

SONATE Nr. 5

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

“Я так счастлив, что если б я мог однокруглицу моего счастья соединить с тобою миру, то жизнь показалась бы людям прекрасной”

“Прометей есть символ, в разных формах встречается во всех странах ученых. Это — активная энергия вселенной, творческая сила, это — огонь, свет, жизнь, борьба, мысль, прогресс, цивилизация, свобода”

“Не люблю я камерных ансамблей. Ансамбль сковывает игру исполнителя, затушевывает его индивидуальность”

“Зависть — признание себя побежденным”

“История есть стремление к абсолютной дифференциации и абсолютному единству”

16+

7
2016
Часть VI



ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 7 (111) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогоорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 01.05.2016. Цена свободная.

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Александр Николаевич Скрябин (1871–1915) — русский композитор, пианист, педагог, один из крупнейших представителей художественной культуры конца XIX — начала XX вв.

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

ПОЛИТОЛОГИЯ

Букреева Т. Н., Асеева А. Ю.

Влияние международных отношений на развитие мирового туристического бизнеса (на примере России) 553

Гладышева И. Е.

Нормативно-правовая база деятельности сибирской поселковой школы России (на примере средней общеобразовательной школы поселка Голышманово Голышмановского муниципального района Тюменской области) 555

Козуева А. Д.

Понятие сепаратизма: его сущность, предпосылки и причины возникновения 559

Поломошнова Н. О.

Исторические и политические аспекты в вопросе формирования «образа врага» в Вооруженных силах 563

Приходько Е. А., Назаренко А. А.

Российский путь к демократии 565

Шакурова Г. З.

Язык и поиск идентичности в процессе строительства национального государства стран Центральной Азии 568

ПЕДАГОГИКА

Аджимуратова А. Р., Бахича Э. Э.

Организация творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности как научно-педагогическая проблема 571

Аджимуратова Л. М.

Влияние музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников 573

Азимова Н. Ф.

Глагольное управление и переходность в современном английском языке 575

Азимова Н. Ф.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) одно- и двупереходных глаголов, управляющих посредством предлога after 578

Азимова Н. Ф.

Основные характеристики технологии ДО 580

Андрианова О. П., Васильчикова Г. Н., Плетникова Е. А.

Внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения в начальной школе. Модифицированная художественно-творческая программа «Мозаика» 582

Аникина А. П.

Особенности эмоционального отношения детей к своим работам по изобразительному искусству 585

Артемьева А. В.

Проектный метод в профессиональном воспитании студентов 587

Ачилов Т. С.

Кружковые работы по плаванию, формирующие здоровый образ жизни учащихся в общеобразовательной школе 590

Ачилова С. Д.

Использование новых педагогических технологий в работе логопеда 592

Баракатова Д. А.

Особенности управления в русском языке 593

Бебутова Н. Н.

Формирование совершенной личности 596

Верниенко Л. В., Пода А. С.

Развитие конкурентоспособности будущих учителей начальных классов как психолого-педагогическая проблема 598

Виноградова М. В.

Критерии подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере экономической деятельности 601

Герджикова Н. Д.

Dimensions of Class-related Anxiety among the Students in the Bulgarian's Junior High School 603

Горбунова В. С., Смирнова В. Н.

Ситуационная методика обучения в формировании иноязычной письменной компетенции 607

Громов Ю. В.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Филателия в школе» для программы «Образовательная филателия» 609

Дорошина Т. В., Гугуман Т. В., Романенко О. Г., Фомичева О. А.	Камалова С. Д.
Примеры социально ориентированных технологий..... 616	Искусство древних имен как одно из направлений ономастики 631
Жуйкова Т. П.	Каримов А. Х.
Русские народные традиции как средство воспитания патриотизма у детей старшего дошкольного возраста 618	Индивидуальный подход на занятиях по физической культуре..... 633
Иванчихин В. Г.	Кахаров А. Ф.
Инновационный лабораторный практикум в содержании биологических учебных предметов, его роль в активизации познавательной деятельности школьников и формировании исследовательских умений и навыков..... 623	Задачи теории перевода и линвокультурология 634
Казакова Д. Г.	Кобелькова Т. С., Рыбин А. М., Захарченко О. Д.
Образование как предмет педагогической науки 626	«Компьютер и здоровье человека». Познавательное-игровое мероприятие для 5 классов 637
Камалова С. Д.	Ковалёва М. В.
Quelques propos sur l’onomastique française ... 628	К вопросу воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях 639
	Ковалёва М. В.
	Особенности и уровень развития культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях 641

ПОЛИТОЛОГИЯ

Влияние международных отношений на развитие мирового туристического бизнеса (на примере России)

Букреева Татьяна Николаевна, старший преподаватель;

Асеева Анна Юрьевна, студент

Юго-Западный государственный университет

В статье рассмотрено влияние развития дипломатических отношений на международный туристический рынок. В заключении сделан вывод, что международные отношения в политической, экономической сферах имеют прямое влияние на состояние мирового туристического бизнеса.

Ключевые слова: международные отношения, туризм, международный туризм, санкции.

Международные отношения — это совокупность отношений в разнообразных сферах деятельности: экономической, политической, правовой, идеологической, дипломатической, военной, культурной, а также туристической и других связей и взаимоотношений между акторами, действующими на международной арене. С каждым годом увеличивается влияние международных отношений на каждую из составляющих его сфер деятельности, в том числе и на туризм [1].

Международный туризм в настоящее время является одной из наиболее динамично развивающихся отраслей внешнеэкономической деятельности.

Неуклонный рост влияния туризма как на мировую экономику в целом, так и на экономику отдельных стран и регионов, является одной из наиболее значительных, постоянных и долгосрочных тенденций, которая способствует формированию и развитию мирового хозяйства. В тоже время направления туристического рынка зависят от развития отношений между странами [2].

Рассмотрим несколько конкретных примеров влияния международных отношений на ситуацию на мировом туристическом рынке.

После подписания закона о ратификации договора о принятии Крымского полуострова в состав Российской Федерации 21 марта 2014 г., многие иностранные государства рекомендовали своим гражданам отказаться от посещения данного полуострова [3]. Госдепартамент США 16 июля 2014 г. выпустил распоряжение, в котором настоятельно рекомендовал гражданам отложить поездки в Крым, подобная рекомендация была также направлена жителям ЕС и гражданам Японии.

Снижение численности туристов на полуостров также обуславливается географией отдыхающих: до 2014 г. ос-

новную часть туристов составляли граждане Украины. По политическим причинам после вхождения полуострова Крым в состав РФ количество туристов из Украины сократилось вдвое, что в целом привело к уменьшению общего количества туристов, посетивших Крым в 2014 г. В начале июня 2015 г. власти Украины предприняли меры, повлекшие за собой уменьшение потока туристов на полуостров Крым из стран дальнего зарубежья, в частности, 9 июля 2015 г. правительство Украины выпустило постановление, в котором сообщалось, что все иностранные граждане, которые хотят поехать в Крым через территорию Украины сделать этого не смогут. Государственная миграционная служба Украины сообщила, что желание отдохнуть в Крыму не является для иностранцев основанием для получения разрешения для въезда на полуостров с территории Украины.

Данные события являются наглядным примером влияния международных политических отношений на туристический рынок. Проблемы в инфраструктуре, из-за действий Украины, пропаганда в иностранных СМИ об опасности посещения Крымского полуострова, санкции со стороны ЕС и США, послужили основными причинами снижения туристического потока на полуостров.

Другим событием, повлекшим за собой упадок туристического бизнеса в стране, является авиационная катастрофа, произошедшая 31 октября 2015 г. над центральной частью Синайского полуострова, ставшей самой крупной катастрофой в истории Египта и самолетов Airbus A320: на борту самолета произошел взрыв самодельного взрывного устройства, в результате которого погибли туристы из России. Ответственность за теракт взяло на себя Синайское подразделение террористической группировки «Исламское государство Ирака

и Леванта (ИГИЛ)». После этих событий многие авиакомпании, в том числе Emirates Airline, Air France-KLM, Lufthansa, Flydubai и сама «Когалымавиа», приостановили полеты по трассе над Синайским полуостровом до выяснения причин крушения российского лайнера. Это повлекло за собой череду событий: авиационные власти Великобритании, Ирландии и Германии запретили своим авиакомпаниям полеты над Синайским полуостровом и в Шарм-эш-Шейх; Франция, Нидерланды и Бельгия предупредили своих граждан о нежелательности полетов в Шарм-эш-Шейх; авиакомпания Turkish Airlines сообщила об отмене ночных рейсов в Шарм-эш-Шейх.

6 ноября 2015 г. президент России В. Путин, по предложению Национального антитеррористического комитета, принял решение приостановить авиационное сообщение с Египтом «до налаживания должного уровня безопасности авиационного сообщения». Данное решение действует до настоящего времени, таким образом, полеты из России в Египет по-прежнему запрещены, из этого следует, что данное туристическое направление полностью закрыто для туристов из РФ.

Конфликт, который произошел между Российской Федерацией и Турцией после уничтожения российского Су-24 турецкой стороной 24 ноября 2015 г. над территорией Сирии и расстрел летчика, имели последствия для разных отраслей деятельности, в том числе и на туристическую сферу [4, 5]. Последствиями данного инцидента стал ввод Россией санкций против Турции, оказавших прямое влияние на туристическую отрасль страны и повлекших за собой:

- приостановление деятельности туристических агентств и прочих организаций, предоставляющих услуги в сфере туризма;
- приостановление деятельности гостиниц и прочих мест для временного проживания;
- Ростуризм исключил из федерального реестра 19 туристических компаний, связанных с турецким бизнесом;
- более 1300 гостиниц выставлено на продажу в Турции в связи с проблемами в туристической индустрии страны.

Турция после введения российских санкций, ощутила серьезные последствия для экономики. Ежегодно курорты этой страны посещало четыре миллиона российских туристов, но на данный момент все отношения в туристической сфере приостановлены. Ситуация с Турцией демонстрирует наглядный пример влияния изменений, происходящих на политической арене, на мировой туристический бизнес.

Литература:

1. Коварда, В. В. Взаимосвязь и взаимообусловленность внешнеторговой и внутренней политики России // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 431–437.
2. Финансово-экономический анализ туристического рынка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fd.ru/>
3. Информационное агентство «РосБизнесКонсалтинг» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rbc.ru/>
4. Мидцева, М. В., Коварда В. В. Текущее положение Сирии и перспективы ее вступления в ЕАЭС // Сборник научных трудов 2-й Международной научно-практической конференции «Юность и Знания — Гарантия Успеха — 2015», Курск, 2015. с. 390–392.

Экономические санкции, введенные ЕС и США против России, связанные с вхождением Крымского полуострова в состав РФ и конфликтом на Востоке Украины, а также падение курса рубля послужили причиной уменьшения туристического потока и в страны Европы. Немаловажным является и не всегда доброжелательное отношение к туристам из России в странах ЕС, сформированное под давлением местных средств массовой информации и органов власти. Одним из положительных моментов в данной ситуации является рост патриотизма среди россиян, которые все чаще отдают предпочтение российским курортам.

Туристический поток из России в Европу и из Европы в Россию начал сокращаться уже с начала 2015 г. По данным Росстата, число россиян, посетивших европейские страны с туристическими целями, в первом квартале 2015 г. сократилось на 32% [6]. Наиболее существенный ущерб в туристической сфере испытывает Финляндия, у которой поток туристов из России сократился на 60%.

Уменьшение потока туристов из России коснулось и страны Балтии. В Эстонии количество туристов из РФ за 2015 г. уменьшилось на 34%, в Литве за первые девять месяцев 2015 г. зафиксирован спад туристического потока из России на 33%, в Латвии туристический поток снизился до 20% за 2015 г. В первую очередь это связано с экономическим фактором, падением курса рубля, но нельзя не отметить, что это также связано с политической обстановкой и «русофобским настроением» властей и граждан.

В качестве примера можно привести тот факт, что президент Литвы Даля Грибаускайте назвала Россию «террористическим государством», глава внешнеполитического ведомства Латвии Эдгар Ринкевич сравнил Россию с Третьим Рейхом.

Популярные курорты Испании, Италии и Греции потеряли 41%, 31% и 29% туристического потока из России в 2015 г. соответственно; Австрия, Германия, Франция и Чехия потеряли от 50 до 30% в 2015 г.

На начало 2016 г. самыми приоритетными направлениями для туристов из России являются азиатские страны: Таиланд, Вьетнам, Китай, Республика Корея.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что международные отношения в политической, экономической сферах имеют прямое влияние на состояние мирового туристического бизнеса. От качества отношений между странами зависят предпочтения туристов, их интерес к той или иной стране, возможность выбора вида отдыха.

5. Букреева, Т.Н. Анализ основных причин возникновения международных конфликтов // Молодой ученый. — 2015. — № 22. — с. 358–359.
6. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gks.ru/>

Нормативно-правовая база деятельности сибирской поселковой школы России (на примере средней общеобразовательной школы поселка Голышманово Голышмановского муниципального района Тюменской области)

Гладышева Ирина Евгеньевна, студентка

Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

В муниципальном образовательном учреждении, как и в любом другом, для эффективного управления им должна быть сформирована нормативно-правовая база, на основе которой будет осуществляться его деятельность. Нормативно-правовая база состоит из 4 уровней:

1. Федеральный уровень;
2. Региональный уровень;
3. Муниципальный уровень;
4. Уровень самой организации.

На Федеральном уровне существуют несколько нормативно-правовых актов, которые регулируют построение системы образования в государстве. Для Муниципального автономного образовательного учреждения «Голышмановская средняя общеобразовательная школа № 4» (далее МАОУ Голышмановская СОШ № 4) обязательными для исполнения являются:

1. Конституция Российской Федерации. А именно статья 43, в которой говорится, что каждый имеет право на образование. Так же Конституция гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего, среднего профессионального образования и высшего образования на конкурсной основе [3];

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации», который регламентирует отношения, появившиеся в области образования из-за реализации населением права на образование, обеспечивает государственные гарантии свобод и прав людей в сфере образования. Так же данный закон устанавливает экономическую, правовую, организационную базу образования в РФ, принципы государственной политики в области образования, правила работы учебной системы и осуществления образовательной деятельности [4].

3. Действующие нормативно-правовые акты Министерства образования РФ, регулирующие организацию системы образования:

– Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312 (ред. от 01.02.2012) «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования». Приказ

№ 1312 устанавливает форму федерального базисного плана и формы примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации [5].

