подвергается изменениям в его различных областях. Наиболее существенные изменения происходят в его лексическом строе: постоянное обновление и обогащение, отражение больших изменений в жизни общества, появление огромного массива новых единиц языка. Некоторые слова и конструкции становятся менее употребительными (или вообще выходят из употребления), другие наоборот начинают активно использоваться носителями языка в различных сферах деятельности. Вследствие возникновения новых реалий и понятий встаёт проблема их обозначения в речи, перевода с одного языка на другой для поддержания и развития межкультурной коммуникации [1–6]. Здесь можно вести речь о таком понятии как неологизм. Обычно под неологизмом понимают «новые слова, которые ещё не вошли в общий активный словарный состав, не закрепились в языке и новизна которых ощущается говорящими» [7]. В китайский язык в течение всей длительной истории его существования проникало большое количество лексических единиц. Этот процесс заимствования обогащает язык, делая его более ёмким и выразительным. Заимствованная лексика — это одно из проявлений лингвистических контактов, языкового взаимодействия народов.

В китайском языкознании также существует множество определений данному термину, однако наиболее общепринятыми являются три определения, данные Ван Текунем, Дяо Яньбинем и Яо Ханьминем [8, с. 420–430]:

«为了适应社会生活的变革和科学文化发展的需要, 利用已有的构词材料, 按照汉语的构词规律新创造出来的词和语。新词语是指一个新创造的或从其他语言中, 从本民族语言的方言词、古语词和行业语种借用过来的词语, 也指一个产生了新语义、新用法的固有词» [9, с. 10].

Неологизмы — это новые слова и выражения, созданные на основе уже имеющегося языкового материала по нормативным словообразовательным моделям китайского языка для удовлетворения потребностей в языковой номинации, вызванных изменениями в общественной жизни и развитием науки и культуры, а также слова, за-

имствованные из других языков, диалектов китайского языка, древнекитайского языка, профессионального арго и жаргона, и слова, получившие новые значения и новые способы употребления.

«新词语包括两种形式: 一种是以往汉语中没有的, 新时期里随着新生事物、新概念、新制度的产生而产生的词语; 一种是以往汉语中有的, 但是在新时期的语言交际中增加了新的义项, 并且该义项以较高的频率被使用的词语» [10, с. 5].

Неологизмы включают две группы слов: в первую группу входят слова, ранее не имевшиеся в китайском языке, а появившиеся в течение недавнего времени в след за возникновением новых предметов действительности, новых концепций и т.д.; во вторую — слова, издревле существовавшие в китайском языке, но в последнее время в процессе языкового общения получившие новые значения, и с достаточной частотой употребляющиеся в этих новых значениях.

«新词语包括如下三类: 从未出现过的; 建国前虽然存在, 但在建国后几乎已经消失了, 而在最近几年又醒目的涌现出来的; 几十年来一直存在着, 但最近几年却以过去从未有过的意义高频率出现的» [11, с. 8].

Неологизмы включают три группы слов: слова, ранее не существовавшие в китайском языке; слова, существовавшие до основания КНР в 1949 г., но вышедшие из употребления после основания КНР, и вновь получившие употребление в недавнее время; слова, существовавшие в китайском языке в течение долгого времени, но в последнее время получившие новые значения, и с достаточной частотой употребляющиеся в этих новых значениях. Из данных определений ясно, что к неологизмам обычно относят новые слова, которые еще не вошли в общий активный словарный состав, не закрепились в языке и новизна которых ощущается говорящими [12].

Появление неологизмов демонстрирует неисчерпаемые возможности словообразования. Основная, большая часть неологизмов появляется для обозначения новых понятий и предметов. Они могут появляться и как синонимы уже имеющихся в языке слов.

¹ Настоящая работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013-2020 гг.

В процессе словообразования создаются неологизмы, которые отражают как постоянные, так и временные перемены в жизни народа. Они во многом связаны с существующими словами, но это качественно другое явление. Заимствования обычно обозначают предметы и явления материального и духовного быта [7].

В зависимости от способов формирования и условий применения неологизмы в той или иной степени связаны с существующими словами, формами и словосочетаниями. Изучение этих связей позволяет обнаружить основные тенденции развития словарного состава и выделить действующие процессы пополнения словаря (способы словообразования), актуальные словообразовательные средства и живые типы производных единиц.

Возникновение новых слов обусловлено постоянным развитием человеческого познания, общества и появлением новых понятий и явлений, которые необходимо обозначить в языке. Также весьма распространено явление взаимодополнения, когда новые слова сосуществуют со старыми наименованиями, дифференцируясь по стилям, ситуациям употребления и дополняя семантику некоторых слов.

Хотя количество неологизмов в китайском языке с каждым днём возрастает, однако оно не так велико, как в русском и других языках. Этот языковой факт объясняется двумя главными причинами: во-первых, существованием в течение долгого периода времени феодального строя, вследствие этого относительная замкнутость, закрытость Китая; во-вторых, лингвистическими причинами (строй языка, иероглифическая письменность).

Характеристика неологизмов в китайском языке.

Неологизмы создаются по нормативным словообразовательным моделям, т. е. они не нарушают норм лексической сочетаемости, принятой в китайском языке. Поэтому их внутренняя форма ясна и они легко запоминаются, принимаются обществом. Прозрачную внутреннюю форму имеют не только новые общеупотребительные слова, но и специальные термины научного и профессионального характера. Подавляющее число неологизмов — производные слова, что объяснимо: гораздо легче использовать уже имеющиеся модели и элементы (первичные лексемы), чем создавать новый фонетический комплекс, который не имеет внутренней мотивированности значения. Значительное количество неологизмов создаётся по случаю общественными деятелями, писателями, журналистами [1].

Классификация неологизмов.

В основе классификации неологизмов лежат разные критерии их выделения, а именно:

- 1) способ появления;
- 2) условия создания;
- 3) цель создания.

В зависимости от способа появления различают лексические (создаются по словообразовательным моделям или заимствуются из других языков) и семантические (возникают в результате присвоения новых значений уже существующим словам) неологизмы. Самый распространённый способ заимствования из иностранных языков — фонети-

ческое заимствование. При фонетическом заимствовании воспроизводится внешняя форма, звуковая оболочка иностранного слова. В новых фонетических заимствованиях набирает силу тенденция к передаче звучания вместе со значением. Это связано со стремлением средств массовой информации к новизне, а также соответствует психологическим запросам потребителей языка [13]. Этому способу соответствует слово 迷你 [míní], пришедшее из английского языка и означающее «маленький, малый». По условиям создания неологизмы следует разделить на общеязыковые (появившиеся в связи с возникновением нового понятия в языке) и индивидуально-авторские (введённые в употребление конкретными авторами). В зависимости от целей создания новых слов, их назначения в речи все неологизмы можно разделить на номинативные и стилистические. Первые выполняют номинативную функцию, вторые дают образную характеристику предметам, которые уже имеют названия. Зачастую основная масса номинативных неологизмов является узкоспециальными терминами, которые постоянно пополняют научную лексику. Стилистические неологизмы не только называют явления, но и придают словам и словосочетаниям новые оттенки, которые дают возможность использования в различных контекстах. Например, слово 毒坛 [dútán] — наркоман; мир наркоманов (毒 [dú] — «яд, отрава», 坛 [tán] — «глиняный сосуд», «насыпь», «поприще, арена») — здесь можно наблюдать изменение значения морфемы 坛 [tán] — раньше она употреблялась только для образования слов, имеющих позитивный характер, как в слове 文坛 [wéntán] — литературная общественность (文 [wén] — «иероглифы», «письменность», «литературный язык», 坛 [tán] — «глиняный сосуд», «насыпь», «поприще, арена»). Подобным неологизмом является и слово 黑人 [hēirén] — действия, связанные с критикой или клеветой на других людей (黑 [hēi] — «чёрный», «тёмный», «тайный, нелегальный», 人 [rén] — «человек»), однако, в ранее изданных словарях было отмечено иное значение — «человек без прописки», «не зарегистрироваться по месту жительства» [13].

Таким образом, в настоящее время неологизмы являются непрерывно развивающимся явлением в китайском языке, имеющим свои аспекты употребления в устной и письменной речи. С каждым годом новые образования в лексике становятся сложнее по составу, сочетают иероглифы и даже включают цифры. В связи с развитием внешнеполитических связей также увеличивается количество заимствований. Появление предметов быта и социальных явлений, распространяемых посредством новых способов коммуникации, создаёт целый пласт новых слов, которые нуждаются в подробном изучении и классификации. Источники появления неологизмов также представляют определённый интерес для исследования и последующего анализа лингвистами.

Проблемой образования неологизмов и закономерностями их развития занимается раздел лексикологии словообразование, который является основным источником пополнения словарного состава языка.