– Приказ Минобрнауки России от 31.03.2014 № 253 (ред. от 26.01.2016) «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». Данный приказ утверждает прилагаемый перечень учебников, рекомендуемых для использования при осуществлении образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования [6].

– Приказ Минобрнауки России от 26.12.2013 № 1400 (ред. от 24.11.2015) «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования». Приказ Минобрнауки России № 1400 утверждает порядок проведения государственной итоговой аттестационной комиссии по образовательным программам среднего общего образования, определяет формы проведения государственной аттестационной комиссии, участников, сроки и продолжительность проведения ГИА, средств связи при проведении ГИА, требования, предъявляемые к лицам, привлекаемым к проведению ГИА, порядок проведения аттестационных работ, порядок подачи и рассмотрения апелляций, порядок изменения и (или) аннулирования результатов ГИА [7].

– Приказ Минобрнауки России от 04.04.2014 № 267 (ред. от 10.12.2014) «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников». Данный приказ утверждает порядок проведения олимпиады среди обучающихся школ, определяет правила проведения олимпиад и устанавливает критерии определения уровней олимпиад школьников. Представленный порядок в данном законе не распространяется на Всероссийскую олимпиаду обучающихся школ [8].

– «Письмо» Минобрнауки России от 07.08.2015 № 08–1228 «О направлении рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам и введения федерального государственного образовательного

стандарта основного общего образования»). В данном письме содержатся методические рекомендации по вопросам введения государственного образовательного стандарта основного общего образования. Рекомендации предназначены для педагогических работников, родителей обучающихся, руководителей образовательных учреждений и представителей органов государственного-общественного управления школ, общественных организаций [9].

В рамках региональных правовых актов, обязательны для исполнения в МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 следующие нормативно-правовые документы, регулирующие построение системы образования в регионе:

– Закон Тюменской области «О регулировании отдельных отношений в сфере образования в Тюменской области». Принят областной Думой 27 июня 2013 г. (в ред. Законов Тюменской области от 07.11.2014 № 85, от 31.03.2015 № 24, от 12.10.2015 № 98, от 08.12.2015 № 132). Данный закон регулирует отдельные отношения в сфере образования. Также закон утверждает полномочия органов государственной власти Тюменской области в сфере образования, описывает меры социальной поддержки и стимулирования в сфере образования, а также способы оказания финансовой поддержки образовательной деятельности [10].

– Постановление Правительства Тюменской области от 30 сентября 2013 г. № 423-п «Об утверждении положения об обеспечении питанием обучающихся государственных и муниципальных организаций, расположенных в Тюменской области» (в ред. постановлений Правительства Тюменской области от 27.12.2013 № 573-п, от 28.05.2014 № 261-п, от 20.07.2015 № 303-п, от 25.01.2016 № 3-п). Данное Постановление утверждает Положение об обеспечении питанием обучающихся государственных и муниципальных организаций, расположенных в Тюменской области. Согласно приложению к данному Постановлению определены случаи и порядок обеспечения питанием за счёт средств областного бюджета обучающихся, а так же список лиц, которым осуществляется частичное или полное возмещение расходов на обеспечение питанием [11].

– Постановление Правительства Тюменской области от 16.10.2013 № 439-п «Об утверждении Положения о мерах социальной поддержки при организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в медицинских организациях». Постановление № 439-п декларирует меры социальной поддержки при организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому или в медицинских организациях. В данном Положении регламентируется порядок и условия предоставления мер социальной поддержки детей с ограниченными возможностями при получении образования [12].

На Муниципальном уровне обязательны для исполнения нормативно-правовые акты:

– Постановление Администрации Гольшмановского Муниципального района от 15 декабря 2011 г. № 1955 «Об утверждении Административного регламента по предоставлению муниципальной услуги «Зачисление в образовательное учреждение»» (в ред. постановления Администрации Гольшмановского муниципального района от 20.07.2012 № 1383). Данное постановление утверждает регламент по предоставлению муниципальной услуги «Зачисление в образовательное учреждение». Сам регламент, приложенный к данному постановлению, устанавливает порядок, сроки и последовательность действий муниципальных образовательных учреждений, расположенных на территории Гольшмановского муниципального района, при предоставлении муниципальной услуги «Зачисление в образовательное учреждение» [13].

– «Порядок учета детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования от 25.09.2015 № 118». Данный порядок принят Отделом образования Администрации Гольшмановского муниципального района. В документе регламентируется порядок учета детей в возрасте от 6 до 18 лет, проживающих на территории Гольшмановского муниципального района, подлежащих обучению по образовательным программам [14].

– «Положение об организации питания в муниципальных автономных образовательных учреждениях Гольшмановского муниципального района» № 23-ос от 09.02.2015 принято Отделом образования Администрации Гольшмановского муниципального района. В данном Положении регламентируются общие принципы организации питания, пути финансирования школьного питания, порядок организации питания, а так же способы обеспечения контроля организации питания школьников [15].

– «Положение о муниципальной оценке качества образования обучающихся» к приказу от 01.12.2015 № 231. Это Положение принято Отделом образования Администрации Гольшмановского муниципального района. Положение определяет цели, задачи и порядок проведения муниципальной оценки качества образования обучающихся 5, 8, 10 классов образовательных учреждений Гольшмановского муниципального района [16].

Первое и основное, с чего начинаются все проверки любого образовательного учреждения — это выявление состояния нормативно-правовой базы образовательного учреждения. Поэтому самое главное и основное — это состояние и содержание основных документов МАОУ Гольшмановская СОШ № 4. В литературе по делопроизводству они называются организационно-правовыми (локальные нормативно-правовые акты) и распорядительными документами образовательного учреждения.

1. Организационно-правовые документы образовательного учреждения.

Цель разработки организационно-правовых документов — наиболее рациональное разделение и кооперация

труда между подразделениями [2. с. 72]. Организационные документы позволяют более эффективно обеспечивать реализацию поставленных задач и, в последствие, добиваться максимального результата от своей деятельности. Именно поэтому первым и основным документом для школы является Договор с учредителем [1. с. 36].

Устав школы является основным документом из перечня организационных документов, так как он регламентирует правовую основу жизнедеятельности МАОУ Гольшмановская СОШ № 4. Устав МАОУ Гольшмановская СОШ № 4, принятый Общим собранием работников учреждения 18 июля 2014 г., был создан на основе законодательства РФ и Федерального законно «Об образовании в Российской Федерации». Ни одним положением Устав МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 не противоречит этому закону.

Помимо этих организационно-правовых документов сюда так же можно отнести документы, отражающие права и возможности рассматриваемой школы. В первую очередь такими документами являются Лицензия на образовательную деятельность и Свидетельство об аккредитации образовательного учреждения. Лицензия выдана МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 на основании приказа департамента по лицензированию, государственной аккредитации, надзору и контролю в сфере образования Тюменской области. Лицензия имеет бессрочный период и дает право МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 оказывать образовательные услуги.

Так же МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 выдано Свидетельство о государственной аккредитации образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам от 12 сентября 2012 г. в отношении каждого уровня общего образования, которые указаны в приложении к данному свидетельству. Данное Свидетельство выдано на основании приказа департамента по лицензированию, государственной аккредитации, надзору и контролю в сфере образования Тюменской области и действительно до 19 мая 2023 года.

Далее в этот перечень организационных документов входят: свидетельство о поставке на учёт в налоговые органы юридического лица, Свидетельство о внесении записи в Единый государственный реестр юридических лиц, Штатное расписание.

Штатное расписание необходимо любому учреждению для отражения существующего и планируемого разделения труда между работниками. Оно закрепляет должностной и численный состав предприятия, а так же отражает фонд заработной платы. В данном общеобразовательном учреждении штатное расписание составляется на каждый учебный год и заверяется директором школы.

Положения — это правовые акты, которые определяют задачи, права, обязанности и порядок организации работы организации в целом или его отдельных структурных элементов.

В МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 принято несколько Положений:

1. Положение о порядке оказания платных образовательных услуг;
2. Положение об управляющем совете школы;
3. Положение об охране труда и технике безопасности в школе;
4. Положение об аттестации педагогических работников школы;
5. Положение о методической работе школы;
6. Положение о порядке приёма, перевода и отчисления учащихся из образовательного учреждения;
7. Положение о формах получения образования;
8. Положение об итоговой аттестации учащихся;
9. Положение об исследовательской деятельности учащихся;
10. Положение о родительском комитете;
11. Положение о педагогическом совете школы.

Это список основных Положений МАОУ Гольшмановская СОШ № 4, регулирующих отдельные виды деятельности ОУ.

Инструкция так же является одним из видов локальных нормативно-правовых актов. Инструкцией называется утвержденный в целях установления правил правовой акт, регулирующий различные стороны деятельности организации [1. с. 38]. Чаще всего содержание инструкций связано с соблюдением мер безопасности, например, в МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 существуют такого рода инструкции:

1. Инструкция по соблюдению техники безопасности в школе;
2. Инструкция по использованию и эксплуатации оборудования;
3. Инструкция по проведению походов, туристических слётов и др.

С инструкциями в МАОУ Гольшмановская СОШ № 4 ознакомлен весь персонал и обучающиеся. За соблюдением инструкций следят назначенные директором ответственные должностные лица.

Вышеперечисленные документы являются главными нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность МАОУ Гольшмановская СОШ № 4, без которых школа не смогла бы и не имела бы право осуществлять свою деятельность официально. Данные нормативно-правовые документы имеют долгосрочный период действия.

К краткосрочным организационным документам относят:

1. Смета на техническое обслуживание здания ОУ;
2. Учебные планы ОУ на учебный год;
3. Программы обучения по предметам;
4. Положение «Об оказании платных образовательных услуг»;
5. Контингент обучающихся ОУ на учебный год;
6. Договоры ОУ с образовательными, культурными, научными учреждениями на учебный год.

1. Распорядительные документы образовательного учреждения.

Цель распорядительных документов — регулирование деятельности, позволяющее органу управления обеспечивать реализацию поставленных перед ним задач. От содержания распорядительных документов зависит распорядок деятельности образовательного учреждения, а от формы их изложения — сила воздействия. Данные документы, с одной стороны, своим содержанием регулируют порядок, правила, а, с другой, эти документы по своей форме являются распоряжениями разного уровня [1. с. 41].

К распорядительным документам относятся постановления, приказы, распоряжения, указы. В рассматриваемом образовательном учреждении принимаются только приказы. Приказы в образовательном учреждении может издавать только сам директор.

Приказы касаются всех видов деятельности школы. Они четко отражают всю организацию деятельности образовательного учреждения. Проверяющий, посмотрев книгу регистрации приказов, может составить себе представление об образовательном учреждении даже не видя и не общаясь с учителями и учениками.

В МАОУ Голышмановская СОШ № 4 на данный момент существуют два вида приказов — приказы по вопросам учебно-воспитательного процесса и приказы по кадровым вопросам.

Все вышеперечисленные документы являются составляющими элементами нормативно-правовой базы МАОУ Голышмановская СОШ № 4. Нормативно-правовая база школы всегда являлась объектом пристального внимания со стороны учредителя, органов контроля и надзора, общественности, а также самих участников образовательного процесса. Так же соответствие нормативно-правовой базы школы федеральному, региональному и муниципальному законодательству является обязательным условием законного осуществления образовательной деятельности. Именно поэтому основными компетенциями ОУ являются разработка и формирование нормативно-правовой базы школы, в соответствии с установленными нормами и правилами, а также дальнейшее знакомство участников образовательного процесса с ней.

Литература:

1. Попович, В. А. Документационное обеспечение управления персоналом: учебное пособие. — Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2014. — 112 с.
2. Кудрявцев, Н. В., Лысова Т. В. Кадровое делопроизводство и архивы документов по личному составу: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2013. — 416 с.
3. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 (с изм. и доп. от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // [Официальный сайт] URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 06.03.2016).
4. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. — 2012. — № 303.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 09.03.2004 № 1312 (ред. от 01.02.2012) «Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» // Вестник образования РФ. — 2004. — № 8.
6. Приказ Минобрнауки России от 31.03.2014 № 253 (ред. от 26.01.2016) «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Вестник образования. — 2014. — № 11–12.
7. Приказ Минобрнауки России от 26.12.2013 № 1400 (ред. от 24.11.2015) «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования». Российская газета. — 2014. — № 34.
8. Приказ Минобрнауки России от 04.04.2014 № 267 (ред. от 10.12.2014) «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников». Российская газета. — 2014. — № 148.
9. «Письмо» Минобрнауки России от 07.08.2015 № 08–1228 «О направлении рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по вопросам и введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»). Вестник образования России. — 2015. — № 17.
10. Закон Тюменской области «О регулировании отдельных отношений в сфере образования в Тюменской области» от 05.07.2013 № 63 // [официальный сайт] URL: http://admtymen.ru/ogv_ru/society/edu_science/standard_act_edu/more.htm?id=11168515@cmsArticle (дата обращения 01.03.2016).
11. Постановление Правительства Тюменской области от 30 сентября 2013 г. № 423-п «Об утверждении положения об обеспечении питанием обучающихся государственных и муниципальных организаций, расположенных в Тюменской области» // [официальный сайт] URL: http://admtymen.ru/ogv_ru/society/edu_science/standard_act_edu/more.htm?id=11143558@cmsArticle (дата обращения: 28.02.2016).
12. Постановление Правительства Тюменской области от 16.10.2013 № 439-п «Об утверждении Положения о мерах социальной поддержки при организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также организации обучения по основным общеобразовательным программам на дому

- или в медицинских организациях» // [официальный сайт] URL: http://admtyumen.ru/ogv_ru/society/edu_sci-ence/standard_act_edu/more.htm?id=11168510@cmsArticle (дата обращения: 01.03.2016).
13. Постановление Администрации Голышмановского Муниципального района от 15 декабря 2011 года № 1955 «Об утверждении Административного регламента по предоставлению муниципальной услуги «Зачисление в образовательное учреждение»» // [официальный сайт] URL: <http://golyshtmanovo.admtyumen.ru/mo/Golyshtmanovo/service/dataNpa.htm?id=10735@egDocs> (дата обращения: 01.03.2016).
 14. «Порядок учета детей, подлежащих обучению по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования от 25.09.2015 № 118» // [официальный сайт] URL: <http://edugol.ru/index.php?id=5808> (дата обращения 26.02.2016).
 15. «Положение об организации питания в Муниципальных автономных образовательных учреждениях Голышмановского муниципального района» № 23-ос от 09.02.2015 // [официальный сайт] URL: <http://edugol.ru/index.php?id=5818> (дата обращения: 01.03.2016).
 16. «Положение о муниципальной оценке качества образования обучающихся» к приказу от 01.12.2015 № 231 // [официальный сайт] URL: <http://edugol.ru/index.php?id=5812> (дата обращения: 01.03.2016).

Понятие сепаратизма: его сущность, предпосылки и причины возникновения

Козуева Айжан Джанышевна, магистрант
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева

Данная статья посвящена феномену сепаратизма, определению его сущности и выявлению причин его возникновения и популярности. В частности, рассмотрены различные подходы к определению понятия сепаратизма. Также автор изучает предпосылки возникновения, причины активизации сепаратистских движений в современное время. В статье также исследуются различные концепции права на сецессию как основа сепаратистских идеологий.

Ключевые слова: сепаратизм, сецессионизм, автономизм, регионализм, индпендизм, ирредентизм, право народов на самоопределение, концепция первичного права на сецессию, концепция ограниченного права на сецессию, причины и предпосылки сепаратизма, сепаратистская идеология.

Сегодня сепаратизм является одной из главных угроз международной, региональной и национальной стабильности. Из всего разнообразия регионов в мире нет ни одного, для которого данная тенденция не была бы присуща. Каждый день принимаются новые меры по достижению независимости регионами из Испании, Украины, Бельгии, Италии и других стран, международному признанию своей государственности провозгласивших в конце XX — начале XXI вв. независимость республик Косово, Приднестровья, Абхазии и Южной Осетии и т.д.

Тема сепаратизма стала особенно популярна после окончания Холодной войны и распада ряда стран социалистического лагеря (последнее можно рассматривать как удавшийся результат центробежных тенденций). Считается, что противостояние двух великих держав отвлекло внимание от сепаратистских движений (в случае, если они не становились центром их борьбы), а в некоторых случаях и удерживало их от активизации и расширения деятельности. С окончанием биполярного мира эти процессы вырвались наружу и стали стремительно развиваться. Тот факт, что с 1990 г. на политической карте мира появилось 26 независимых государств: Советский Союз распался на 15 новых стран, Югославия на 7, Чехословакия на 2, Эритрея отделилась от Эфиопии, а Восточный Тимор от Ин-

донезии, — по мнению ряда исследователей, объясняет активизацию сепаратистских движений в конце XX — начале XXI вв. В частности, они оказались прецедентом практически мгновенного признания международным сообществом получивших независимость государств. А также показали, что некоторые государства могут даже поддержать силой (так, например, коалиция НАТО бомбила позиции сербской армии в Югославии) отделение региона от страны. Данные события оказались довольно сильным стимулом для сепаратистов всего мира, и рубеж двух тысячелетий ознаменовался мощным расцветом центробежных тенденций. Здесь наибольшую угрозу вызывает то, что сепаратистские движения зачастую приводят к вооруженным столкновениям и многочисленным человеческим жертвам. Так, например, первая чеченская война насчитывает примерно 200 тысяч, а вторая — около 100 тысяч жертв, в основном, среди мирного населения [1]. Для борьбы и недопущения развития сепаратизма необходимым представляется изучение данного феномена, определение его сущности, предпосылок и причин появления.

Сложность определения понятия сепаратизма представляет тот факт, что до сих пор ни в одном из международных документов оно не было закреплено. Исключение

составляет Шанхайская конвенция 2001 г., принятая членами Шанхайской организации сотрудничества. Согласно этому документу сепаратизм — это «какое-либо деяние, направленное на нарушение территориальной целостности государства, в том числе на отделение от него части его территории, или дезинтеграцию государства, совершаемое насильственным путем, а равно планирование и подготовка такого деяния, пособничество его совершению, подстрекательство к нему, и преследуемые в уголовном порядке в соответствии с национальным законодательством Сторон» [2]. Тем не менее, рассматривать это определение как полностью отражающее понятие сепаратизма не стоит, так как оно сосредоточено на уголовно ответственной стороне явления, а также потому, что конвенция была подписана только членами Шанхайской организации сотрудничества и в связи с этим не может претендовать на универсальный характер.

В исследовательских кругах ситуация также неоднозначна. Разные ученые в своих работах по-разному наполняют явление сепаратизма. Так, некоторые включают в данное понятие движения, направленные исключительно на достижение независимости. Например, российский исследователь Крылов А. Б. определяет сепаратизм как «политическое движение, цель которого является отделение от государства части его территории и создание на ней собственного независимого государства» [3, с. 3]. Другой подход включает не просто стремление к отделению, но и требование создания национально-культурной автономии для своего региона или расширения ее прав и т.д. Так, в частности, Пузырев К. С., соискатель кафедры политических наук Кемеровского государственного университета, рассматривает сепаратизм как «стремление к обособлению, проявляющееся, как правило, у национальных меньшинств в многонациональных государствах и направленное на создание самостоятельных государств или национально-государственных автономий» [4, с. 16–17].

Другой исследователь, сотрудник МГУ им. М. В. Ломоносова Попов Ф. А. также придерживается второго подхода и предлагает разграничивать понятия сепаратизма и сецессионизма. Сепаратизм — в отличие от сецессионизма, представляет собой более широкое явление, так как своей целью он может ставить не только отделение от государства, но и повышение самостоятельности региона в рамках государства. Сецессионизм же — это только те движения, которые ставят своей целью выход из государства и образование нового независимого образования. Помимо сецессионизма Попов Ф. А. также предлагает в рамках сепаратизма выделять такие понятия, как автономизм (своей целью ставит введение или расширение самоуправления либо создание федерации/конфедерации) и регионализм (выступает за реформы в рамках существующей системы государственного устройства и добивается признания культурной самобытности своего района). А в рамках сецессионизма — индипендизм (предполагает формирование нового центра политической власти, т.е. центробежные процессы, об-

условливающие отделение/обособление, сочетаются с центростремительными, обеспечивающими целостность сепаратистского политико-территориального образования) и ирредентизм (ставит целью подчинение существующему альтернативному центру, расположенному вне границ подверженного сецессии государства, т.е. вхождение части территории одного государства в состав другого) [5, с. 21–25].

Второй подход представляется нам наиболее подходящим еще и потому, что в мире практически не существует такого сепаратистского движения, которое в какой-либо момент своего исторического развития не преследовало цель отделения и создания независимого государства. В этой связи наиболее удобным было бы определять сепаратизмом широкий спектр региональных движений, а внутри него выделять автономизм, федерализм и т.д.

Таким образом, необходимо дать обобщающее определение сепаратизма как социально-политического движения, направленного на увеличение самостоятельности региона в разной степени: от получения автономии или ее усиления до отделения от территории государства.

Резкий подъем и активизация сепаратистских движений в современном мире дает повод предполагать, что к настоящему времени сложился ряд предпосылок, который обуславливает эти процессы. Во-первых, в мире практически не существует моноэтнических государств. К таковым можно условно отнести только ограниченное количество стран. Так, к ним обычно причисляют Японию, Северную и Южную Корею, ФРГ, Италию, Португалию, Бангладеш, Данию, Бразилию, Польшу, Исландию, Венгрию, многие арабские страны, особенно на Аравийском полуострове [6].

Во-вторых, создание государств на протяжении всей истории человеческого общества происходило посредством двух тенденций: присоединения и отделения, центростремительных и центробежных процессов. Как следствие первого процесса территории проживания некоторых народов были насильственно включены в состав более сильных государств, а иногда оказывались и поделенными между несколькими странами. Наиболее красноречиво это проявляется в постколониальных государствах: условные границы не отражают реальное расселение племен и народов Африки; колонии объединялись в одно государство для более легкого управления ими, метрополии опирались на этническое меньшинство в колониях, как на полицейские структуры. Так, например, Британская Индия имела огромную территорию, и помимо индусов здесь проживало большое количество бенгальцев, пенджабцев, пуштунов и т.д., что впоследствии привело к тому, что Британская Индия была разделена на Индию, Пакистан и Бирму (1947 г.), а затем из состава Пакистана вооруженным путем выделился Бангладеш (1971 г.). На сегодняшний день проблема этноконфессионального размежевания особенно актуальна для Африки и Ближнего Востока.

В-третьих, закрепление в международных договорах права народов на самоопределение используется сепара-

тистами как правовое обоснование своих действий. Это право является одним из современных принципов международных отношений. Оно было закреплено в статье 1 Устава ООН (1945), Международном пакте о гражданских и политических правах, Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (1966), Декларации о принципах международного права. «Все народы имеют право свободно определять без вмешательства извне свой политический статус и осуществлять свое экономическое, социальное и культурное развитие, и каждое государство обязано уважать это право в соответствии с положениями Устава» [7].

Еще одной из предпосылок появления сепаратистских движений является неравномерное распределение природных, людских и других ресурсов, что порождает диспропорции в экономическом развитии различных регионов. Приведем несколько наиболее очевидных примеров: Каталония, страна Басков и остальная часть Испании; Фландрия и Валлония; Южная Италия и Падания; западные и восточные земли Германии; северная и южная части Кыргызстана и т.д.

Однако наличия только лишь предпосылок мало для развития сепаратистских процессов. В этой связи представляется необходимым выделить причины сепаратизма. При этом стоит отметить, что каждое отдельно взятое сепаратистское движение обуславливается сложным комплексом причин, который присущ только ему.

К причинам сепаратизма многие исследователи относят следующие:

1. Социально — экономические причины. В первую очередь сюда следует отнести неравномерное экономическое развитие регионов внутри государства. Это приводит к появлению двух тенденций, которые могут идти вместе или врозь:

а) богатые регионы не хотят «кормить» более отстающие в экономическом развитии регионы страны;

б) наименее развитые регионы зачастую свои экономические проблемы связывают с политикой центрального правительства, называя его «колонизатором» и обвиняя в выкачивании ресурсов (как природных, так и финансовых и др.) из региона в центр.

Наиболее красноречиво эти тенденции нашли свое выражение в современной ситуации в Испании. Там, в экономическом отношении богатые регионы Каталонии и Страны басков с одной стороны, а наименее развитые Андалусия и Галиция с другой, в большей или меньшей степени хотят отделиться и/или углубить свои существующие автономии.

Также к этому комплексу причин можно отнести ущемление экономических прав, высокое экономическое положение отдельных диаспор или слоев общества и т.д.

2. Политические причины: несовпадение политических статусов этносов, их неучастие в политической жизни, непредставленность во властных структурах и т.д. Российский историк Баранов А.В. помимо таких внутриполитических причин говорит и о внешнеполитическом

факторе, который заключается в поддержке сепаратистов извне (пример, — распад Югославии) [8, с. 111].

3. Этнорелигиозные причины: этническая, религиозная, культурная, языковая дискриминация со стороны центрального правительства, этноконфессиональная идентификация граждан, осознание ими своей принадлежности к этнической и религиозной общности, отличной от общности доминирующего этноса; неудовлетворенность этнических потребностей и т.д.

4. Исторические причины — долгосрочные в историческом плане территориальные, пограничные споры; обострившиеся вопросы последствий колонизации и завоевания и т.д.

Эти причины обостряются при наличии идеологического кризиса в государстве. Кратко его можно характеризовать как отсутствие единой цели, образа «общего врага», которые объединяют нацию. В условиях идеологического кризиса нация становится фрагментарной и не единой. Исследователь явления регионального сепаратизма Пузырев К.С. назвал это явление кризисом идентичности и положил его в основу сепаратизма.

Помимо кризиса идентичности он также выделил кризис распределения, кризис легитимности и кризис участия. Кризис распределения заключается в неравномерном распределении ресурсов и отсутствии у национального меньшинства доступа к ним. Кризис легитимности выражается в недоверии правящему режиму, сомнениях в том, что он может обеспечить удовлетворение потребностей этноса. Кризис участия заключается в нарушении равенства политического участия всех граждан в делах страны. В случае сепаратизма, это отсутствие возможности участия национального меньшинства в политических процессах, происходящих в стране [4, с. 25]. Как представляется, к этим кризисам можно также добавить и кризис проникновения, заключающийся в обострении противоречий между центральными и местными органами власти. Однако, он характерен не для всех сепаратистских движений.

Следует отметить, что указанные выше противоречия и проблемы присущи почти каждому государству и их наличие не приводит автоматически к появлению или активизации сепаратистских движений. Для начала сепаратистского процесса необходимо наличие определенных условий, которые могут сложиться в определенный период времени в государстве. Это должен быть своего рода толчок, какое-то потрясение, благодаря которому происходит взрыв — начинается массовое выражение недовольства, которое легко может перейти в сепаратистское движение. Например, это может быть политическая и/или экономическая нестабильность в стране, дискриминация и нарушение каких-либо прав. Так, например, сепаратизм юго-восточных областей Украины активизировался при развитии нестабильной политической ситуации: так было в 2004 г., когда произошла «Оранжевая революция», так же происходит и сейчас. Современная политическая нестабильность на Украине принесла с собой сепаратизм само-

провозглашенных Донецкой и Луганской Народных Республик.

Как пример активизации сепаратизма в ситуации экономической нестабильности в стране можно привести Каталонию: особенно острого пика здесь сепаратистское движение достигло в результате значительного экономического спада и сильного уровня безработицы (второй по величине показатель в Европейском союзе после Греции).

Также для активизации и распространения сепаратистских настроений среди общественных масс широко используется идеология. Она служит моральным обоснованием права на отделение и использования тех или иных средств достижения цели, а также является средством сплочения людей вокруг этой цели.

Моральное обоснование принимает вид различных концепций, подтверждающих право народов на отделение от государства. Существует две группы таких концепций: первичного права и ограниченного права на сецессию.

Концепция первичного права гласит, что группа имеет право на сецессию по аналогии с правом личной свободы каждого человека. Внутри нее существует еще две концепции — плебисцитарная и националистическая. Их главное отличие заключается в том, что плебисцитарная концепция закрепляет такое право за любой группой людей, которых объединяет желание отделиться, в то время как националистическая считает, что только группа, представляющая собой народ (нацию) и имеющая свою культуру, наделяется таким правом [9].

Концепция ограниченного права на сецессию — группа имеет право на отделение при наличии особых обстоятельств. Мнения о том, в каких определенных случаях сецессия оправдана также разнятся. Наиболее известный сторонник этой концепции, американский ученый, философ Аллен Бьюкенен выделял четыре случая, которые оправдывают сецессию:

1. Постоянное нарушение индивидуальных прав человека;
2. Незаконный захват территории независимого государства;

3. Когда государство предоставило группе автономию, а затем в одностороннем порядке нарушает основные условия соглашения и ликвидирует автономию;

4. Ситуация краха и распада государства [9].