Литература:

1. Семенас, А. Л. Лексика китайского языка / А. Л. Семенас. — М.: Муравей, 2000. — 312 с.
2. Тихонова, Е. В. Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). с. 1443–1446.
3. Кулманаква, Е. В. Формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов, изучающих китайский язык // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. с. 178–181.
4. Тихонова, Е. В., Белов Д. Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. с. 525–528.
5. Привороцкая, Т. В. Особенности перевода кинодиалога с китайского языка на русский [Текст] / Т. В. Привороцкая / Язык и культура: сб. статей XXIII Международной научной конференции. Томск: Издательство Томского университета, 2013. С 90–92.
6. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. с. 534–538.
7. Горелов, В. И. Лексикология китайского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз». — М.: Просвещение, 1984. — 216 с.
8. 郭嘉伟、亢世勇. 新词语研究的现状. [электронный ресурс] — China Academic Journal Electronic Publishing House, 2007. URL: <http://www.cnki.net> (дата обращения 01.11.2011).
9. 王铁琨. 十年来的汉语新词语研究. // 语文建设通讯, 1991年, 第4期, 9–13页.
10. 刁宴斌、盛继艳. 近10年新词语研究述评. // 辽宁师范大学学报, 2003年, 第1期, 4–10页.
11. 姚汉铭. 新词语·社会·文化. — 上海: 上海辞书出版社, 1998年, 221页.
12. Жданова, Л. В. Особенности перевода неологизмов китайского языка на русский язык в контексте: выпускная квалификационная работа / Л. В. Жданова. — Томск, 2012. — 74 с.
13. Хаматова, А. А Тенденции развития лексики китайского языка в начале XXI века // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 4 (21) с. 9–13.
14. Кулманаква, Е. В. Психология студентов и развитие их мотивации к изучению китайского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12–2. с. 105–110.
15. Жукаускене, Т. С. Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках // Язык и культура (Приложение). 2012. с. 5–12.

Проблема перевода и интерпретации иероглифа 道 (Дао)

Тихонова Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Привороцкая Татьяна Викторовна, старший преподаватель;
Беккер Елена Валерьевна, студент
Национальный исследовательский Томский государственный университет

В современном переводческом дискурсе часто возникает вопрос о правильности перевода тех или иных терминов. И если термины технические в случае неверного перевода, несут чаще всего поправимое искажение текста, то неточный перевод основных философских и религиозных терминов, как правило, влечет за собой коренное изменение смысла философского или религиозного учения. Кроме того, неточный перевод подобных терминов часто приводит к ошибочному пониманию ценностных категорий той или иной религиозной или философской идеи.

Одним из примечательных философских и религиозных учений является даосизм, сложившийся в Китае в IV–II вв. до н. э.

По сведениям Е. А. Торчинова, первым сводным каноном даосизма стал сборник Лу Сю-Цзина «Сокро-

вищница Дао», «Дао цзан». В первое дополнение к нему содержался основной источник знаний о 道 — трактат Лао-Цзы «道德经» (Дао дэ Цзин). [11, с. 52]

Центральным термином «道德经» (Дао дэ Цзин) является «道». Перевод этого термина сильно варьируется: это путь, подход, график, функция, метод, закономерность, принцип, класс, учение, теория, правда, мораль, Абсолют. Термином дао передавались буддистские понятия «марга» и «патха», выражающие идею пути, а также «гати» (одно из 6 воплощений) и «бодхи» (просветление, пробуждение) и иудео-христианское понятие Бога. В целом Дао представляет собой соединение человека и «гуманности» [7, с. 324]

«道德经» (Дао дэ Цзин) переводился не один десяток раз, в том числе более 10 раз на русский язык, по количеству переводов на языки мира уступая только Библии. Со-

ответственно, можно поставить вопрос о точности перевода ключевого термина «道».

Основные определения «Дао» в «Дао де Цзине» следующие:

1. В первой главе: 道可道，非常道。
2. В четвертой главе: 道冲，而用之或不盈。渊兮，似万物之宗
3. В 21 главе: 惟道是从。道之为物，惟恍惟惚。
4. В 32 главе: 道常无名朴
5. В 42 главе: 道生一，一生二，二生三，三生万物。
6. В 62 главе: 道者万物之奥。善人之宝，不善人之所保。
7. В 73 главе: 天之道，不争而善胜，不言而善应，不召而自来，緝然而善谋。
8. В 81 главе: 天之道，利而不害；圣人之道，为而不争。 [13]

Первый перевод на русский язык был выполнен Даниилом Петровичем Кониси в 1894 году, под руководством Л.Н. Толстого. [8] В 1950 году был выполнен официальный перевод «Дао дэ Цзин» на русский язык китайцем Ян Хин-шунем [12]. В 1999 году «Дао дэ Цзин» был переведен Иваном Ивановичем Семененко. [9] В 2001 году трактат перевел Ткаченко Геннадий Анатольевич [10] и в 2010 году — Малявин Владимир Вячеславович. [6]

Также существует огромное количество поэтических переложений и стихотворных переводов, принять которые к исследованию не предоставляется возможным в связи с сильным стилистическим искажением.

Так, на примере пяти упомянутых выше переводов можно произвести сравнительный анализ выбранных описаний «Дао».

Фраза «道可道，非常道。名可名，非常名», взятая из первой главы в переложении данных переводчиков звучит следующим образом:

1. Д.П. Кониси: «Тао, которое должно быть действительным, не есть обыкновенное Тао»
2. Ян Хин-шун: «ДАО, которое может быть выражено словами, не есть постоянное дао»
3. И.И. Семененко: «Если Дао могут высказать, Дао не является незыблемым»
4. Г.А. Ткаченко: «Пути, которыми ходят, — не постоянны»
5. В.В. Малявин: «Путь, о котором можно поведать, — не постоянный Путь»

При анализе первой цитаты заметна разница в собственном переводе слова «Дао»: Д.П. Кониси, Ян Хин-шун и И.И. Семененко отказываются от выбора какого-либо конкретного перевода, оставляя «Дао» самодостаточным термином, а Г.А. Ткаченко и В.В. Малявин выбирают вариант перевода «Путь». В первом варианте перевода «Дао, которое «должно быть» действительным». Если принять как единственно верный перевод слова «可» из оригинального текста в качестве модального глагола возможности [1, с. 203], то более верным оказывается интерпретация «道» первых трех

переводчиков. Тем не менее, интерпретации Г.А. Ткаченко и В.В. Малявина также имеют место в данном контексте.

При анализе предложений из 4 главы «道冲，而用之或不盈。渊兮，似万物之宗» наблюдается следующий перевод:

1. Д.П. Кониси: Тао пусто, но когда его употребляют, то кажется, оно неистоцимо. О, какая глубина! Оно начало всех вещей.
2. Ян Хин-шун: Дао пусто, но в применении неисчерпаемо. О, глубочайшее! Оно кажется праотцом всех вещей.
3. И.И. Семененко: Дао совершенно пусто, но при пользовании им его, пожалуй, не наполнить. Как оно глубоко! Это прародитель десяти тысяч вещей.
4. Г.А. Ткаченко: Дао разлито в мире и всем служит. В достатке, но не в избытке. Подобно океану. Оно — будто предок всего существующего.
5. В.В. Малявин: Путь — все вмещающая в себя пустота, пользуйся ею — и она как будто не переполняется. О, бездна! Предок десяти тысяч вещей!

Здесь мы можем наблюдать принятие Г.А. Ткаченко перемены перевода. Он также отображает «Дао» как самостоятельный непереводаемый термин. Тем не менее, все переводчики определяют «Дао» как неисчерпаемую пустоту. Такое совпадение совершенно разных переводов, вероятнее всего указывает на точность определения Дао в данном контексте.

Обращаясь к цитате из 21 главы «惟道是从。道之为物，惟恍惟惚», можно наблюдать следующие варианты перевода:

1. Д.П. Кониси: Сущность Тао похожа на блеск света. О, неуловим блеск света!
2. Ян Хин-шун: ДАО бестелесно. Дао туманно и неопределенно.
3. И.И. Семененко: Дао в смысле вещи всецело смутно и расплывчато.
4. Г.А. Ткаченко: Когда же дао занимается вещами, оно остается туманным и неясным.
5. В.В. Малявин: Путь же вот что такое: туманное, смутное.

В данных переводах очевидно определение Дао как чего-то «туманного, смутного». По переводам очевидно, что Лао Цзы определяет Дао как предмет, но предмет бестелесный и загадочный. С другой стороны, перевод В.В. Малявина «Путь» здесь, казалось бы, подходит, поскольку может интерпретироваться как неизвестный заранее жизненный путь человека.

Цитата из главы № 32 «道常无名朴» была переведена следующим образом:

6. Д.П. Кониси: «Вечное Дао не имеет имени»
7. Ян Хин-шун: Дао вечно и безымянно.
8. И.И. Семененко: Дао, будучи незыблемым, не имеет имени.
9. Г.А. Ткаченко: Дао неизменно и безымянно.
10. В.В. Малявин: Путь вечно безымянно

Отсюда мы узнаем, что Дао — вечно и не имеет имени. То есть получаем в результате всё ту же туманность и непостижимость Дао. Переложение «Путь» в данном случае кажется неуместным, поскольку, если подразумевать «Путь человека», довольно сложно представить себе его бесконечность и безымянность.