Все эти случаи и концепции ложатся в основу сепаратистских идеологий и служат моральным оправданием сепаратистских движений. Или как говорил исследователь Пузырев К. С. являются фундаментальной идеей таких идеологий.

Он также выделял такие элементы сепаратистской идеологии, как идеализация образа собственного этноса и демонизация государства и/или титульной нации и представление их колонизаторами, империалистами, угнетателями в то время, как собственный этнос представляется угнетенным, поработанным и дискриминируемым. Региональные и национальные ценности общества, стремящегося к независимости, идеализируются и противопоставляются ценностям государственным или присущим титульной нации. При этом могут разрабатываться различные поведенческие установки, которые предписывают действовать в определенных ситуациях так, а не иначе [4, с. 25–26]. Например, в уставе Ирландской республиканской армии имелись нормы, предписывающие надлежащее ее членам поведение.

Таким образом, сепаратизм — это движение, направленное на достижение автономии, расширение ее прав в рамках государства, введение федеральной формы территориального устройства или выход региона из состава страны. Это явление стало особенно распространено после окончания холодной войны и биполярной системы международных отношений. Сегодня угроза сепаратизма существует в каждом регионе мира. Возникновение сепаратистских движений обусловлено рядом предпосылок и причин, которые могут быть очень разнообразны. При этом активизирующую роль играет закрепление права народов на самоопределение в международных договорах. Данное право используется сепаратистами для легитимизации своих действий. Немаловажное значение играет также наличие сепаратистской идеологии, которая предназначена для увеличения популярности сепаратистских движений среди местного населения.

Литература:

1. Сепаратизм — преступление или неотъемлемое право на самоопределение? // Вестник гражданского общества. URL: <http://vestnikcivitas.ru/pbls/3197>
2. Шанхайская конвенция от 15 июня 2001 года // Центральный интернет-портал Шанхайской организации сотрудничества. URL: <http://infoshos.ru/ru/?id=86>
3. Крылов, А. Б. Сепаратизм: истоки и тенденции развития (из опыта политического развития некоторых зарубежных стран). — М.: «Знание», 1990. — 64 с.
4. Пузырев, К. С. Региональный сепаратизм в странах Западной Европы: понятие, истоки и предпосылки. — М.: МГУ, ТЕИС, 2014. — 96 с.
5. Попов, Ф. А. География сецессионизма в современном мире. — М.: Новый Хронограф, 2012. — 672 с.
6. Государство национальное (моноэтническое) // Национальная энциклопедическая служба. URL: <http://politics.ru/dictionary/437/word/gosudarstvo-nacionalnoe-monoyetnicheskoe>.
7. Декларация о принципах международного права, касающихся дружественных отношений и сотрудничества между государствами в соответствии с Уставом Организации Объединенных Наций от 1970 года. // Веб-сайт ООН. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/intlaw_principles.shtml.

8. Баранов, А. В. Сепаратизм в современном мире: политико-территориальный аспект // Человек. Сообщество. Управление. — 2005. — № 3. — с. 107–123.
9. Бьюкенен, А. Сецессия. Право на отделение, права человека и территориальная целостность государства. / <http://old.sakharov-center.ru/publications/sec/default.htm>.

Исторические и политические аспекты в вопросе формирования «образа врага» в Вооруженных силах

Поломошнова Наталия Олеговна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

В статье рассмотрены особенности агитации и пропаганды в вопросе формирования и репрезентации образа врага для аудитории военнослужащих с учетом исторических особенностей русского менталитета. Личный опыт взаимодействия с реальным врагом создает пропагандистские модели репрезентации «образа врага».

Ключевые слова: образ врага, пропаганда, военнослужащие.

The article describes the features of of agitation and propaganda in the issue of the formation and representation of the image of enemy to the military audience, taking into account the historical features of Russian mentality. Personal experience with the real enemy creates a model of propaganda representation of «enemy image».

Keywords: image of the enemy, propaganda, military

Вопрос изучения образа врага играет важную роль в историческом анализе военных кампаний. Исторические практики демонстрируют, что феномен врага позволяет осуществлять контроль над общественными настроениями, манипулировать ими. Концепт «образа врага» является одним из ключевых в реализации пропагандистских целей во время вооруженных столкновений. Акцентируя внимание на современных реалиях вооруженных конфликтов, можно говорить о сложной системе средств и методов общественного контроля, задействованных в выстраивании мировоззренческих установок личностей в единой социальной общности.

Специфика формирования и презентации концепта врага в рамках различных социальных групп может быть максимально дифференцирована в зависимости от близости членов данной группы к конфликту. Таким образом, представители вооруженных сил, непосредственно принимающие участие в конфликте или близкие к нему, постоянно должны находиться в состоянии духовной мобилизации [3].

По этой причине представляется интересным исследовать один из аспектов информационной пропаганды, как основной составляющей информационной войны, а именно формирование «образа врага» в изданиях, направленных непосредственно на аудиторию прямо или косвенно принимающую участие в военном конфликте.

Некоторые исследователи [4] считают, что защита «своей земли» — являлась одним из базовых аксиологических ориентиров русского человека: «исторически сложилось так, что суверенитет и защита Отечества от внешней угрозы составили одну из важнейших ценностей

русского общества, имевшего исторический опыт пребывания под властью Орды, а затем испытывавшего постоянную угрозу внешнего вторжения, которая не раз осуществлялась» [1].

Поскольку военнослужащие сознательно выбрали профессию защитника Отечества, то они в большей степени, чем иные граждане, отражают правильность этого утверждения.

Как отмечают исследователи Е. А. Гладкая и О. А. Заварухина «менталитет, как и формирующийся на его основании «образ врага», являются категориями историческими. Опираясь в своей основе на вышеназванные фундаментальные ценности русского самосознания, они эволюционируют под воздействием, как различных исторических обстоятельств, так и фактора времени.

Казалось бы, что в условиях гуманистических тенденций XXI века, должны были бы уйти в прошлое такое понятие как «образ врага». Однако жизнь показывает обратное, данное понятие становится все более актуальным. Таким образом, процесс гуманизации в XXI веке протекает, судя по всему, не по возрастающей прямой, как это виделось в XX веке, а сохраняя тенденцию к росту и выражается в сложном циклическом движении с элементами морской волны и даже откатами» [1].

По словам Н. О. Лосского, «важно иметь в виду и такое свойство русской ментальности, влияющих на формирование «образа врага», как страстность русских людей, то есть сочетание в них «сильного чувства и напряжения воли, направленных на любимую или ненавидимую ценность» [5].

Для поддержания данного психоэмоционального состояния бойцов в рамках государственной машины налажены механизмы воздействия на сознание. Репрезентация и перцепция концепта «врага» происходит систематически в ходе патриотическо-воспитательной работы в вооруженных силах.

Подробно о формировании концепта врага в сознании военнослужащих в монографии «Противники России в войнах XX века: Эволюция образа врага в сознании армии и общества» говорит Е. С. Синявская: «Подобное восприятие носит сугубо прагматический характер: в экстремальной ситуации вооруженной борьбы «на взаимное уничтожение» имеет ценность только то, что способствует уничтожению противника, то есть всё, обеспечивающее мобилизацию собственных сил, в том числе и морально-психологических. Эта мобилизация, помимо всего прочего, предполагает непереносимое возбуждение в массовом сознании сильных негативных эмоций по отношению к противоположной стороне, вплоть до чувства ненависти к врагу.

Однако столь острые чувства в широких слоях народа обычно не могут возникнуть и распространиться сами по себе. Как правило, в их формировании участвует мощный пропагандистский аппарат государства и различные общественные институты, средства массовой информации и т.д.» [6].

Опыт взаимодействия с противником нельзя назвать общим для всех военнослужащих, но во время боевых действий в любом воинском коллективе наблюдается тенденция к единому восприятию образа врага, который не всегда близок к «врагу», каким он предстает в пропаганде для мирного населения. Концепт «образа врага» реализуется среди солдат и офицеров не столько на уровне идеологического конфликта, сколько на уровне эмоциональных состояний.

Стоит отметить, что производство пропагандистской продукции, влияющих на эмоциональное состояние военнослужащих, требует немалых ресурсов по нескольким причинам. Во-первых, военнослужащие должны быть крайне устойчивы к психологическому воздействию. Во-вторых, эмоциональная реакция должна обладать пролонгированным эффектом.

Таким образом, существующая в военной среде система формирования образа врага должна опираться на нечто однозначное в понимании бойца, например, на личный опыт.

По мнению Е. С. Сенявской, «ситуация опасности, исходящей от «чужого» угрозы и составляет тот соци-

альный и социокультурный контекст, в котором формируется «образ врага». В реалиях конфликта вопрос взаимного восприятия базируется не только на объективных оценках «чужого», но и на проецировании негативных оценок субъектов без беспристрастного анализа фактов.

В ориентированных на военнослужащих изданиях читатели ищут рефлексию своего опыта, поскольку он схож с опытом, полученным специальным корреспондентом во время своих командировок в горячую точку. Можно также сказать, что аудитории необходима своеобразная полярированность в положении «наших» и «врагов».

Во то же время стоит учитывать, что непосредственные участники боевых столкновений являются носителями уникального опыта контакта врагом. Соответственно, именно их реальные примеры взаимодействия остаются в исторической памяти, культивируются как свидетельства. А установки формирования «образа врага», не соответствующие реальности, не имеют столь значительной закреплённости народной и общественной памяти.

«Конечно, механизм формирования исторической памяти общества очень сложен, но «пассионарность» ветеранов войн, их социальная энергетика выплескивается в различных формах, интенсивно формирующих образ военного прошлого, — в произведениях литературы, искусства, кинематографа, в мемуаристике, общественно-пропагандистской деятельности ветеранских организаций и т.д.» [2].

Таким образом, можно говорить, что механизм формирования «образа врага» имеет обширные глубинные психо-культурные и исторические корни. В рамках русской ментальности проявление концепта может привести к народному подъему и даже всплеску пассионарности. В вооруженных силах, особенно среди непосредственных участников конфликта «образ врага» не только является базовым в психологической подготовке военнослужащих, но и представляет наибольший исторический интерес, как форма объективной общественной памяти.

Репрезентация образа врага в средствах массовой информации, направленной на аудиторию, непосредственно контактирующую с врагом, должна иметь в себе значительную реалистическую составляющую. Более того, воспитание негативных чувств к врагу должно соответствовать целям, которые ставит перед собой управленческая верхушка. Таким образом, важно не только применить пропагандистские установки, но, соблюдая интересы власти, удовлетворить потребности аудитории.

Литература:

1. Гладкая, Е. А., Заварухина О. А. Роль «образа врага» в русском менталитете // Научные дискуссии о ценностях современного общества. 2015. № 7. С.39–46.
2. Гудков, Л. Д. Идеологема «врага»: «Враги» как массовый синдром и механизм социокультурной интеграции. // Образ врага. М., ОГИ, 2005.
3. Дукельский, В. Ю. Скажи мне, кто твой враг // [Электронный источник] Сайт «Институт культурной политики». URL://www.cpolicy.ru/projects/c_society/109.html. Дата обращения 15.10.15

4. Ильин, И. А. О грядущей России: избр. статьи / Под ред. Н. П. Полторацкого. — М.: Воениздат, 1993. — 368 с.
5. Лосский, Н. О. Характер русского народа. Кн. 1. М., 1990, с 215.
6. Сенявская, Е. С. Противники России в войнах XX века: Эволюция образа врага в сознании армии и общества. — М., 2006, с. 60.

Российский путь к демократии

Приходько Евгения Анатольевна, кандидат философских наук, доцент;

Назаренко Антон Александрович, студент

Волжский политехнический институт (филиал) Волгоградского государственного технического университета

В течение 30 с лишним лет проблемы демократического развития страны постоянно обсуждаются и выносятся на всеобщее обозрение. Процесс демократизации оказался сложным и не таким гладким, как хотелось бы. Но этого стоило ожидать, ибо переход к столь новому, кардинально иному политическому режиму подразумевал большие трудности как для самого государства, так и для его граждан. Поскольку единая интерпретация понятия «демократия» среди исследователей отсутствует, мы будем трактовать его как систему демократических практик, пронизывающую все общество и интегрирующую его в то, что можно назвать «демократическим разумом общества» [1. с. 66].

В развитии процессов демократизации современной России, на наш взгляд, можно выделить следующие этапы:

1. 80-е годы. Демократия рассматривалась как социалистическая демократия либо как синоним перестройки, т.е. попытки сохранить административно-командный социализм, придав ему элементы демократии и рыночных отношений, не затрагивая коренных основ политического строя.

Политическая элита страны недвусмысленно восприняла демократию как инструмент в борьбе за политическую власть и влияние. При этом политические игры элиты воспроизводили подмену ценностей, манипулируя общественным сознанием посредством новых мифов:

- свобода сама по себе создает гарантии прав;
- существует воля народа, способная определять управленческие решения;

- воля народа может быть выявлена простым голосованием, после чего она приобретает силу закона [1. с. 22].

В этот период была мифологизирована идеология, правящее партийное руководство, новые реформы и возможности для политической и творческой деятельности. Номенклатура, стремясь к обладанию крупной собственностью, материальными ценностями, прикрывалась целями демократических движений. Народ же прислушивался к новым политическим лозунгам, не вникая глубоко в смысл происходящего.

2. 90-е годы. Слом прежней советской модели, создание нового государства было началом формирования новой общественности, принятия ценностей плюрализма и гражданских свобод.

Но деструктивные изменения, которые происходили в общественном сознании — расхищение государственной собственности и сосредоточение её в руках сравнительно небольшой группы лиц, безработица, раскол общества на бедных и богатых, приоритет наживы, потеря возможности социальной защиты, несоблюдение принципов справедливости — не способствовали утверждению в стране демократических принципов [2. с. 20]. Интеллигенция, погружившись в мифы гласности, не ощущала контроля и манипуляции в процессе смены политической элиты. Это был период, который некоторые исследователи условно называют «хождение интеллигенции во власть».

Исследования 90 х годов показывают, что сам концепт демократии в то время (а его рассматривали с сугубо прагматической точки зрения) вызывал остро негативные чувства у большинства опрошенных, которые связывали это понятие с политическими практиками, приведшими к ухудшению экономического положения граждан.

И все же нужна ли была тогда России демократия? Оправданными ли были эти перемены, которые не закончились и по сей день? Наверное, да, преимущества демократии нельзя было отрицать и игнорировать, она богата и динамична в своем развитии, она раскрывает человеческую натуру, пробуждает ответственность и активизируют роль индивида в обществе и государстве в целом, хотя, возможно, поначалу такой путь выглядит менее эффективным. Решая сам свою политическую судьбу, практикуя демократию, человек тем самым реализует свое человеческое естество. Собственный, а не чей-то другой выбор всегда позволяет человеку и обществу лучше найти и осуществить себя. «Все, что сообщество может сделать само, оно и должно делать само, по собственному желанию и собственными силами, а не по указанию и принуждению свыше» [3. с. 46].

На фоне происходящих перемен народ присматривался к новому государственному устройству. В этот период политическая оптика общества была весьма расфокусированной: симпатизировали одним политикам, доверяли другим, а голосовали за третьих. Но, несмотря на все трудности и преграды, настроения в обществе, связанные с демократией, изменялись, постепенно доля людей, счи-

тающих, что России нужна демократия, стала возрастать, но народ по-прежнему не мог полностью поверить в такой режим.

3. 2000-е годы. Произошла своего рода консолидация общества в отношении власти, демократии, политики в целом, сблизилась люди разных поколений, регионов, профессий и пр. При путинских реформах, проведенных в 2000-х годах, большинство людей, по их мнению, оказались в выигрышной ситуации, они почувствовали, так сказать, глоток свежего воздуха, получили желанную стабильность и некий позитивный заряд, они были удовлетворены, чего нельзя сказать о ельцинских реформах, которые, по мнению граждан, принесли лишь убытки, разруху и ухудшили экономическое положение.

В то же время на фоне перемен происходило постоянное изменение восприятия гражданами политической и социальной реальности. Согласно данным обследований, с 2000 г. по 2012 г. доля респондентов, которые согласны с тем, что Россия должна быть демократической страной, последовательно выросла до 77% [4. с. 28]. В основном этот процент возрос благодаря людям, которые до этого еще не определились, но теперь сделали выбор в пользу демократии. Народ начал привыкать к ней, он на собственном опыте ощутил ее плюсы, но еще не стал однозначно полагаться на нее. Большое количество людей выражало надежду и идею того, что Россия может быть страной с демократической политикой, но и сильной государственной властью.

Особо подчеркнем, что в российском массовом сознании представление о демократии интерпретируется через соединение двух смысловых парадигм: с одной стороны, как «социальной справедливости, равенства прав, сильного государства, заботящегося о своих гражданах», с другой, как «прав человека, демократии, свободы самовыражения личности» [5. с. 47].

Конечно, в обществе тогда, да и сейчас, наблюдается размытость, неопределенность в отношении демократических процессов. Например, далеко не все поддерживают систему многопартийности, регулярные выборы. У народа не сформировалась единая позиция, иногда он дает взаимоисключающие ответы. Так, в ходе опроса, проведенного в 2012 г., с одной стороны, 52,4% респондентов довольно четко выразили уверенность, что конкуренция между политическими партиями делает нашу политическую систему сильнее, тогда как противоположную точку зрения высказали только 38%. Кроме того, 62% россиян поддержали прямые выборы губернаторов, в то время как не согласились с таким подходом всего лишь 15,6% опрошенных граждан. С другой стороны, 55,2% респондентов отметили, что для нашей страны больше подходит политическая система с сильным, уверенным в себе и решительным лидером, которого не ограничивают ни парламент, ни выборы. Противоположную позицию заняли только 30,2% опрошенных [4. с. 29]. Народные массы хотя и некой промежуточной позиции, они поддерживают прямые выборы, но желают видеть у трона лидера, кото-

рого не ограничивают те самые выборы, а значит и мнение людей, выраженное через голосование. Возможно, это отголоски советской системы, где центром всего был тот самый мощный лидер, недаром народ и по сей день считает самой главной характеристикой власти силу. После принудительной диктаторской политики советского времени сложно заставить человека начать самому принимать решения. Но отказ от такой политики был вопросом времени, ведь авторитаризм, в свою очередь, беден и статичен, он не считается с человеком и не дает развиваться ему в творческую сторону и не имеет права на существование в современном мире.

Но демократия не должна быть лишь на бумаге, она должна работать, она должна ощущаться народом, а не быть пустым звуком. Например, в 2011 г. нынешнюю политическую систему не считали демократией 76% процентов опрошенных [7. с. 139]. Это колоссальная цифра, которая показывает, что народ представлял демократию совсем по — другому, он представлял себе другой вектор развития. Народ принял систему многопартийности, но взамен получил партию монополиста, которая ни с кем не считается, и это не просто крупная партия, это правящая партия, в ней даже реализованы различные отдельные платформы — патриотическая, социальная, либеральная. О какой конкуренции и борьбе может идти речь, когда все решения принимаются в закромах одной партии, путем дискуссий, но дискуссий внутрипартийных. Даже самая мощная оппозиция не имеет веса и должных рычагов воздействия, а оппозиции, только появляющиеся, давят в зародыше. В слова «Свобода слова» и «Демократия» верится с трудом, в обществе существуют реальные опасения даже не за то, насколько их слово свободно, а за то, насколько свободны и защищены сами они. Люди не могут верить в силу демократии, когда большинство людей за чертой бедности, когда коррупция остается безнаказанной, когда в Думе проходят законопроекты, выгодные лишь правящей власти, когда страна находится в кризисе, когда ты не в силах что-то менять. Как принять такую демократию?

4. 2014 и 2015 годы стали исключительно значимыми с точки зрения консолидации российского общества на других основаниях — патриотических, что связано, прежде всего, с новыми образами своей страны и самих себя, которые сложились в условиях внешней угрозы, событий на Украине и в Сирии. Что же касается поддержки демократии, то она снижается. Люди выражают тревогу по поводу ужесточения политики администрирования, игнорирования интересов народа и в то же время защиты интересов богатых слоев населения, вновь акцентируется внимание на авторитарных пристрастиях россиян. Факторами, определяющими политическую культуру современного российского человека как преимущественно авторитарную, являются слабость гражданского общества, низкий уровень политического образования и воспитания, слабая развитость политического движения в России [6. с. 365].

Идеальную модель демократии большинство россиян связывает с «равенством всех граждан перед законом» и с «небольшой разницей в уровне доходов людей». Демократия в представлении наших сограждан — это, прежде всего, эффективно работающие институты, это позитивная динамика уровня и качества жизни, социальная защищенность граждан, реальная борьба с коррупцией и т.п. Такие представления дают основания утверждать, что желаемая модель общественного устройства и его демократического обеспечения базируется в массовом сознании на двух китах: правовой защищенности граждан и социальной справедливости [8. с. 24].

Снижение поддержки демократии обусловлено и неоднозначным мнением россиян по поводу западной «враждебной» демократии, некоторые граждане даже считают, что тот самый Запад, который все сильнее ассоциируется с врагом, но никак не с партнером, «наслал» на нас демократию. Сегодня тема «Запад» является «наболевшей» для населения России, и это не может пройти бесследно, это оставляет свой отпечаток в общественном сознании. Этими факторами нельзя пренебрегать, ведь психологические изменения играют роль не только фона политических изменений, но и одного из факторов этих изменений.

Нежелание принять западную модель развития общества актуализирует разработку альтернативного западному цивилизационного проекта развития. Альтернативность данного проекта — не в отсутствии в нем институтов демократии, не в авторитарных чертах власти, а в иных содержании, функциях и соподчиненности демократических институтов, в ином наборе функций государства, которому вменяется их последовательная реализация. Главные из этих функций — правильное целеполагание, гарантирующее оптимальное стратегическое и тактическое развитие нации, истинная забота о «вверенном» населении,

измеряемая не «объемом социальных подачек», а созданием в России условий для успешной и самостоятельной экономической активности людей [8. с. 26]. Иными словами — условий, обеспечивающих равенство шансов, равенство всех перед законом, дающих разумную поддержку социально слабым группам.

Краткий анализ становления российской демократии позволяет отметить, что львиная доля гражданских ресурсов в стране не активизирована, и задача политического просвещения и воспитания народа далеко не решена. Необходимо постоянное пробуждение в народе чувства собственного достоинства и ответственности. Но где та сила, которая может и хочет заняться воспитанием народа, может толково сформулировать требования народа к власти? На наш взгляд, эту важнейшую роль должна взять на себя российская интеллигенция, ее прерогатива — свобода мысли и критика общественных явлений, свобода деятельности для народного блага. Именно интеллигенция в силу способности к рефлексии, самокритичности и сомнений, умения сострадать, выработанного нашей трагической историей и еще не окончательно потерянного, способна интегрировать российское общество на разных его уровнях, выступить в роли духовного наставника народа. Сегодня речь должна идти о реанимации в какой-то форме традиционной российской интеллигенции, поскольку ее остатки еще не так плотно инкорпорированы в кланово-бюрократическую систему, как нынешняя властная и околослужащая элита.

Переход к демократии сулил проблемы и трудности для граждан, и он еще не завершился, мы много добились, но в тоже время нам есть что изменить, всё в наших руках. И на вопросы: «Какой страна будет завтра? Какой будет российская демократия?» — можем дать ответ только мы сами.

Литература:

1. Сергеев, В. М. Народовластие на службе элит. М.: МГИМО-Университет. 2013. 265 с.
2. Тощенко, Ж. Фантомы российского общества. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. 2015. 668 с.
3. Зубов, А. Б. Органические преимущества демократии // Полис: Политические исследования. 2013. № 2. с. 40–50.
4. Козырева, П. М., Смирнов А. И. Сдвиги в общественной жизни и проблема поддержки демократии в России // Полис. Политические исследования. 2013. № 5. с. 27–40.
5. Петухов, В. В., Бараш Р. Э. Хотят ли россияне демократию, и, если хотят, то какую? // Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены сентябрь-октябрь 2012. № 5 (111). с. 46–58.
6. Лясина, И. Ю., Приходько Е. А., Соколов Р. В. Гражданское общество в восприятии различных поколений россиян (анализ результатов социологического исследования в г. Волжском Волгоградской области) // Молодой ученый. 2012. № 5. с. 360–365.
7. Шестопал, Е. Б. Четверть века политических реформ в России с точки зрения психологии // Полис. Политические исследования. 2015. № с. 136–150.
8. Горшков, М. К., Тихонова Н. Е. Мечты россиян и реальность демоскопии // Полис. Политические исследования. 2013. № 5. с. 7–26.

Язык и поиск идентичности в процессе строительства национального государства стран Центральной Азии

Шакурова Гульназ Зиннатуллоевна, старший преподаватель
Казанский государственный энергетический университет

Целью данной статьи является изучение влияния языкового фактора на процессы построения национального государства. Особое внимание в работе автор уделяет взаимосвязи языка и политики в странах Центральной Азии.

Ключевые слова: *политический процесс, этноязыковая ситуация, национальная идентичность, постсоветское пространство, языковое планирование, региональная картина мира.*

Для многих социологов, политиков, работников образования и других гуманитарных областей центральной проблемой является то, что известно как «современная этническая проблема». Само по себе это может показаться удивительным, так как до начала 80-х годов XX века довольно часто можно было слышать и читать заявления как марксистских и либеральных мыслителей, так и сторонников интеграции и пропагандистов «плавильного котла», предсказывающих близкую кончину этничности. Однако с тех пор этничность решительно заявила о себе не только в политике таких африканских стран, как Сомали и Руанда, но также в Европе, в постсоветском пространстве и бывшей Югославии. Во всяком случае этнические проблемы проявляют все признаки того, что они становятся неизбежными и более заметными почти повсюду в мире.

Действительно, этничность переплетается со многими кардинальными вопросами нашего времени, такими, как глобализация, возрастающая миграция населения, культурный плюрализм, экономическое развитие, социальные отношения, современный национализм, межнациональные и межгосударственные конфликты, террористическая активность, формирование и распространение диаспор. В 1990-х годах мы становимся свидетелями возрастающей важности этнополитики — мобилизации этнических групп для политических целей.

Национализм тех групп, которые составляют большинство, выражается, если перефразировать Эрнеста Гелльнера, в желании сделать совпадающими их политические и национальные границы. Естественно, часто имеют место различия и вариации в самой сути межэтнических конфликтов, что зависит от истории и специфической ситуации в каждой стране. Однако, общим для всех этих конфликтов, особенно в развивающихся странах, является почти повсеместный поиск этническими группами коллективной идентичности для себя.

В своем поиске идентичности этнические группы, пытающиеся составить национальные характеристики, обычно подчеркивают что-либо из следующих моментов общности: происхождение, территория, религия, история, культура и язык. Эти представления могут быть основаны на научных данных, или сочиненных мифах, или на смеси

того и другого, одинаково обеспечивающего как легитимность, так и лояльность этих представлений.

В различных контекстах характеристики идентичности были связаны со стратегиями утверждения политического господства или, напротив, его ниспровержения. В некоторых случаях так называемое общее происхождение, и даже само происхождение, было неизвестно, или неясно, или оно оказывалось недостаточно древним, так что его надо было придумать, изобрести. Так, например некоторые идеологи Центрально-Азиатских стран еще накануне обретения независимости, с помощью советского учения об этногенезе, пытались приобщиться к «арийскому наследию» ираноязычных кочевников раннего железного века. Для туркмен, казахов и узбеков обретение арийского прошлого означает, прежде всего, утверждение своего статуса как «коренного народа» и, следовательно, легитимирует их право на строительство своего государства на территории, предстающей «древней прародиной». «Арийское родство» также предоставляет тюркским народам почетное место в древней истории и уравнивает их с европейцами, помогая освободиться от комплекса ущербности [1]. Наконец, новые государства нуждались в образе единых древних предков для консолидации нации и преодоления трайбализма и регионализма.

Общества переходного периода, возникающие как следствие распада более крупных государств, сталкиваются с рядом проблем на пути построения национальной государственности.

Во-первых, вновь образовавшиеся страны зачастую пытаются построить собственную государственность, отрицая предыдущий опыт и теряя позитивные достижения предшествующего политического режима.

Во-вторых, в условиях глобализации экономическая свобода отдельных граждан и корпораций приводит к тому, что теряется одна из опор национальной государственности в классическом понимании. Это заставляет государства вырабатывать формы взаимодействия с внешним миром.