В 42 главе «Дао» описывает следующая цитата: «道生一, 一生二, 二生三, 三生万物» В переложении переводчиков наблюдается следующее:

1. Д.П. Кониси: «Дао произвело одно, одно — два, два — три, а три — все вещи»

2. Ян Хин-шун: Дао рождает одно, одно рождает два, два рожают три, а три рожают все существа.

3. И.И. Семенов: Дао порождает единицу, единица родит двойку, два рождает тройку, три дает жизнь десяти тысячам вещей.

4. Г.А. Ткаченко: Дао рождает единое; единое рождает двух; двое рожают третьего.

5. В.В. Малявин: Путь рождает Одно, Одно рождает Два, Два рождает Три, а Три рождает всю тьму вещей.

Если присмотреться к данным переложениям, интерпретация «Дао» становится ближе к интерпретации библейского «Слова». То есть в данном случае Дао — прародитель всего. Переложение «Путь», с одной стороны, здесь кажется также неуместным, а с другой стороны, можно предположить, что путь раздваивается, затем превращается в три пути и затем предоставляет человеку миллион возможностей выбора на жизненном пути.

В 62 главе: 道者万物之奥。善人之宝，不善人之所保。

1. Д.П. Кониси: Тао есть глубина бытия. Оно и есть сокровище добрых людей. Оно также и есть то, что держат злые люди.

2. Ян Хин-шун: Дао — глубокая [основа] всех вещей. Оно сокровище добрых и защита недобрых людей.

3. И.И. Семенов: Дао — это святыня десяти тысяч вещей, сокровище для людей добрых и то, что берегут недобрые.

4. Г.А. Ткаченко: Для всего существующего путь — самое непонятное. Люди, склонные ко благу, ценят его как сокровище; люди, склонные ко злу, стараются от него укрыться.

5. В.В. Малявин: Путь — это хранилище всех вещей, сокровищница для добрых людей и убежище для недобрых.

В 73 главе цитата «天之道，不爭而善勝，不言而善應，不召而自來，繹然而善謀» была переведена следующим образом:

1. Д.П. Кониси: Небесное Тао никогда не ссорится, поэтому оно побеждает всех. Хотя оно мало говорит, но обсуждает лучше, нежели многоречивые. Никто не вызывает (Тао), но оно присутствует везде. Нам кажется, что оно ничего не делает, но на самом деле оно действует лучше всех.

2. Ян Хин-шун: Небесное дао не борется, но умеет побеждать. Оно не говорит, но умеет отвечать. Оно само приходит. Оно спокойно и умеет управлять [вещами].

3. И.И. Семенов: Дао Небес умеет без борьбы одерживать победу, умеет молчаливо откликаться, является само без зова, умеет неумышленно замыслить.

4. Г.А. Ткаченко: Вообще говоря, путь неба — побеждать без борьбы, получать отклик на невысказанные пожелания, принимать приходящих без приглашения и осуществлять планы, никем не задуманные.

5. В.В. Малявин: Путь Неба: не борется, зато искусно побеждает, Не говорит, зато искусно откликается, Не призывает, а все приходит само, Не вдается в частности, а все искусно рассчитывает.

Здесь становятся возможными оба варианта перевода: «Дао» как самостоятельный термин — непостижимый и туманный, обозначающее начало всего, то есть некий предмет или существо, с которого начался мир, которое, без сомнений всевластно и присутствует везде и во всем. И вновь определение «Дао» переключается с библейским понятием Бога-прародителя, который вездесущ и всемогущ.

Вариант «Путь» также становится возможным как «Путь неба», его обязанности и возможности. Ян Хин-шун в своем комментарии к переводу также указывает на то, что небо у Лао-Цзы тождественно с «Дао», означающим естественность вещей. Вообще понятие «Дао» имеет у Лао-Цзы ярко выраженное онтологическое содержание, это — вечное, неизменное, непознаваемое, бесформенное начало. Лао-Цзы рассматривает его как подлинную основу вещей и явлений. [12]

В 81 главе «Дао» отображено в предложении «天之道，利而不害；圣人之道，为而不争». В интерпретации переводчиков это предложение звучит так:

1. Д.П. Кониси: Небесное Тао полезно: оно не имеет в себе ничего вредного для людей. Тао святых — творить добро и не ссориться.

2. Ян Хин-шун: Небесное дао приносит всем существам пользу и им не вредит. Дао совершенному — это деяние без борьбы.

3. И.И. Семенов: Дао Неба, доставляя пользу, не вредит; Дао Премудрого человека действует без противоборства.

4. Г.А. Ткаченко: Путь неба; приносить всем пользу, никому не вредя. Путь мудреца: делай, но ни с кем ни о чем не спорь!

5. В.В. Малявин: Путь Неба — приносить пользу и ничему не вредить. Путь мудрого — действовать и не мешать другим.

Так, из этого предложения мы узнаем о Дао то, что оно приносит только пользу. Также переключается с таинственными небесными силами и в первой части предложения уместно как самостоятельный символ, а во второй уместно как «Путь».

В проанализированных цитатах из «Дао дэ Цзин» и их переводах мы видим два основных варианта интерпретации слова «Дао»: как «Путь» и как самостоятельный непереводаемый термин.

Г.Э. Горохова в статье «Универсализм раннего даосизма», описывая проникновение термина «Дао» в Ев-

ропу, определяет его как понятие, которое не укладывается в привычные для европейского мышления категории и тем не менее в Европе в разное время Дао отождествляли как Путь, Природу, а также Логос, Бог, Абсолют. [3, с. 12]

Л. С. Васильев в статье «Дао и брахман: феномен изначальной верховной всеобщности» трактует «Дао» как «Великий Путь Истины и Справедливости» и, хотя «Дао» само по себе имеет несколько уровней, все же в подавляющем большинстве случаев оно предстает как высшая изначальная субстанция, первооснова всего сущего. [2, с. 136]

Т. П. Григорьева в статье «Даосская и буддийская модели мира» утверждает, что Дао не поддается рациональному толкованию или формально-логическому анализу, поскольку бесформенно, беспредельно, ничему не противостоит и исключает альтернативную поставку вопроса в принципе [5, с. 160]. Также Т. П. Григорьева характеризует Дао как нечто, существовавшее до начала Неба и Земли, поскольку Дао породило и небо, и Землю. Также Т. П. Григорьева в своей книге «Дао и логос» опре-

деляет «Дао» как моральный закон, закон «Возвращения к истоку», первоначало-хаос, где не господствует ни одна из стихий — каждой свое время. [4, с. 56]

Из всего вышесказанного можно определить Дао как очень сложный философский термин, который проблематично переводить каким-то определенным словом. Так, Дао — это первоначало, нечто непостижимое и нерушимое, термин, который содержит в себе понятие «Путь», но не всегда может переводиться именно таким образом. Наиболее точно смысл понятия «Дао» отображает слово «Абсолют», тем не менее, и его нельзя употреблять во всех случаях.

Из такого «туманного» определения «Дао» можно сделать вывод о его универсальности, трансцендентальности и невозможности перевести его со стопроцентной точностью в некоторых случаях. Безусловно, вариант перевода «Путь» уместен в определенном контексте, но все же самый лучший вариант — оставить «Дао» самостоятельным, непереводаемым символом, так как «Те, кто говорят, что могут объяснить Дао, не понимают его, а те, кто понимают его, не объясняют ничего» [6]

Литература:

1. Большой китайско-русский и русско-китайский словарь. 450000 слов, словосочетаний и значений. М.: ООО «Дом славянской книги», 2012. — 960 с.
2. Васильев, Л. С. Дао и брахман: феномен изначальной верховной всеобщности // Дао и даосизм в Китае. М.: Наука, 1982. — 285 с.
3. Горохова, Г. Э. Универсализм раннего даосизма // Дао и даосизм в Китае. М.: Наука, 1982. — 285 с.
4. Григорьева, Т. П. Дао и логос. Встреча культур. М.: Наука, 1992. — 424 с.
5. Григорьева, Т. П. Даосская и буддийская модели мира // Дао и даосизм в Китае. М.: Наука, 1982. — 285 с.
6. Дао-Дэ цзин. Ле-цзы. Гуань-цзы: Даосские каноны/пер., вступ. стат., примеч. В. В. Малявина. М.: АСТ [и др.], 2002. — 559 с.
7. Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. М.: Восточная литература, 2006. — Т. 1. — 727 с.
8. Лао Цзы. Дао дэ Цзин. Книга пути и достоинства/пер. Д. П. Конисси. М.: Центрполиграф, 2013. — 22 с.
9. Лаоцзы. Обрести себя в Дао/сост., пер. И. И. Семенов. М.: Республика, 1999. — 445 с.
10. Лао Цзы. Дао Дэ Цзин. (Трактат о Пути и Доблести)/пер., предисл., прим., словарь Г. А. Ткаченко. М.: Мысль, — 2001 г.
11. Торчинов, Е. А. Даосизм. «Дао де Цзин». СПб.: Азбука-классика, 2004. — 256 с.
12. Ян Хин-шун. «Дао Дэ Цзин». М.: Мысль, 1972 (Древнекитайская философия)
13. 道德经/老子。 — 陕西人民出版社, 1999页数: 121

Понятийная категория «признак предмета» и некоторые ономаσιологические средства её выражения

Фильцова Марина Сергеевна, старший преподаватель
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

В последние десятилетия в лингвистических исследованиях произошли существенные изменения, относящиеся к цели и предмету изучения. Для современной лингвистики, по словам Е. С. Кубряковой, характерны

как полипарадигмальность, так и интеграционные тенденции. Иными словами, с точки зрения современной науки, в языке отражаются представления человека об окружающем мире, поэтому язык должен рассматри-

ваться в одном ряду с другими когнитивными способностями человека: мышлением, восприятием, способностью к категоризации и т.п. Этим объясняется интерес, который лингвистика и прежде всего семантика проявляет в последнее время к дисциплинам, изучающим общие когнитивные механизмы человека.