В-третьих, для большинства государств переходного периода характерна этническая неоднородность. Дело в том, что в период существования региона в составе более крупного государства внутренние миграционные

процессы — естественные или спровоцированные мобилизационным типом развития, как в СССР — вносят изменения в его этническую карту. Таким образом, во вновь образовавшихся государствах остро встает национальный вопрос — разные этнические группы вынуждены сосуществовать в условиях, когда значение одной из них преувеличивается по отношению к другим, из-за чего растет напряженность в отношениях между представителями разных этнических общностей.

Для построения сильного в политическом и экономическом плане государства обществу необходимо утвердить общие для всего населения ценности, которые стали бы основой для всего общества.

Строительство национального государства в трансформирующихся обществах зачастую происходит целенаправленно, с осознанным выбором одного из двух наиболее вероятных путей развития — опоры на этническую составляющую и усиление этнонациональной идентичности, либо построения единой нации путем формирования общей национально-государственной идентичности как опоры государственности.

В централизованном Советском Союзе все пять республик были своего рода протогосударствами, и хотя их контроль над собственными материальными и духовными ресурсами и атрибутами был еще недостаточным, они уже имели названия, границы, законодательство, административный аппарат, политическую и культурную элиту. К моменту распада СССР национальная идентичность каждой из республик была уже четко очерчена и осознана населением. Поэтому здесь вряд ли можно говорить о «возрождении», скорее, следует говорить о преемственности, продолжении того процесса национального строительства, который происходил еще в советские годы [2, с. 217]. После достижения независимости эти элиты должны были сосредоточиться на таком аспекте идентичности, как «нациостроительство», это означало стремление добиться того, чтобы всего этносы нового государства, а не только так называемый «титულный этнос», чей этноним дал название всей республике, обратили свою политическую лояльность к новому государству.

В течение последних двух десятилетий каждое из государств Центральной Азии отдавало титульной нации не только символическое, но также политическое и профессиональное предпочтение, продолжая политику «коренизации», разработанную советским режимом и достигшую своего расцвета в центральноазиатских республиках в брежневскую эпоху. В данных республиках строго сохраняется советское разграничение гражданства и национальности. Руководители, в период становления, пытались восстановить еще досоветскую, «подлинную» идентичность путем чрезмерной фольклоризации, а также с помощью официально утвержденных новых национальных символов на флагах и гербах [3].

В Центральной Азии, как и всюду, становление национального государства основывается на трех главных элементах: это правовая и политическая структура, ми-

фотворчество на уровне национальной идеологии и повседневная практика. Национальное единство предполагает наличие определенной внутренней согласованности между этими тремя взаимосвязанными уровнями: минимальный консенсус относительно того, что считается политической нормой, общие представления о национальной идентичности и истории и повседневная практика. В рамках которой граждане адаптируют национальный метанарратив к своим личным реалиям [4, с. 14]. Во всех государствах их лидеры пытались, хотя и в различной степени, поддержать чувства национализма, объединяющего и растворяющего в себе локальную, региональную, клановую, племенную и другие виды лояльности, стремясь сформировать общую идентичность всех граждан страны, причем эта концепция национализма не обязательно, во всяком случае не в первую очередь, должна была быть направлена против «чужих», она прежде всего опиралась на чувство единения, духовной сплоченности среди членов одной нации — граждан одного государства. В своей борьбе под флагом «нациостроительства» ведущие элиты титульных этносов вынуждены были считаться с доставшейся в наследство от Советского Союза институциональной полиэтничностью общества. А это означало необходимость искать и находить своего рода *modus vivendi* с контрэлитами других этнических групп, имеющих свои партикуляристские надежды и намерения, при этом живущими порою в непосредственной, иногда пограничной, близости от «их этнической родины». В этом контексте очевидна центральная роль этнокультурных вызовов и реакций.

Вполне понятно, что народы и этнические группы в бывших советских республиках, включая пять новых государств, обращаются к своему собственному прошлому в поисках таких культурных пластов и мотивов, которые игнорировались или подавлялись при советской власти. Они делают это в поисках аутентичности, подлинности своих характерных, отличительных черт и признаков, сознательно, или неосознанно стремясь к формированию своей национальной идентичности. Особый акцент при этом переносится на соответствующие «национальные» языки: их развитие, повышение их статуса, переоценка их значения — все это включается в те энергичные усилия, свойственное общей национальной мобилизации и национальному объединению, целью которых является укрепление их этнической идентичности. Государственные лидеры в каждой из рассматриваемых нами пяти республик пытались использовать новую ситуацию и новый смысл «независимости» на определенной национальной территории в целях «нациостроительства».

Вполне естественно, что родной язык самых крупных этносов становится в новых государствах важным средством «титулной» идентичности и «нациостроительства». Другими словами, язык рассматривается не только как средство общения, но и как определенный знак, символ. Его часто воспринимают как одно из главных измерений национальной, или этнической идентичности, по-

жалуй, даже в качестве главного и единственного компонента, определяющего ее уникальность, формирующего и поддерживающего чувства национальной солидарности. Во многих обществах язык использовали как индикатор «подлинности», как инструмент оправданий претензий на «свое» наследие, при этом его часто рассматривали не просто как компонент культуры, но как дело политики, экономики и религии [5, с. 15].

Во вновь образовавшихся независимых государствах с их обществами, который были двуязычны и многоязычны, борьба вокруг языка, как правило, является отражением и выражением конфликта, связанного со стремлением определенной этнической группы к господству, с борьбой за власть. Языковая проблема не обязательно является непосредственной причиной такого конфликта, но часто усугубляет его. К 1970-м — 1980-м годам многие нерусские народы Советского Союза чувствовали, что они теряют контроль над своей языковой ситуацией [6, с. 52]. Общественная гегемония русского языка повсюду активно поддерживалась, и многие слои местного, индигенного населения свободно владели русским языком, который был основным предметом изучения во всех школах.

Однако законы и постановления о языках, принимаемые в разных республиках начиная с 1989 года и еще активнее после обретения независимости, свидетельствовали о растущей популярности языкового национализма, о стремлении преодолеть и изменить существовавшую здесь прежде языковую ситуацию путем превращения

языка титульной нации каждого государства в язык обязательного изучения и общественного использования, что предвещало «передачу ему прежней роли советского языка» [7, с. 347]. Нерусские нации во все большей мере обретали роль гегемона в своих собственных республиках, как в языковой сфере, так и в других сферах, при этом язык часто становился мощным символическим выражением и проводником национализма, катализатором политических идеологий и движений, в которых связь между языком и нацией почтаще воспринималась как нечто бесспорное, данное Богом и само собой разумеющееся.

Если язык может быть идеализирован доминирующей группой как некий символ национального единения (а часто именно это так и происходит), то и здесь доминирующие группы, очевидно, могут использовать те же аргументы для обоснования их собственной языковой идентичности, базирующейся на политических требованиях, или точнее контртребованиях, противопоставляемых прежним идеологемам. Язык обеспечивает уникальность определенной группы, или этноса (что часто питается чувствами примордиалистского происхождения) и ее отличия от других групп. И оказывается, что язык может экстраполировать стремления к политической независимости как элит, так и народных масс. Таким образом, язык может выступать и в качестве разрушительного по отношению к обществу и государству силы в тех двуязычных и многоязычных государствах, которые представляют собой наиболее распространенную и часто встречающуюся модель новейшей и современной истории.

Литература:

1. Шнирельман, В. Символическое прошлое. Борьба за предков в Центральной Азии // Неприкосновенный запас. — 2009. — № 4 (66).
2. Laruelle, M. Academia and the Rewriting of National Identity in Central Asia: The Soviet Union and Colonialism Issues // Central Eurasian Studies: Past, Present and Future / H. Komatsu, S. Karasar, T. Dadabaev, G. Kurmangaliyeva Ercilasun (eds). Istanbul: Maltepe Univ., 2011. p. 215–224.
3. Adams, L. The Spectacular State: Culture and National Identity in Uzbekistan. Durham: Duke Univ. Press., 2010.
4. Ларюэль, М. Внешняя политика и идентичность в Центральной Азии // Pro et Contra. — январь-апрель 2013. — с. 6–20.
5. Latin, D.D. Identity in Formation: The Russian-Speaking Population in the Near Abroad. Ithaca, NY: Cornell University Press. — 1998. — p. 10–28.
6. Brubaker, R. Nationhood and the National Question in the Soviet Union and Post-Soviet Eurasia: An Institutional Account // Theory and Society. — 1994. — № 23. — p. 47–78.
7. Губогло, М. Н. Языки этнической мобилизации. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 816 с.

ПЕДАГОГИКА

Организация творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности как научно-педагогическая проблема

Аджимуратова Алие Радиковна, студент;
Бахича Элеонора Экремовна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Крымский инженерно-педагогический университет

Научная проблема: в России взят курс на утверждение стратегии ускоренного, опережающего развития дошкольного образования, физических, интеллектуальных, нравственных и других сущностных сил личности, которые обеспечивают ее самоутверждения и самореализации. Одним из важных параметров полноценного и гармоничного развития личности является ее способность к творчеству, умение самостоятельно и оригинально решать сложные проблемы жизнедеятельности. Творческая работа, как и любые другие формы активного отношения человека к действительности, требует соответствующего внимания, умелой организации, определение содержания и характера ее выполнения. Понимание важности этого вопроса приводит внимание ученых, учителей, воспитателей к творческому развитию детей и молодежи, побуждает исследователей к поиску и созданию необходимых педагогических и, в частности, организационно-педагогических условий развития творческих сил и возможностей личности.

Как отмечают ученые (Е. Квятковский, В. Кремень, Д. Лихачева и др.), растущий интерес к проблеме организации творческой деятельности личности объясняется несколькими факторами. Первым является общетеоретический, связанный с вопросами развития личности, ее проблемами, содержанием жизнедеятельности и тому подобное. Вторым, по мнению Е. Громова, является растущий интерес к человеку высоко духовному, поэтому не только в физическом, но и, что важно, в духовном смысле, «творческая деятельность которого предназначена качественным фильтром на пути к становлению личности, через который пройдет ни эгоизм, ни человеконенавистничество, ни другое зло» [2: 8–9].

Цель исследования: охарактеризовать творческую работу детей старшего дошкольного возраста как научно-педагогическую проблему.

В наше время вопросы организации творческой работы детей и молодежи приобретает особую остроту

в сфере педагогической теории и практики. Для обеспечения эффективности организации творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности нужно, прежде всего, определить теоретические основы, на которых должен основываться этот процесс.

Исходя из психоаналитического осмысления проблемы, К. Юнг считал, что **творческая работа** — это сочетание психологического, связанного с работой сознания, и созерцательного, которое выражает образы бессознательного. Продолжая эту мысль, А. Кестлер указывает на то, что художественное творчество лежит в единой плоскости спектра вместе с юмором и открытием (а-ха — реакция, ha-ha — реакция, ah — реакция) [8: 101]. Особенно важно подчеркнуть положение автора о том, что все разновидности творческой активности — это сознательные и бессознательные процессы, находящиеся в трех сферах: художественного вдохновения, научного открытия и количественной изобретательности, — имеют общую для них модель: сочетание отдельных отраслей знания, моментов восприятия и универсумов языка.

Значительный интерес в плане определения сущности творческой работы вызывают работы, в которых исследователи акцентируют внимание на отдельных составляющих этого процесса, определяя одну из них как центральную, что дает возможность строить на ее основе сложную систему взаимодействующих процессов. К таким составляющим можно отнести понимание творчества в терминах процессов воображения и символизации как критериев креативности (Ф. Барон, Р. Стернберг и др.), способность выхода за пределы стереотипных ситуаций (С. Медник и др.), связь креативности с другими когнитивными процессами (М. Воллах, Дж. Гилфорд, Н. Коган, П. Ленгли и др.), специфичность сфер деятельности, где творчество характеризуется как специальная (Х. Гарднер, М. Сторфер и др.), главная роль «инсайта» (Х. Грубер, Дж. Девидсон) и цели (Ф. Барон, Х. Гарднер и другие).

П. Торранс считал, что составными частями процесса творчества является чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности своими знаниями, чувствительность к недостающим элементам, к дисгармонии, опознания проблем, поиск решений осмысления, связь с элементами, которых не хватает для решения задачи, формулировка гипотезы и проверка, модификация и сообщения результатов.

Важное место в творческом развитии ребенка, считают Гетцельс, Джексон, Торранс и другие, занимают эмоции и чувства, а также сфера само регуляции и самоконтроля. Мы не можем согласиться с вышеупомянутыми исследователями, ведь еще Л. Выготский отмечал, что перед тем, как сообщить определенное знание, воспитатель должен вызвать соответствующие эмоции ребенка и сделать все для того, чтобы эти эмоции были связаны с новым знанием. Только эти знания могут нравиться, которые прошли через чувства ребенка. Все остальное является мертвыми знаниями, которые убивают любое отношение к окружающей действительности [1:142]. Организационно-педагогические аспекты проблемы. Если в трудах философов, психологов вопрос творческой работы личности рассматривается с точки зрения проявления их сущностных сил и возможностей, то педагогические исследования позволяют акцентировать внимание на возможностях целенаправленного воздействия на этот процесс.

Так, в трудах А. Бакушинского указано, что педагогическое воздействие и развитие индивидуальных творческих способностей ребенка находятся в определенной зависимости. Ученый делает вывод о том, что формы и методы творческой работы не могут навязываться извне, а должны исходить из внутреннего мира и возрастных особенностей ребенка.

Идея подчиненности творческой работы детей старшего дошкольного возраста условиям жизнедеятельности ребенка нашла свою дальнейшую теоретическую и экспериментальную разработку в трудах Е. Игнатьева, В. Киреевца, Н. Сакулиной и других [4,6]. По их общему мнению, творческая работа детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности является работой, в результате которой ребенок создает что-то новое с точки зрения индивидуального развития на основе взаимодействия между воспитателем и ребенком. В работах этих авторов определилась зависимость этой деятельности от принципов социалистического реализма в искусстве, которая обусловила основную цель обучения. «Весь процесс обучения рисованию необходимо рассматривать... как процесс постепенного приближения к полному отражению основных характерных особенностей предметов. Реалистичный рисунок — отражение нашей жизни в его наиболее характерных чертах, следовательно, и является конечной целью обучения рисованию в детском саду»

Понимание творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности именно с этих позиций углубили в своих ис-

следованиях А. Галкин (особенности рисунка детей), И. Волков (профессиональная направленность изобразительного искусства), Г. Лабуньская, Г. Назаревская (методы обучения изобразительному искусству и роль наглядности в обучении), Б. Щербаков (разница рисунков детей) Изучение и анализ литературы по исследуемой проблеме позволяет говорить об определенной эволюции во взглядах на творческую работу вообще и на художественно-творческую частности. Следует отметить, что хотя и остается неизменным постулат о творчестве как о создании чего-то нового, но по литературе разных планов, будь то философская, психологическая или педагогическая, видно, что тех исследователей, которые на современном этапе работают в направлении изучения отдельных аспектов творчества (В. Бутенко, Л. Кондрашова, В. Кутирев, Т. Пеня, Ю. Полуянов и др.), такая постановка вопроса уже не устраивает [6].