Фундаментом функционирования мышления человека, как известно, является категоризация, обеспечивающая существование человека в мире природы, социума и мысли. Иерархически упорядоченная система понятийных категорий лежит в основе каждого языка, и при всём формальном многообразии существующих языков этот понятийный каркас (логико-семантические категории, образующие ядро грамматических категорий) для большинства языков един [6, 2]. На основании этого в любом языке можно выделить наиболее общие семантико-структурные классы, отображающие определённый фрагмент действительности, — языковые смыслы. Дифференциальными признаками языкового смысла являются: «именование определённого фрагмента действительности, понятие о котором сформировалось у носителей языка; ономазиологический характер представления определённого понятийного содержания, рассмотрение его в направлении от значения к средствам выражения; наличие у каждого языкового смысла собственного, индивидуального, категориального значения; (...) универсальный характер представления в разных языках, всеобщность, полнота отображения» [цит. по: 5, с. 55].

Языковой смысл «признак предмета», как и любой другой смысл, имеет комплекс ономазиологических средств выражения и представлен в современном русском языке:

- 1) на уровне знаменательного слова (именами прилагательными, причастиями и местоимениями),
- 2) на уровне расчленённых (термин Е. Н. Сидоренко) единиц [4]:
 - а) предложно-падежных, наречных и инфинитивных словосочетаний;
 - б) лексий, то есть так называемых «составных слов»;
 - в) фразовых номинантов, то есть придаточных частей сложноподчинённых предложений с синтаксическим артиклем или без него, передающих сложную номинацию.

Целью нашей работы является рассмотрение особенностей качественных имён прилагательных в системе «языковой смысл «признак предмета».

Именам прилагательным как грамматическому классу посвящено большое количество исследований (Е. Д. Арбатская, Е. М. Вольф, Т. М. Николаева, Е. В. Рахилина и др.), что отражает неослабевающий интерес учёных к процессам концептуализации и категоризации окружающего мира в его признаковой форме и способам их языкового выражения. При этом подчёркивается, что во многих языках, в отличие от русского, прилагательное не выделяется как отдельная часть речи, имеющая свои морфологические и/или синтаксиче-

ские характеристики, что вызывает большие трудности при обучении русскому языку нерусских. Специфика русского прилагательного, по мнению исследователей, объясняется тем, что оно специализируется на выражении прежде всего качественных характеристик фрагментов объективного мира. Иными словами, семантической базой русского прилагательного является понятие качества. Это подтверждается тем, что имя прилагательное в русском языке выделяется в самостоятельную грамматическую категорию (часть речи), обладающую собственными семантическими, морфологическими и синтаксическими особенностями, что не является всеобщим. Для русских, по мнению В. В. Колесова, именно «качество воспринимается как основная категория в характеристике вещного мира; через признак выявляется каждое новое качество, привлекающее внимание своей неповторимостью; отвлечённые имена также образуются с помощью адъективных основ, а самостоятельная категория имени прилагательного [...] формируется в русском языке начиная с древнейших времён» [3, с. 49].

Таким образом, тот факт, что имена прилагательные в русском языке обособились в самостоятельный грамматический класс с уникальной парадигмой грамматических форм, свидетельствует о высокой значимости для русских качественных характеристик окружающего мира, представленных данной категорией слов. Особое место прилагательных в грамматической структуре языка говорит о том, что русские активно воспринимают и интерпретируют мир через совокупность признаков его отдельных фрагментов, формируя таким образом атрибутивный портрет мира. «Имя прилагательное — это грамматическая категория, формирующая и объединяющая слова, которые означают признак предмета (качественный, относительный или указательно-определятельный) и которые являются определяющими имена существительные и обычно согласуемыми с ними в роде, числе и падеже частями речи. Семантической основой имени прилагательного является понятие качества» [1, с. 190].

Отметим, что в количественном отношении имена прилагательные в современном русском языке занимают третье место после имён существительных. По нашим подсчётам, проведённым на основе «Словаря русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой, качественные прилагательные составляют 41,3% от общего числа прилагательных (5239 единиц). По-видимому, это не случайно. Такое разнообразие атрибутивной репрезентации мира объясняется важностью для русской ментальности понятия «качество», лежащего в основе формирования этого класса слов. Качественные прилагательные обозначают фрагменты реального мира, воспринимаемые органами чувств: это цвет, запах, вкус, форма, размер, протяжённость, интенсивность (исследователи отмечают, что представленность в языке прилагательных, воспринимаемых по разным каналам, зависит от особенностей этнокультуры, языковой картины мира).

В зависимости от канала получения информации русские качественные прилагательные можно разделить на:

1) визуальные: *верхний, нижний, передний, задний, боковой, медиальный, латеральный* (расположение в пространстве); *прямой, кривой, выпуклый, вогнутый* (форма); *узкий, широкий, длинный, короткий, глубокий, мелкий* (размер); *густой — жидкий, вязкий — жидкий* (консистенция); *белый, жёлтый, зелёный* (цвет); *полный, худой, румяный, лысый* (внешний вид человека) — 37, 7% от всего количества качественных прилагательных;

2) тактильные (осязательные, кинестетические): *гладкий, шершавый, острый, тупой* (качество поверхности); *холодный, горячий* (температура); *лёгкий, тяжёлый* (вес) — 9, 02%;

3) акустические: *громкий, тихий* (интенсивность звука); *картавый, хриплый, гортанный* (качество звука) — 6, 2%;

4) вкусовые: *сладкий, кислый, горький, острый, терпкий, пряный* — 3, 1%;

5) ароматические: *душистый, затхлый, тухлый, резкий, едкий* — 4, 86%;

6) ментальные: *весёлый, грустный, печальный, счастливый, несчастный* — 39, 12%;

Как видим, характер семантики прилагательных, обозначающих признак в зависимости от способа его формирования (канала восприятия), различен. Наиболее конкретен и лексически разнообразен он у визуальных, тактильных и ментальных прилагательных (отметим, что для уточнения формы актуальны прилагательные, обозначающие форму путём сопоставления: *дугообразный, каплевидный, отростчатый, расплывчатый, конический, извилистый, рваный* и подобные. Такие прилагательные особенно актуальны в медицинской аудитории). Весьма конкретна категория цвета. Ароматические же и вкусовые имена прилагательные в русском языке являются наименее репрезентативными. Кроме того, интересны прилагательные, сочетающие в себе разные способы формирования признака, например:

1) вкусовой + ароматический: *терпкий* (вызывающий вяжущее ощущение во рту): *терпкий запах, терпкий вкус*; *сладкий* (приятный на вкус, приятный аромат): *сладкий вкус, сладкие духи*;

2) тактильный + ароматический + вкусовой + акустический: *нежный* (приятный на ощупь, на вкус; мягкий): *нежная кожа, нежный запах, нежный персик, нежный голос, нежный аромат*; *жгучий* (горячий, обжигающий; причиняющий острую боль): *жгучий перец, жгучие слёзы, жгучий воздух, жгучая боль*; *резкий*

(сильный, неприятный): *резкий запах, резкий голос, резкая боль*;

3) зрительный + ментальный: *неуклюжий* (неповоротливый, неловкий); *могучий* (сильный, мощный).

Весьма ярко сквозь призму прилагательных представлен образ человека, что также представляется весьма перспективным при обучении русскому языку иноязычных студентов-медиков. Государственные отраслевые стандарты образовательно-профессиональной подготовки, разработанные для высших медицинских учебных заведений, предусматривают умение студентов-медиков давать качественную характеристику проявления патологического состояния, включая характеристику внешнего вида пациента; оценивать индивидуально-психологические особенности личности пациента; выражать эмоции и чувства; понимать менталитет того народа, с которым предстоит взаимодействие в процессе профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. Важным в силу этого является как описание внешности человека, так и описание проявлений человека в его поступках, тем более, что, по данным языка, в его атрибутивной модели эмоциональность русских ярко представлена. Таким образом, качественные прилагательные отражают этнокультурные особенности русских и потому требуют особого рассмотрения в иноязычной аудитории.

Касаясь методической стороны вопроса, следует подчеркнуть, что представление языкового смысла «признак предмета» в учебных материалах должно быть не линейным, но концентрическим. Иными словами, языковой материал должен описываться и отрабатываться обязательно с учётом актуальных смыслов речи — в частности, научной речи, с учётом её содержательной специфики. То есть говоря о системности как о сознательной систематизации языкового материала, нужно иметь в виду системность функциональную, которая предполагает объединение языковых средств разных уровней на основе их функциональной общности. С этим связан и другой важный момент: учёт уровня владения языком разных категорий студентов и, соответственно, рациональная минимизация языкового материала, его разделение на рецептивный и продуктивный. Задачей методической организации работы с каждым языковым смыслом является прежде всего полное представление комплекса ономастиологических средств выражения языкового смысла с последующим формированием концентров, объединяющих материал, относящийся к разным уровням синтаксической системы, на функционально-семантической основе. Это является предметом наших дальнейших исследований.

Литература:

1. Виноградов, В. В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов/Отв. ред. Г. А. Золотова/В. В. Виноградов. — 3-е изд., испр. — М.: Издательство «Высшая школа», 1986. — 640 с. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы/Н. Д. Арутюнова // АН СССР. Ин-т языкознания. — М.: Наука, 1976. — 383 с.

2. Воротников, Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: Монография/Ю.Л. Воротников // Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. — М.: Издательский центр «Азбуковник», 2011. — 303 с.
3. Колесов, В.В. Русская ментальность в языке и тексте: Монография/В.В. Колесов. — Спб.: Издательство «Петербургское востоковедение», 2006. — 624 с.
4. Сидоренко, Е.Н. Языковые смыслы и ономазиологические средства их выражения: Монография/Е.Н. Сидоренко. — Симферополь: КРП «Издательство «Крымучпедгиз», 2008. — 128 с.
5. Шахова, Е.М. Предложно-падежные формы имени как средство выражения языковых смыслов в русском языке: Монография/Е.М. Шахова. — Симферополь: Форма, 2014. — 136 с.
6. Шведова, Н.Ю. Система местоимений как исход смыслового строения языка и его смысловых категорий/Н.Ю. Шведова, А.С. Белоусова // Рос. акад. наук. Отд-е лит-ры и языка. Ин-т им. В.В. Виноградова РАН. — М.: Ин-т русского языка РАН, 1995. — 120 с.; табл. 10.

Вопросительные конструкции, выражающие побуждение в русском языке в сопоставлении с переводом на персидский язык

Хасан-заде Виген, аспирант;
Голами Хосейн, кандидат филологических наук, профессор
Тегеранский университет (Иран)

Средства выражения побудительности как в русском, так и в персидском языках структурируются на основе ядерно-периферийной организации. Императивное значение на периферии функционально-семантического поля побудительности может выражаться и синтаксической конструкцией в рамках вопросительных конструкций, а также вокативных и неполных предложений. В этом случае важна роль речевой ситуации и интонации. Настоящая статья посвящена рассмотрению вопросительных конструкций в качестве одного из периферийных синтаксических средств выражения побуждения, как в русском, так и в персидском языках.

Способность вопросительных предложений, помимо их первичной, прямой функции (быть средством для запроса информации), реализовывать вторичные, косвенные функции была замечена давно. За последние 20 лет стал проявляться русскими лингвистами и исследователями особый интерес к этой теме. Из работ исследований русистов следует выделить следующие: «Синонимия вопросительных предложений» [Г.В. Валимова], «Диалогические функции некоторых типов вопросительных предложений» [Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев], «Вопросительно-побудительные предложения в современном русском языке» [Л.Ф. Бердник], «Значение русских общевопросительных предложений» [Е.Б. Степанова].

Ряд русистов разделяет вопросительные предложения, выражающие побуждение на две группы: 1) эмоционально окрашенные вопросительные предложения, выражающие побуждение; 2) нейтральные в эмоциональном отношении вопросительные предложения, выражающие побуждение. [7, с. 16]

1) Эмоционально окрашенные вопросительные предложения, выражающие побуждение

Побудительное прочтение имеют вопросительные высказывания «со значением эмоционального отклика на сложившуюся ситуацию ... если ситуация вызывает протест, возражение, недовольство» [5, с. 28] говорящего.

Побудительные эмоционально-окрашенные вопросительные предложения способны выражаться посредством: а) вопросительных высказываний без вопросительного слова, б) вопросительных высказываний с вопросительными словами.

а) **Конструкции с вопросительными высказываниями без вопросительного слова выражаются посредством:**

1) модального слова со значением возможности:

Можно не кричать? Вы же не дома, а в городском транспорте, верно? (= Не кричите);

میشه داد نزنید؟ شما که توی خونه نیستید، توی وسیله نقلیه عمومی هستید، درسته؟ (= داد نزنید)

Вы можете помолчать? Из-за Вас ничего не слышно. (= Помолчите);

میشه کمی ساکت باشید؟ بخاطر شما چیزی شنیده نمیشه. (= ساکت باشید)

Может, вы, наконец, займетесь покупателями? (= Займитесь, наконец, покупателями!)

شاید شما بالاخره به مشتریها رسیدگی کنید؟ (= به مشتریها برسید)

2) выражениями «**Вам не трудно ...**», «**Вас не затруднит ...**»:

Вам не трудно немного подождать? (= Подождите немного);

زحمتی نداره براتون اگر کمی صبر کنید؟ (= کمی صبر کنید)

Вас не затруднит покинуть помещение? (=Покиньте помещение)

بی زحمت محل را ترک کنید؟ (= اینجا را ترک کنید)

1) С факультативной альтернативной частью **или нет**:

Ты замолчишь или нет? (= Замолчи);

تو ساکت میشی یا نه؟ (= ساکت شو)

Ты прекратишь стучать или нет? (= Прекрати стучать);

تو قطع می کنی ضربه زدنی (تق تق کردن)؟ (= ضربه زنن، تق تق نکن)

Долго ты будешь тут стоять или нет? (= Пойдем или Уйди);

زیاد میخوای وابستی اینجا یا نه؟ (= بریم ، برو)

Мы сегодня будем обедать или нет? (= Давайте, наконец, обедать)

ما امروز ناهار می خوریم یا نه؟ (= بیایید بالاخره ناهار بخوریم)

б) Вопросительные высказывания с вопросительным словом

Что ты на меня кричишь? (= Не кричи на меня);

چیہ سر من داد می زنی؟ (= به من داد نزن)

Куда ты несешься как угорелая? За тобой не угнаться. (= Не беги);

کجا مثل دیوونه ها می دوئی؟ همیشه بهت رسید. (= ندو)

Зачем же ругаться? (= Не ругаться)

برای چی باید دعوا کرد؟ (= دعوا نکنید)

Для высказываний группы (1–1) характерна реализация противоположного значения модальных слов. Лексемы *можно, мочь, может (быть)* объединяет семантический компонент «предположение возможности». В приведенных же примерах реализовано значение «утверждение необходимости», т. е. выражается «уверенностью в противоположном» [6, с. 169], поскольку подобные высказывания представляют собой эмоциональную реакцию говорящего на не удовлетворяющую его ситуацию (имеющуюся в действительности) с целью ее изменения (превращения в новую действительность). Высказывания, подобные (2–1), являются идиоматичными просьбами. Однако в данном случае имеется в виду возможное их использование с «отрицательным эмоциональным зарядом» [4, с. 108]: они сопровождаются недружелюбной иронией.

Вопросительные предложения «со значением эмоционального отклика на сложившуюся ситуацию» приспособлены для выражения тех видов побуждения, которые могут иметь разную интенсивность «отрицательный эмоциональный заряд»: от недоумения с недовольством до протеста — и поэтому связаны с изменяющей прескрипцией. Это следующие виды побуждения: **просьба, приказание и требование**. Естественно, что подобные высказывания функционируют в сфере неофициального общения в устной форме.

1. Нейтральные в эмоциональном отношении вопросительные предложения, выражающие побуждение имеют, выражаются посредством следующих конструкций:

1) **Вопросительные высказывания, строящиеся по модели «Не + предикат + (ли) + вы ...?»**

Общеизвестно, что значение побудительного речевого акта могут иметь многие общевопросительные высказывания, особенно с отрицанием: [3, с. 89], [2, с. 66]

Вы не дадите на секунду мне свою ручку?

شما یک لحظه خودکارتونو میدید به من؟

Не будет ли у вас какого-нибудь пакета?

شما یک مشما دارید؟

Ситуация уместного употребления общевопросительного предложения отличается от ситуации неуместного употребления императива: общевопросительное предложение используется тогда, когда слушающего побуждают к совершению действия, не предусматривающегося стандартной схемой его поведения, не входящего в круг его обязанностей; осуществляя данное действие, слушающий делает говорящему одолжение, оказывает ему услугу» [11, с. 76]. Такие выражения часто употребляются в речи.