Поскольку современность предъявляет требования к воспитанию именно личности, ее духовного роста, то наше исследование, посвященное организационно-педагогическим условиям творческой работы на занятиях по изобразительной деятельности в детском саду, как и многие другие в разных направлениях педагогической мысли, пытается обогатить опыт решения проблемы творчества и расширить его согласно со взглядами современной науки.

Творческая работа предусматривает создание соответствующих организационно-педагогических условий. Понимая важность педагогических закономерностей организации творческого процесса, В. Давыдов отмечает, что нельзя выявить истинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь в пределах традиционных форм ее деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания том, что в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно изменяться [3: 142].

Соглашаясь с мнением Е. Игнатьева, О. Леонтьева, Ю. Полуянова и других исследователей, мы считаем, что творческая работа детей старшего дошкольного возраста является учебно-воспитательной деятельностью, которая возникает в результате взаимодействия воспитателя и воспитанников, носит целенаправленный характер, имеет целью развитие и воспитание самостоятельной активности, овладение знаниями и навыками изобразительного искусства и приводит не только к созданию нового материального продукта, но и качественных новообразований в их эстетическом отношении к действительности и искусству. По мнению В. Афанасьева и других, всякая работа требует четко определенной организации, поэтому мы в своем исследовании считаем нужным выяснить сущность организации творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности.

Правильная организация творческой работы детей старшего дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности способствует воспитанию духовно обогащенного и развитого человека, побуждает его к не-

престанному поиску смысла жизни, осознание своей роли как создателя в бесконечных просторах Вселенной. Овладевая умениями творческой работы на занятиях по изобразительной деятельности, дети учатся определять изобразительное искусство в мировой культуре, овладевают основными понятиями художественной культуры, с по-

мощью психических регулятивных процессов приобретают навыки саморегуляции эстетического отношения к действительности и искусства. Все это способствует целостному обучению по отдельной дошкольной дисциплины, формирует активное отношение детей к прекрасному в жизни и искусстве.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — 93с.
2. Громов, Е. С. Природа художественного творчества. — М.: Просвещение, 1986. — 237с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор. — 1996. — 247с.
4. Игнатъев, Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. — М.: АПН РСФСР, 1959. — 190с.
5. Кестлер, А. Дух в машине // Вопросы философии. — 1993. — № 10. — С.93—122.
6. Кондрашова, Л. В., Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: История и современность. — Мн.: “Бестпринт”, 2001. — 308с.
7. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Просвещение, 1991. — 256с.

Влияние музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников

Аджимуратова Лейля Мидатовна, музыкальный руководитель
МБДОУ с. Мазанка «Детский сад «Солнышко» (Симферопольский район)

Статья посвящена проблеме влияния музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников. Выявление и развитие творческого потенциала личности каждого ребёнка является одним из приоритетных направлений современной педагогики.

Ключевые слова: *театрализованная деятельность, творчество, творческие способности.*

Правильно осуществляемое музыкальное развитие всегда связано с совершенствованием многих качеств и свойств личности ребенка. Главная задача музыкального воспитания детей — развитие эстетического отношения к жизни и искусству, характеризующееся эмоциональной отзывчивостью, развитым восприятием, оценочным отношением, творческой деятельностью.

Музыка — одно из ярких средств эстетического воспитания. Она решает множество проблем в воспитательном процессе ребенка: корректирует характер, воспитывает сосредоточенность и прививает чувство прекрасного. Роль музыки огромна в нравственном воспитании детей. Она помогает ярко выплеснуть свои эмоции, выразить любовь к своему дому, природе, близким людям [5, с. 416].

Музыкальное воспитание формирует духовные потребности человека, его нравственные представления, интеллект, развивает идейно-эмоциональное восприятие и эстетическую оценку жизненных явлений. Оно развивает способности к восприятию музыки через различные формы музыкальной деятельности, цель которых — развитие музыкальных способностей человека, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глу-

боее переживание его содержания, т.е. формирование музыкальной культуры человека.

Отечественные психологи и педагоги рассматривают творчество как самоценность ребёнка и его личностное качество, как деятельность естественную и необходимую для развития способностей каждого дошкольника (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Кабалевский, Б. М. Теплов и др.) [1, с. 24].

Актуальность данной темы исходит из того, что на современном этапе необходимы всесторонне развитые личности, а для этого необходимо создать условия для развития каждой личности, её интересов, способностей и, конечно же, творческого самовыражения в каждом виде деятельности. Театр всё это может дать ребёнку. В детских садах играм-драматизациям не уделяется должного внимания, этот вид игры очень часто обходят стороной, не понимая его важности.

В последние годы усилилось внимание исследователей к изучению проблемы детского творчества в театрализованной деятельности (И. Г. Андреева, М. Б. Зацепина, Е. А. Медведева, Л. С. Фурмина, О. В. Солнцева и др.). Проблема развития детского творчества — малоизу-

ченная, сложная и комплексная. Современные подходы к её изучению характеризуются стремлением исследователей к поиску эффективных путей развития творчества в условиях театрализованной деятельности детей [3, с. 54].

Детское творчество — одна из актуальных проблем дошкольной педагогики и детской психологии. Ее исследовали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Венгер, Н. А. Ветлугина, Б. М. Теплов, О. М. Дьяченко, А. И. Волков и многие др. [4, с. 65].

Театральная деятельность — это самый распространенный вид детского творчества. Она близка и понятна ребенку, глубоко лежит в его природе. С точки зрения гуманистической позиции все дети — одаренные, и задача педагога — раскрыть талант каждого ребенка, дать ему возможность поверить в себя, почувствовать свою успешность. Входя в образ, дети играют любые роли, стараясь подражать тому, что видели и что их заинтересовало. От этого они получают огромное эмоциональное наслаждение [4, с. 66].

Занятия театральной деятельностью помогают ребенку развить свои интересы и способности, способствуют общему развитию, проявлению любознательности, развитию ассоциативного мышления, проявлению общего интеллекта, эмоций при проигрывании ролей. Кроме того, они требуют от ребенка решительности и трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера. Частые выступления на сцене перед зрителями повышают самооценку детей. Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений, способствуют развитию координации и сформированности общей моторики [4, с. 67].

Сказки служат для детей первым уроком нравственности и морали. В них добро всегда побеждает зло. Это настраивает ребёнка на оптимистичное восприятие жизни, формирует положительные черты характера и навыки общественного поведения. Работа над театрализацией сказки способствует развитию и коррекции всех психических познавательных процессов.

Театрализация сказок предполагает большой объём предварительной работы. Музыкальная, изобразительная, конструктивная деятельность — составляющие компоненты театрализованных игр. На каждом этапе задачи по театрализованной деятельности усложняются, дети инсценируют по мере развития более сложные произведения.

По мнению С. Н. Томчиковой, театрализованная деятельность дошкольников — это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре [2, с. 96].

Включение ребенка в детскую театрализованную деятельность создаёт огромные возможности для развития его творчества, а именно:

- обеспечивает целостность и глубину воздействия, обусловленную синкретичностью данного феномена, включающего ритмические, музыкальные, словесные воздействия, а также воздействие игрового пространства, усиленное эффектом групповой деятельности;

- позволяет создавать ситуацию импровизационного действия, которая дает детям высокую степень свободы самовыражения;

- обеспечивает безоценочность ситуации, что позволяет каждому ребенку более полно и адекватно выражать собственные чувства, не опасаясь оценки и сравнения;

- обеспечивает высокий уровень включенности в происходящее действие;

- создает ситуацию вынужденного успеха, способствует творческому самовыражению, позволяя каждому ощутить себя в качестве успешного субъекта деятельности;

- создает атмосферу коллективного эстетического переживания, что является значимым фактором успешности, обеспечивая благоприятный эмоциональный фон.

Театрализация является стержнем в моей работе, элементы театрализации я использую на занятиях, развлечениях, праздниках, начиная с младшей группы. Малыши с радостью изображают в небольших сценках повадки животных, имитируя их движения, голоса.

С возрастом задачи по театрализованной деятельности усложняются, дети инсценируют небольшие сказки, поэтические произведения. К театрализации я обязательно привлекаю воспитателей, которые с удовольствием берут на себя роли героев сказок. Приобщаю родителей к подготовке спектаклей, тем самым, стараясь сблизить семью с жизнью детей в детском саду. Совместные мероприятия взрослых и детей создают обоюдный интерес к театральному виду деятельности.

Театральная деятельность детей включает в себя несколько разделов: основы кукловодства, актерское мастерство, игровое творчество, имитирование на музыкальных инструментах, песенное и танцевальное творчество детей, проведение праздников и развлечений.

С малышами я уделяю большое внимание отражению сказочных образов животных, анализирую характер движения, интонацию: летит большая и маленькая птица, веселые и грустные зайцы, снежинки кружатся, падают на землю. Использую упражнения по психогимнастике: полил дождик, дует ветер, солнышко, туча. Предлагаю детям игрушки, атрибуты для ряженья, эмблемы зверей для разыгрывания «Репки», «Курочки-рябы», добиваясь того, чтобы дети передавали настроение, меняли мимику, провожу индивидуальную работу с детьми, поощряю участие детей в инсценировках, желание играть роль. Дети учатся правильно называть театральное оборудование, бережно к нему относиться, ориентироваться в пространстве зала, следить за развитием действия.

Используя в работе с детьми музыкально-театрализованные игры, я основываюсь на высказывании русского психолога Л. С. Выготского: «Не следует забывать, что основной закон детского творчества, заключается в том, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении».

Занимаясь с детьми театром, была поставлена перед собой цель — сделать жизнь моих воспитанников интересной и содержательной, наполнить её яркими впечатлениями, интересными делами, радостью творчества. Стараюсь стремиться к тому, чтобы навыки, полученные в театрализованных играх, дети смогли использовать в повседневной жизни.

Таким образом, можно сказать, что музыкальный театр, по сравнению с другими видами искусства, обладает особой силой воздействия на зрителя, в том числе и самого

юного. Известно, что музыкально-театрализованную деятельность можно рассматривать как моделирование жизненного опыта людей, как мощный психотренинг, развивающий его участников целостно, а именно эмоционально, интеллектуально, духовно и физически. Как уже было сказано выше, именно в условиях игры, тренируется особенность взаимодействовать с людьми, находить выход в различных ситуациях, умение делать выбор. Однако музыкально-педагогическая ценность театрализации будет проявляться при определённых условиях, когда цель организации детского театра будет не в показе спектакля (или работе на престиж), а именно в воспитании детей, развитии их нравственных, волевых, творческих качеств личности. Данная работа направлена на эти важные, сложные цели и задачи, которые достигаются не сразу, а требуют длительного времени и кропотливой работы.

Литература:

1. Акулова, О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание, — 2005. — № 4. — с. 24.
2. Венгер, Л. А. Педагогика способностей. — М.: Знание, 1973. — с. 96.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991. — с. 54.
4. Комарова, Т. С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 10. — с. 65–67.
5. Куликова, С. А., Козлова Т. А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 2002. — с. 416.

Глагольное управление и переходность в современном английском языке

Азимова Нодира Фаттохевна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Изучение предложных сочетаний в плане второстепенных членов предложения не способствуют выявлению адекватной лингвистической природы единиц, стоящих за этими сочетаниями. Предложные сочетания представляют собой разнородный материал, требующий дифференцированного подхода. В последние годы появилось мнение, что переходность является лексическим свойством лексемы, с которым связана способность к управлению. Рассмотрение понятий управления в переходности в плане лексики позволяет подвергнуть системному анализу английские глаголы, образующие лексические конструкции на основе предложного управления.

Предложные сочетания в структуре предложений представляют собой элементарные синтаксические единицы — синтаксемы, которые обычно характеризуются целым комплексом дифференциальных синтаксико-семантических признаков вносят определённый вклад в разработку актуальной для современной лингвистики темы — синтаксической семантики.

Изучение цели и задачи решаются в работе на основе использования определённых методов лингвистического анализа.

Изучение переходных лексем на основе управления в составе лексических конструкций — фраз определяет выбор методов моделирования (построение языковых моделей фраз с управлением) и метод эксперимента (лексических трансформаций). Метод моделирования служит средством достижения основной цели изучения управления, способствует выделению лексико-семантических групп переходных лексем, обладающих одним и тем же управлением. Значение моделей управления заключается в том, что они дают возможность классифицировать переходные глаголы с учётом особенностей их управления. Изучение синтаксико-семантического содержания предложно — именных сочетаний в позиции зависимого компонента предполагает использование методов, специфичных для этого анализа. Применяется метод лингвистического эксперимента, суть которого сводится к различного рода синтаксическим трансформациям, преобразованиям, с помощью которых выявляется синтаксико-семантическое содержание изучаемых элементарных единиц в структуре предложения. Конструкции с предлогом after и before впервые исследуются с учётом разграничения уровней языка. Проблема управления в язы-

кознании освещалась с разных точек зрения, в ряде работ да её подробный анализ, определены различные типы управления: сильное, слабое, факультативное, нулевое, косвенное. Как связь лексическую управление в прошлом обычно не рассматривали, не многие исследователи указывали на зависимость управления от лексического значения глагола, способного к сильному управлению (Лесник, 1957; Шумилова, 1958).

На лексическую природу управления указывали Н.И. Греч и другие. Так, Н.И. Греч отмечал: «Слова получают силу управления не столько грамматической соевй формой, сколько от смысла, в новых заключающемся». Л.В. Щерба подчёркивал: «... Следует предостеречь от общераспространённого предрассудка, будто управление слов определяется грамматикой: на самом деле оно чаще всего оказывается принадлежностью каждого отдельного слова, а потому является фактом словаря».

В зарубежной англистике управлению либо уделяется крайне мало внимания, либо о нём вообще ничего не говорится. Р. Робинс в курсе общего языкознания рассматривает управление как морфологическую категорию (в английском языке, по его мнению, управлять могут лишь предлоги местоименными формами, поскольку только местоимения имеют падежные формы).