Таким образом, фиксируется существенное различие между собственно побудительными высказываниями и косвенно-побудительными:

1) в ситуации, когда действие, к которому побуждается адресат, очевидно для обоих коммуникантов, например, входит в круг его прямых обязанностей, побудительное высказывание в принципе должно включать императивную форму, как эксплицитную, так и имплицитную:

директор-секретарю:

— *Сделайте нам, пожалуйста, крепкий кофе;*

لطفا برای ما یک قهوه غلیظ آماده کنید.

покупатель-продавцу:

— *Мне, пожалуйста, два пакета молока;*

لطفا دو پاکت شیر به من بديد.

нищий-проходим:

— *Подайте инвалиду.*

به من معلول کمک کنيد (به من معلول پول بديد).

2) в ситуации, когда действие, к которому побуждается адресат, не очевидно и не обязательно для него, например, не входит в круг его прямых обязанностей, побудительное высказывание должно иметь интеррогативную форму (косвенно-побудительную): соседка-соседке:

— *Вы не купите мне батон и половину черного?;*

برام يك دونه باگت و نصف نون جو می خريد؟

— *Вам не трудно закрыть окно?*

زحمتتون نيست پنجره رو ببنديد؟

В образованной среде используются высказывания, строящиеся по модели «**He + предикат + (ли) ...?**». Строгая форма таких высказываний позволяет считать их **фразеосхемами, речевыми клише**. Модальная часть задается строго фиксированным расположением частиц **не** — финальное **ли**. Уже сама по себе модальная рамка, образуемая этими частицами, сигнализирует об определенной иллокутивной силе речевого акта.

Более дифференцированное представление иллокутивная сила речевого акта получает при введении слов с модальным значением (*не можете ли, не хочешь ли, не следует ли, не найдете ли возможным*). Осложненное такими модальными словами, высказывание способно передать уже конкретный вид дифференцированного побуждения. Итак, сочетания типа *не можете ли, не найдете ли возможным* манифестируют **просьбу**; сочетания *не хочешь ли* выражает предложение; *не следует ли, не лучше ли* — **ненавязчивый, деликатный совет**.

Следует также отметить, что свою функцию — задавать альтернативность — элемент **не** сохраняет не только в автономном употреблении (в роли частицы), но также и в неавтономном употреблении (в составе модального слова **нельзя**):

Нельзя ли потише?;

می شه/نمی شه کمی آروم تر؟

Нельзя ли еще раз повторить?;

می شه / نمی شه يك بار ديگه تکرار کنيد؟

Не следует ли нам поторопиться?

بهتر نيست/لازم نيست کمی عجله کنيد؟

Часто в русской речи можно услышать конвенциализованные для русского языка высказывания со значением **просьбы**, которые построены по той же самой модели — «**He + предикат + (ли) (Вы) ...?**»:

Нет ли у вас зажигалки? (=Дайте, пожалуйста, зажигалку);

شما فندک داريد؟ (لطفا فندکتونو بديد)

Не будет ли у вас лишнего билетика? (=Продайте, пожалуйста, билет, если он у вас лишний).

شما بليت اضافی داريد؟ (اگر بليت شما اضافيه لطفا آن را بفروشيد)

Общие вопросы с отрицанием в силу своей некатегорической семантики (исполнителю предоставляется право принять свободное решение) способны выражать лишь некатегорическое побуждение. Они являются стандартными формами для выражения таких речевых актов, как **просьба, приглашение, предложение и совет**:

Не захватить ли нам погреться к Елисейевым? (приглашение);

خونه الیسیف ها يك سری بز نیم کمی گرم شيم؟

Если обычное лечение не помогает, не следует ли вам обратиться к кардиологу? (совет);

حالا كه معالجه معمولی کمک نمیکنه، بهتر نيست كه شما به متخصص قلب و عروق مراجعه کنيد؟

Не хотите ли посетить наш школьный музей? (предложение).

می خواهيد از موزه مدرسه ما بازدید کنيد؟

За инфинитивом и формой будущего времени глагола в рассматриваемых предложениях в их семантической структуре стоит императив, имеющий прескриптивное значение. Экспликация такого императива дает регулярно форму СВ:

Не будет ли у вас какого-нибудь пакетика? = Дайте, пожалуйста, какой-нибудь пакетик;

شما يك مشما داريد؟= لطفا يك پاکتی به من بديد

Вас не затруднит закрыть окно? = Закройте, пожалуйста, окно.

زحمتتون نيست پنجره رو ببنديد؟ = لطفا پنجره رو ببنديد

Это обусловлено двумя причинами: 1) действие, обозначаемое императивом, является для адресата «новым»; 2) действие однократное и не членимое на фазы (компонент значения «обусловленность действия ситуацией», «внимание на начальной фазе», «немедленно», характерные для формы императива НСВ. [9, с. 39–42]

Итак, рассмотренные выше побудительные высказывания в русском языке являются идиоматичными и способны представлять следующие виды некатегорического побуждения: совет, просьбу, предложение. Они способны функционировать, как в сфере официального, так и в сфере неофициального общения.

2) **Вопросительные высказывания, строящиеся по модели «Вы + не + предикат (бы)...?»**

Большинство русских высказываний, построенных по моделям:

Вы не могли бы + инфинитив?; *Вам не трудно/не сложно (будет/было бы) + инфинитив?*; *Вас не затруднит + инфинитив?* в речи встречаются редко. Они являются идиоматичными просьбами и сохраняются в среде образованной, культурной части старшего поколения как вежливая норма: в автобусе:

Вам не трудно будет открыть окно?;

زحمتتون نیست پنجره رو باز کنید؟

Вы не могли бы немного подвинуться?

شما میتونید کمی اون طرف تر بشینید (جابه جا شید)؟

Слова с семой «*трудно, сложно, обременит, затруднит*» эксплицируют представление говорящего о том, что его просьба может быть обременительна для адресата, так как действие, к которому побуждается адресат, не входит в круг его прямых обязанностей. Наблюдаются также аналогичные, но менее вежливые высказывания, построенные по модели «*Вы не + предикат (бы) ...?»* Из разговора пассажиров в автобусе:

Вы не пересядете на другое место?;

میشه جاتونو عوض کنید؟ (بشینید جای دیگه)

Вы не переставили бы свои сумки?

میشه ساک ها تونو اونطرف تر بذارید؟

Подобные высказывания менее приятные для адресата.

Рассматриваемые высказывания приспособлены исключительно для выражения речевого акта **просьбы** и не способны передавать никакие другие побудительные смыслы.

3) **Вопросительные высказывания с вводным компонентом «может быть / может»**

По мнению В. Е. Иосифовой вопросительные высказывания с вводным компонентом «может быть» закреплены за речевыми актами **просьбы, запроса, совета, приглашения, предложения**, а также **совета** (деликатного, ненавязчивого) [8, с. 23]. Такие выражения часто употребляются в речи:

Может вы перечитаете мою работу еще раз? — Я не согласен с вашими выводами (предложение);

اگر امکان باشد کار منو یک بار دیگه هم بازخوانی می کنید؟ من با نتیجه گیری شما موافق نیستم.

Может как-нибудь зашли бы к нам, мимо ведь ходите? (приглашение);

شاید یک سری به ما می زدید، شما که همیشه از اینجا ها رد میشدید؟

Если у вас такие проблемы со сном, может быть, вы попробуете сон на открытом воздухе и успокоительный сбор на ночь? (совет).

اگر که اینگونه مشکلات بیخوابی دارید، شاید خواب توی هوای آزاد و شب ها دمنوش آرامبخش را امتحان کنید؟

Следует отметить, что из всех модальных слов, выражающих значение «недостовренности информации» [13, с. 278–302] (*навверное, может быть, возможно, вероятно, вроде, как будто, кажется* и др.) только компонент *может быть (может)* употребляется в вопросительно-побудительных высказываниях.

Действие, которое стимулирует побудительный речевой акт с изменяющей прескрипцией (а именно таковы все вопросительно-побудительные высказывания), предстает всегда как будущее (ближайшее или отдаленное) по отношению к самому побудительному речевому акту, а потому в момент побуждения не наблюдается. Именно поэтому его не могут определять модальные слова — «показатели характерной информации» (*кажется, как будто, вроде*), поскольку «характерную информацию» говорящий получает «путем чувственного восприятия уже знакомого по предыдущему опыту явления» [13, с. 279] Например, *Может быть, погуляем?* (=Давай погуляем)

Если же непосредственного чувственного восприятия нет, то значение «недостовренности» предстает уже как «нехарактерная информация», которая обычно вводится словами *навверное, вероятно, может быть, возможно*. [13, с. 301]

4) **Вопросительные высказывания, строящиеся по модели «Почему (бы) + дательный субъекта + не + инфинитив?»**

В русской речи часто используются выражения, которые строятся по данной модели [2]

Почему бы вам всем у него не поучиться? (совет = Вы все могли бы у него поучиться / Вам всем следовало бы у него поучиться);

چرا شماها همتون از اون یاد نمی گیرید؟ (= شما ها می تونید از اون یاد بگیرید / بهتر بود که شما ها از اون یاد بگیرید)

Почему бы нам не пригласить их в гости? (предложение = Давайте пригласим их в гости).

چطوره اونها رو مهمونی دعوت کنیم؟ (= بیایید مهمونی دعوتشون کنیم)

Высказывания подобного типа существенно отличаются от приведенных выше, их можно назвать «дважды косвенными императивными высказываниями».

5) Вопросительные высказывания с предикатом-перфектным глаголом:

1) в форме будущего времени:

Речь идет о косвенно-побудительных высказываниях, часто употребляющихся в речи: К примеру,

Погоуляем? (= Давай погуляем) — *Давай* (приглашение);

بريم گردش؟ (= بيا بريم گردش) — بيا

— *Поговорить надо. Выйдем?* — *Ладно* (предложение);

بايد حرف بزنيم. بريم بيرون؟ — باشه

— *Купишь мне билет? Вот деньги* (=Купи мне билет) — *Ладно* (просьба).

برام بليت ميخري؟ اينم پول. (= برام بليت بخر) — باشه

Особенность высказываний этого типа заключается в том, что в них нет модальных слов, которые конкретизировали бы побуждение (ср. *Не + предикат + (ли) + (вы) ...?*), и нет частиц, которые формировали бы устойчивую модальную рамку (сравним с высказываниями модели «*Не + предикат + (ли) ...?*»; «*Вы + не + предикат (бы) ...?*»; «*Почему (бы) + дательный субъекта + не + инфинитив?*»). Глагол-предикат в них всегда имеет форму совершенного вида [7, с. 25].

2) в форме прошедшего времени:

Данный тип вопросительно-побудительных высказываний также не имеет каких-либо ярких формальных отличий, кроме того, что предикат в них выражен глаголом совершенного вида в форме прошедшего времени. Например:

Пошли? (=Пойдем);

رفتيم؟ (بريم)

Побежали? (=Давай побежим);

بدويم؟ (بيا بدويم)

Взяли? (=Давайте возьмем);

گرفتيم؟ (بيايد بگيريم)

Следует отметить, что вопросительность не обязательный признак высказываний рассматриваемого типа. Такие высказывания могут быть и формально невопросительными. Например, употребляются в речи такие выражения: *Ну что стоять, пошли; Побежали!; Раз, два — взяли!; Начали.*

Специфика таких высказываний состоит в том, что в позиции предиката в них могут быть только глаголы определенной лексической семантики, а именно, глаголы движения, фазисные глаголы или глаголы конкретного физического действия. Еще одна особенность таких высказываний заключается в том, что все они выражают побуждение к совместному действию.

6) Вопросительные высказывания с частицами, отражающими оценку ситуации

В. Е. Иосифова выделяет еще один тип высказываний, который часто наблюдается в речи русскоговорящих. Рассмотрим несколько высказываний данного типа:

Ты действительно собираешься сделать это? (=Не делай этого!);

تو واقعا ميخواي اين كار رو بكنی؟ (= اين كار رو نکن)

Вы уже уходите? (=Не уходите так рано);

شما ديگه داريد ميريد؟ (= انقدر زود نريد)

Ты все еще сердись на меня? (=Кончай сердиться / Не сердись)

هنوزم از من دلخوري (عصبانی هستی)؟ (= دلخور نباش)

Во всех этих и подобных случаях представлена непрямая оценка ситуации (действия или состояния) говорящим с целью побудить адресата к несовершенному действию, к изменению ситуации или состояния. Таким образом, оценка приобретает здесь каузирующий, прескриптивный характер. [1, с. 42]

В первом примере частица «действительно» создает контекст противопоставления — «вопреки чему-либо». Этот контекст противопоставления можно представить так: «*Но то, что ты собираешься сделать, смешно/неприемлемо, неэтично ...*». Контекст этот естественным образом влечет за собой прескрипцию «*не делай этого*».

В следующих двух примерах частицы создают контекст противопоставления во времени. Так, «*уже*» в высказывании *Вы уже уходите?* Вводит пресуппозитивный смысл «*еще рано уходите*». Контекст противопоставления оказывается следующим: «*Еще рано уходите. А вы уходите*», что влечет за собой прескрипцию «*не уходите так рано*». Частица «*все еще*» в высказывании *Ты все еще сердись на меня?* Вводит пресуппозитивный смысл «*так долго*», поэтому совершенно естественной оказывается прескрипция «*кончай сердиться*». [7, с. 26]

Является важным отметить, что в персидском языке не существует определенной классификации вопросительных конструкций, выражающих побуждение, разнообразие которых мы наблюдаем в русском языке. Однако при переводе вышеуказанных конструкций выяснилось, что практически все вышеприведенные конструкции употребляются

в данном значении и в персидском языке, за исключением конструкций, в структуре которых употребляется отрицательная частица *не* и такие модальные слова как *нельзя*, придикат *нет* и и др. Таким образом, соответственно грамматическим нормам персидского языка данные конструкции употребляются с целью побуждения, но в основном выражаются положительной формой.

В персидском языке семантические типы вопросительно-побудительных предложений способны передавать значения:

а) категорического повеления, в котором сказуемое выражается глаголом 2-го лица повелительного наклонения: *برو ببین خونه همسایه چه خبره که اینقد سروصدامیاد؟* [Boro bebin xune-ye hamsāye che xabare ke inghadr saro sedā miyad] *Иди посмотри что происходит в доме у соседа, что поднялся такой шум?*;

б) простого побуждения выполнить какое-либо речевое или физическое действие в форме вопроса: *بچه ها گوش کنید؟* [Bachehā guš konid moallem chi miguyad] *Ребята послушайте, что говорит учитель?*;

в) приглашения к совершению совместного действия в форме вопросительного предложения: *بریم خانه؟* [Beravim xāne] *Пойдем домой?* [10, с. 130]

В разговорном персидском языке, широко распространены вопросительные конструкции с применением иллокутивных глаголов, таких как *بگو* [begu] *скажи*, *نگاه کن* [negāh kon] *посмотри*, *ببین* [bebin] *посмотри* и т. д., в них спрашивается не только о конкретном действии адресата, но и содержится побуждение адресата к выполнению определенного речевого или физического действия: *بگو امروز چه کارهایی انجام دادی؟* [Begu emruz che kārhaee anjām dādi] *Скажи, что ты делал сегодня?* [10, с. 128]

Вопросительно-побудительные предложения составляют отдельный тип несобственно-вопросительных предложений в персидском языке. В подобных предложениях адресант не только спрашивает, но и побуждает адресата выполнить определенное речевое или физическое действие: *شما معطل چی هستین؟ اینجا رو ترک کنید؟* [šomā moattale chi hastin? Injā rā tark konid] *Что же вы стоите? / Чего же вы ждете? Уходите! (Освободите помещение!)* [12, с. 97]

Заключение

Проведенное исследование в рамках периферийных средств функционально-семантического поля побудительно-сти, выражающихся синтаксическими средствами свидетельствует о том, что в русском и в персидском языках вопросительные предложения используются как одно из средств функционально-семантического поля побудительности.

Одним из регулярных средств выражения побуждения являются вопросительные предложения. В вопросительно-побудительных предложениях обычно выражается косвенное побуждение к действию. В русском языке наиболее часто используются вопросительные предложения, в которых выражается побуждение к прекращению действия, совершаемого адресатом в момент речи, а также вопросительно-побудительные предложения, выражающие совет, просьбу, предложение.

Общим смысловым компонентом всех побудительных общевопросительных предложений является значение волеизъявления. Вместе с тем в каждом конкретном речевом акте волеизъявления обычно оценивается и говорящим, и слушающим либо как приказ, либо как просьба, совет, разрешение и т. д.

Литература:

1. Арутюнова, Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории грамматики // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. — с. 3–42.
2. Бердник, Л. Ф. Вопросительно-побудительные предложения в современном русском языке // Русский язык в школе, 1989. № 2. — с. 88–91
3. Булыгина, Т. В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. М., 1982.
4. Булыгина, Т. В. и Шмелёв А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 576 с.
5. Валимова, Г. В. Семантическая структура предложения. Северо-Кавказский научный центр высшей школы. Изд-во Рост. ун-та, 1978. — 152 с.
6. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М.: Наука, 1982. — 367 с.
7. Иосифова, В. Е. Русский императив в грамматической системе и в разговорной речи: Автореф. дисс. ... доктора филол. наук. — М., 2012. — 33 с.
8. Иосифова, В. Е. Употребительность в естественном диалоге прямых и косвенных речевых актов, выражающих побуждение (на материале устной речи жителей г. Калуги. К проблеме изучения языка города): Дисс. ... канд. филол. наук. — Калуга, 2005.
9. Падучева, Е. В. Актуализация предложения в составе речевого акта // Формальное представление лингвистической информации. Сб. научных трудов. — Новосибирск, 1982. — с. 39–63.

10. Сафа, П., Гаэми С. Изучение и сопоставление побудительных конструкций французского и персидского языков // Ежеквартальный научно-исследовательский лингвистический журнал, университет Аль — Захра, год 6-ой, № 11, вып. лето 2014., с. 119–134.
11. Степанова, Е. Б. Значение русских общевпросительных предложений. АКД-.. филол. н. — М., 1993.
12. Фаршидвард, Х., Подробная современная грамматика на основе современного языкознания, — Тегеран, СОХАН, 2003.
13. Яковлева, Е. С. Согласование модусных характеристик в высказывании // Прагматика и проблемы интенциональности. Сб. научных трудов. — М., 1988. — с. 278–302.

Происхождение и значение китайского иероглифа

Чурой Анастасия Олеговна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Известно, что китайская иероглифическая система имеет в себе много загадок и практически не понятна людям, не использующим китайские иероглифы. Т. к. азиатская письменность значительно отличается от европейской и имеет свои уникальные пути развития и существования. Через понимание строения китайских знаков можно более ясно понять китайскую культуру, что необходимо при изучении языка. Ибо с пониманием культуры страны изучаемого языка, аспектов её жизни приходит и понимание неких крошечных нюансов, которые помогают сделать перевод максимально точным и понятным, чего и добивается каждый переводчик. «Китайская письменность — явление уникальное среди различных письменностей народов мира, а китайское письмо уже несколько тысяч лет является единственным общепринятым способом записи китайского языка. Знаки китайского письма также широко используются в японском и корейском письме. До 1945 года китайское письмо использовалось также для записи вьетнамского языка». [1]

Будучи одной из древнейших письменностей на земле, она насчитывает свыше трех с половиной тысячелетий, а некоторые ученые считают, что иероглифы существуют уже около 6000 лет, но возраст китайской письменности постоянно уточняется. Китайская письменность — единственная иероглифическая письменность мира, которая была изобретена за полтора тысячелетия до н. э. и продолжает существовать в наши дни». [1]

Сначала в китайской письменности для передачи сообщения использовались шнуры с узелками и триграммами. В дальнейшем стали создаваться более сложные знаки, которые получили название цзы (от китайского 字 — иероглиф). Затем пошёл процесс упрощения, от доступной рисуночной наглядности иероглифы ушли довольно далеко, но сохранили смысловую составляющую. Поэтому, при знании грамматики текст, написанный иероглифическим письмом, можно понять независимо от того, когда он был написан, а его знаки можно прочитать любым удобным способом. [1] Знак в китайском языке прежде всего служит для передачи смыслового, а не фонетического значения, ко-

торое может сильно варьироваться даже в пределах одного иероглифа в литературном китайском языке. «Знак иероглифической письменности может иметь любое количество чтений в соответствии с числом языков, которые пользуются этим письмом. Так китайские иероглифы имеют не только китайское, но также и корейское, японское, вьетнамское чтения. Внутри Китая каждый иероглиф имеет как «национальное» чтение, так множество диалектных. При этом во многих диалектах, особенно в южных, различаются два чтения одного и того же иероглифа: разговорное и литературное. Второе используется при чтении письменных текстов вслух и при произношении терминов науки и культуры.

Независимость от действительного произношения означаемой лингвистической единицы дает иероглифической письменности также и вневременные качества:

Так, например, тексты древних классических текстов сегодня могут быть прочитаны с национальным чтением иероглифов, с любым диалектным чтением, с японским, корейским, вьетнамским чтением совершенно независимо от того, как именно они читались в момент создания. Все эти свойства иероглифической письменности сыграли важную роль в необыкновенной устойчивости китайской традиционной культуры и в том, что китайская письменность сохраняется и в наше время». [1] Устойчивость китайского языка отражается и в жизни китайцев: жители Китая чтут древние традиции и обычаи, уважают и заботятся о старших, не смеют забывать прошлого.

В древние времена люди, знавшие всего 400 иероглифов, уже считались «учёными мужами» и совсем не стремились упрощать письменность, ибо это знание отличало их от простолюдинов. [1] «Иероглифика надеялась магической силой, обожествлялась, возводилась жрецами науки в особый культ». [1]

Можно даже сказать, что китайские иероглифы в некотором роде определили восприятие китайским народом окружающего мира. Многие обычаи, а также некоторые образцы народного творчества были созданы под влиянием особенностей китайского языка. Например, традиция вешать у входа в дом перевернутый иероглиф «Счастье».

Прохожий подумает: «Иероглиф «Счастье» перевернулся», что также созвучно с фразой: «Счастье пришло». [2] Вообще, китайцы очень любят игру слов, в Китае есть даже некий праздник, под названием 520. Этот день чем-то напоминает привычный нам День Святого Валентина. В день 520 люди признаются в любви, но только не привычным «我爱你», а созвучным «五二零».

Китайский иероглиф — это набор графем и черт. Всего в китайском языке около 316 графем и 24 черт. Некоторые из графем могут выступать в качестве самостоятельных иероглифов, другие могут составлять иероглиф только в сочетании с другими графемами и чертами.

Очень интересно мышление китайского народа, на основе которого и составляются иероглифы. Порой, даже зная графемы иностранцу просто невозможно догадаться почему иероглиф выглядит именно так и имеет данное значение. Например, иероглиф семья, дом (家) — по сути «свинья под крышей». Почему же так? Оказалось, что раньше в Китае был особый обряд, который обязывал закалывать свинью после смерти. И, поскольку мёртвый человек этого уже сделать не мог, эта обязанность возлагалась на его домашних. Рассмотрим ещё несколько вариантов толкования иероглифов: знак 安 — «спокойный» состоит из графем «женщина» (女) и «крыша» (宀). Потому что в Китае мужчина считал, что для достижения спокойствия он должен иметь только одну женщину в доме и не должен выпускать её из дома. Глагол «видеть» состоит из «глаза» (目) наверху графемы «человек» (人). По мере развития языка иероглиф из традиционной формы 見 был упрощён до 见. Иероглиф 力 — сила, мощь, изначально выглядел как 𠂇, средняя длинная линия его (彡), изогнута вверху в целях экономии места, она изображает сухожилие, которое крепит мышцу к кости. Другая линия — 丩 иллюстрирует волокнистую соединительную ткань сухожилия. Современный вариант (力) — наглядное

графическое изображение предплечья с напряжёнными мускулами 𠂇 — символ силы. 妻 — жена тоже имеет интересное объяснение — когда муж женится, он даёт жене метлу (屮) в руки (扌), даруя ей тем самым власть над домом. А третий элемент, присутствующий в этом иероглифе — уже хорошо нам известная графема женщина (女). Следовательно, 妻 — законная жена, которая владеет метлой и использует её для уборки, тем самым заботясь о доме и муже (или воспитывая метлой непутёвого мужа, который заботится о чужих жёнах).

Также, имеется ещё один вариант объяснения иероглифа 家 — одомашненные свиньи не предоставляли совершенно никакого неудобства мужчине и могли свободно передвигаться по всему дому. Поэтому мужчина так видел дом.

В последнем словаре китайского языка, точнее, китайского письма число иероглифов достигает 50 тысяч. [1] «Ни одна из известных иероглифических письменностей не располагала таким количеством единиц. Пример китайского письма показывает, какой величины может достигнуть число знаков иероглифической письменности при достаточно долгом ее существовании». [1] Иероглифы имеют тысячелетнюю историю развития и продолжают видоизменяться по сей день. Также, в наши дни происходит активное смешение языков, а т.к. в китайский язык приходят слова и из европейского лексикона, то набор знаков увеличивается в разы.

Таким образом, становится понятно, что иероглифы — намного большее, чем просто набор графем и черт, в них заложена идеология и менталитет китайцев. Переводчикам необходимо знать историю и культуру страны изучаемого языка. Китайская письменность занимает очень важное место в жизни китайцев, их письменность — это искусство. В каждый знак вкладывается большее, расширенное значение, чем в просто слово. Иероглифика — некая философия Китая.

Литература:

1. История китайской письменности [электронный ресурс] — электронные текстовые данные. — Москва: LITREF.RU, 2015. Режим доступа: <http://litterref.ru/qasyfotrjgopol.html>, свободный.
2. Китайские иероглифы. [электронный ресурс] — электронные текстовые данные. — Киев: Велика Епоха, 2015. Режим доступа: <http://www.epochtimes.com.ua/ru/kitayskie-ieroglify>, свободный.
3. Мартыненко, Н.П. «Культура как превращение знаков — «вэньхуа»» // Вестник Московского Университета Сер. 7, Философия. — 2006. — № 3. — с. 32–70.
4. Якимова, А. В. История китайской письменности / А. В. Якимова, Хоу Цзюньян // Социальное и экономическое развитие АТР: опыт, проблемы, перспективы. — 2013. — № 1. — с. 122–126.
5. Tikhonova, E. V., Tereshkova N. S. Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Т. 154. с. 534–538.
6. Тихонова, Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): дис. канд. пед. наук / Е. В. Тихонова — Томск, 2014. — 152 с.
7. Тихонова, Е. В. Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение»): автореферат дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова. Томск, 2014

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 18 (98) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г.Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Агаев З. В. (Россия)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игиснинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26