А.М. Мухин отмечает, что управление нельзя отнести к связям синтаксическим, на базе которых изучаются элементы и сочетания в структуре предложения. Управление — связь лексическая, и на основе односторонней направленности управления от управляющего элемента к управляемому — в аспекте переходности интерпретируется управляющий элемент — глагол, а также существительное, прилагательное. Переходность — одна из определяющих лексических характеристик глагола, которая находит отражение в словарях (хотя и неполное). В современном английском языке к переходным относятся глаголы, управляющие посредством предлогов и без них. Переходные глаголы, управляя дополнением, образуют конструктивную лексическую единицу — фразу, которая состоит из элементарных лексических единиц — лексем. Непереходные же глаголы не способны к управлению. Таким образом, управление и переходность взаимосвязаны.

В лингвистической литературе широко распространено лексико-грамматическое определение переходности, на его основе выделяются глаголы со значением действия, распространяющегося на предмет, который является объектом действия (Ахманова О.С.). Но другие лингвисты, обогащая понятие переходности, считают, что в английском языке переходные глаголы — это глаголы, управляющие дополнением, они могут употребляться в страдательном залоге. Ряд учёных, исследуя глаголы, присоединяющие дополнение посредством предлога, рассматривают в качестве переходных глаголы с так называемыми закреплёнными предлогами: *to look at*, *to depend on* и др.

При определении переходности глаголов в структуре предложения исследователи обычно исходят из способности глагола присоединять к себе прямое дополнение. Термин «дополнение» (наряду с «обстоятельством» и «определением») возник в теории второстепенных членов предложения. А.М. Мухин считает, что нельзя решать вопрос о переходности и непереходности глаголов в зависимости от того, присутствует ли в предложении дополнение или нет. Способность переходных глаголов управлять лексемами-дополнениями устанавливается в фразах. Однако в предложении переходный глагол может употребляться и без дополнения, и от этого не перестаёт быть переходным. В языке имеются переходные глаголы, которые связываются со своим дополнением посредством предлога, и они ничем не отличаются по своим лексико-семантическим признакам от переходных глаголов, сочетающихся с дополнением без помощи предлога. Так, например, глаголы *look* «ухаживать», *inquire* «осведомляться», *follow* «следовать» и многие другие сочетаются с дополнением при помощи предлога *after*: *to look after a child*; *to inquire after a girl*; *to follow after a man*; *to tall after smb*; *to yell after a smb*; *to yearn after smb*; *to run after a girl* и т.д. В приведённых фразах предлог — средство выражения связи управления, глаголы же наделены признаком переходности.

Многие языковеды отмечали трудность отграничения переходных глаголов от непереходных. Академик В.В. Виноградов, в частности, писал: «Следует лишь отметить текучесть, зыбкость границ между прямо — переходным, косвенно — переходными и непереходными значениями глаголов. Они часто совмещаются в одном слове (например, «говорить»)».

Изучение переходности на русском языкознании соотносилось с учением о залогах. Основы же учения о залогах связаны с такими именами, как М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, Ф.И. Буснаев, А.А. Потебня, А.М. Пешковский и другие. Связь глагола и переходности заключается в том, что лишь переходные глаголы (хотя и не все) могут быть двузалоговыми. Переходность и непереходность глаголов ярче всего проявляется в их конструктивных способностях на лексическом уровне языка. Переходные глаголы способны образовывать лексические конструкции — фразы на основе управления, непереходные не обладают такой способностью. Основным отличием переходных глаголов от непереходных следует считать их способность образовывать лексико-семантические группы, на основе специфического для них управления.

Реализуясь в предложении, элементарные лексические единицы — лексемы приобретают статус синтаксем, характеризующихся как формальными, так и содержательными признаками (формальные особенности — это прежде всего определённые средства их выражения — предлоги и прочие, к содержательным же особенностям относятся синтаксико-семантические признаки объектности, косвенной объектности, локативности, темпоральности и др).

Поскольку в предложении предложные сочетания могут употребляться и при переходных и при непереходных глаголах, выражая различные синтаксемы (объектные, темпоральные, локативные и др.), то для ограничения переходных глаголов от непереходных важную роль приобретает учёт объектных, а также косвенно-объектных синтаксем, которые употребляются только при переходных глаголах. При непереходных глаголах объектной синтаксемы быть не может, а могут быть локативные и темпоральные синтаксемы. Объектная синтаксема характеризуется своими синтаксико-семантическими дистрибутивными признаками. Причём между объектной синтаксемой и переходным глаголом, при котором она стоит, наблюдается тесная связь, не свойственная другим синтаксемам и глаголам, при которых они находятся. Отсюда возникает возможность, опереться на показания экспериментов — трансформаций опущения, проведение которых часто затруднено при наличии объектной синтаксемы, выраженной предложным сочетанием.

Признак локативности (обозначение места) обычно устанавливаются заменой предложного сочетания на местоименные наречия *here, there* или при помощи постановки адвербиального вопроса к сочетанию с предлогом.

1. *She would be standing before the fireplace — She would be standing there (here) Where would she be standing?*

2. *He got up and stood before the picture — He got up and stood there (here) — Where did stand?*

Возможность замены одного предложного сочетания другим сочетанием с одним из предлогов пространственного отношения — *at, in front of, near* и др. также манифестирует признак локативности у синтаксем:

1. *In the shed before the store they sat.. In the shed in front of the store they sat... — In the shed near the store they sat In the shed at the store they sat...;*

2. *He was... sitting before the mirror... He was sitting in front of the mirror... — He was sitting near the mirror... — He was sitting at the mirror...;*

Наличие признака темпоральное (указание на время) подчёркивается постановкой адвербиального вопроса к предложному сочетанию, а так же при помощи замены предложного именного сочетания наречием *then*:

1. *I could call back after lunch... I could call back then When could I call back?*

2. *After tea I'll be out in the dark rain soaked streets, passing the beer — off's and fish — and — chip shops with*

a pig at the slope... Then I'll be out in the dark rain soaked streets. When shall I be out in the dark rain soaked streets...?

3. *Brian was going away before daylight. Brian was going away then — When was Brian going away?*

Для установления же признака объектности используется целый ряд трансформаций: пассивизация, замена одного варианта синтаксемы другим, опущение предложного сочетания при глаголе в структуре предложения, постановка прономинального вопроса (*who, what, when, etc.*) к предложному сочетанию — в отличие от адвербиальных вопросов (*when, where, why, how, long, how far, in what way, etc.*). Иногда одного преобразования бывает недостаточно, чтобы оттенить синтаксико — семантический признак объектности. При трансформации пассивизация объектный элемент занимает позицию подлежащего ядерного предиктируемого компонента. Рассмотрим в связи с этим несколько предложений:

1. *We'll look after the children The children will be looked after by us Stroeve went twice a day to the hospital to inquire after his wife — He inquired after his wife His wife was inquired after...;*

2. *... he asked after her grandson — Her grandson was asked after (by him). ‘*

Трансформация пассивизации в приведённых предложениях 1, 2 и 3, включающих в себя переходные глаголы, возможна; в предложениях же с непереходными глаголами она невозможна.

Например:

1. *And on that day, when Mr. Mather the next — door neighbour slept on the sofa after the exertion of walking to the dole of fice. — The exertion of walking to the dole of fice was slept on the sofa after by...;*

2. *The indication of its pleasure ceased, but returned after a few seconds in which it sensed.*

С помощью указанных экспериментов обычно удается ограничить объектную синтаксему, выраженную предложными сочетаниями, от других синтаксем (локативной, темпоральной и др.). Тем самым мы можем выделить из предложений в текстах переходные глаголы, отграничив их от непереходных, так как объектная синтаксема употребляется только при переходном глаголе. Выделенные таким образом переходные глаголы затем исследуются в лексико — семантических группах на основе управления с учетом их лексического значения сочетаемости с лексемами.

Литература:

1. Виноградов, В. В. Мысли о современном русском языке. М.: Произведение,
2. Греч, Н. И. Практическая русская грамматика, 2-е изд., испр. — СПб.,
3. Кротевич, Е. В., О связях слов. — Львов: Изд-во Львовского ун-та.
4. Мухин, А. М. Синтаксема и средства их выражения. М.,
5. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике. — М.: Учпедгиз
6. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. 2-е изд. — М. Высш. школа.
7. Рузи Киямов. Лингвистический анализ предложных сочетаний в современном английском языке. Карши, Изд-во Насаф. 2009.

Лексико-семантические группы (ЛСГ) одно- и двупереходных глаголов, управляющих посредством предлога after

Азимова Нодира Фаттохевна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Принципы выделения групп переходных лексем. При определении лексико — семантических групп переходных лексем учитывается их системная организованность на лексическом уровне языка, которая базируется на факторе общности управления. Группы переходных лексем выявляются с учетом как содержательных, так и формальных (дистрибутивных) признаков. Содержательные свойства, определяющие ту или иную лексико-семантическую группу единиц, состоят в том, что переходные лексем обладают сходным или общим значением; формальные же дистрибутивные признаки переходных лексем той или иной группы заключаются в том, что на основе соответствующего управления члены группы сочетаются с лексемами — дополнениями одних и тех же семантических разрядов. Особенностью переходных глагольных лексем в отличие от непереходных, является именно то, что их можно объединить по лексико-семантическим группам в зависимости от особенностей управления. Для установления таких групп нами используется метод моделирования, а для проверки полученных данных применяется метод эксперимента. Суть данного эксперимента заключается, во-первых, в замене переходных глагольных лексем во фразах переходными однокорневыми субстантивными или адъективными лексемами с тем или иным управлением с целью дифференциации исследуемых лексико-семантических групп переходных глаголов; тем самым устанавливаются системные отношения переходных глаголов с переходными лексемами других категорий — субстантивными, адъективными, а также адвербиальными. Во-вторых, можно заменить во фразе переходную глагольную лексему другой глагольной лексемой, близкой ей по значению, с целью определения состава данной лексико-семантической группы, обладают одним и тем же управлением. При этом лексико-семантические группы переходных лексем нельзя смешивать с синонимическими рядами глаголов, выделяемыми лишь на основе семантической общности глаголов переходных и непереходных. Ф.П. Филин справедливо указывает на то, что при определении лексико-семантических групп слов как языкового явления «... необходимо наметить границы этих групп, отделяющие их от других, соприкасающихся с ними категорий». По вопросам классификации лексических единиц по группам имеется обширная литература и существование разных лексико-семантических групп в языке не вызывает особых возражений. При этом, однако, под такими группами понимаются совершенно различные явления, т.е. в основу объединения слов в группу кладутся различные принципы — семантическая общность. Синонимические, антонимические отношения,

логико-понятийные взаимосвязи и др. Эти принципы основываются как на лингвистических, так и на экстралингвистических факторах. Н.В. Банина, например, отмечает, что семантические поля могут объединять слова, имеющие тематическую общность, и что при объединении слов в группы не играет существенной роли принадлежность слов к той или иной части речи. Мы полагаем, что основной целью выделения системных группировок лексем является выявление тех отдельных подсистем, членам которых свойственны однотипные парадигматические и синтагматические свойства. Следовательно, лексико-семантические группы переходных лексем мы рассматриваем как некоторые подсистемы, выделяемые в границах макросистемы — лексико-грамматического разряда при разграничении этих подсистем опираемся на упомянутые выше содержательный и формальный дистрибутивный критерии. На основе указанных критериев, содержательного и формального дистрибутивного, мы различаем ЛСГ одно — и двупереходных глаголов, при этом необходимым условием выделения ЛСГ является определение типа управления. Так, например, в системе глагольного управления современного английского языка выделяются одинарное предложение (*to follow after smb.*), двойное беспредложное и предложное (*to name smith, after smb.*) и другие типы управления, которые получают отражение в знаковых моделях управления. ЛСГ — 1. Эта группа объединяет глаголы с общим значением «следовать за кем — либо», в нее входят 10 глаголов, образующих фразы по модели *Vtr + after + C*: *come* «преследовать кого-либо, следовать за кем-либо, идти за кем-либо, следовать по пятам», *dangle* «волочиться за кем-либо, бегать за кем-либо, увиваться; следовать за кем-либо», *flock* «следовать за кем-либо», *hot — foot* «следовать за кем-либо», *follow* «преследовать кого-либо, следовать за кем-либо, идти за кем-либо, следовать по пятам», *make* «следовать за кем-либо», *run* «бежать за кем-либо», *squirm* «бежать за кем-либо, увиваться за кем-либо», *tag* «преследовать кого-либо, следовать по пятам», *tail* «следовать за кем-либо, преследовать, следовать по пятам», *trail* «следовать за кем-либо». Характерной дистрибутивной особенностью этих глаголов является широкая их сочетаемость с лексемами — дополнениями, обозначающими одушевленные предметы (человека, животного) и абстрактные понятия: *to come after somebody, to come after a boy, to dangle after (his) wife, to dangle after a woman, to follow after a girl, to hot — foot after a man, to hot-foot after an enemy, to flock after a woman, to make after a somebody, to make after a boy, to run after a girl, to squirm after a woman, to tail after a somebody, to trail after somebody,*

to tag after a troop of horses. Дополнениями при этих глаголах являются, как правило, одушевленные существительные, а также местоимения. Переходные глагольные лексемы с дополнениями реализованы, например, в следующих предложениях:

... and still his strange foe followed after him; Andy's legs stated with a jolt, his legs stated with a jolt, his legs started before his brain did and he made after Dave and Jim; Come after me and do just what I do, said Sonny; They come after I so; Hooh. Hooh. Cried Batty, if you tag after a troop of horses, a small bit of a joke must be born; I'm not hot — footing after I so, if that's what you suppose;

Данная группа распадается на две подгруппы, потому что фразы её членами обладают различными трансформационными возможностями: а) to come, to dangle, to flock, to hot — foot, to run, to squirm; б) to follow, to tag, to tail, to trail. Подгруппа а) характеризуется тем, что члены её не способны к вариантному управлению. Отличительной особенностью подгруппы б) является то, что её члены способны к вариативному управлению Vtr + after (along) O+C: to follow after a man to follow a man, to tag after a boy — to tag along a boy, to tail after a girl — to tail along a girl, to trail after a woman — to trail along a woman. Трансформации субстантивизации указанные глагольные лексемы не поддаются, так как они не имеют однокорневых переходных существительных.

ЛСГ — 2. Эта группа включает в себя переходные глагольные лексемы, образующие фразы по модели Vtr + after + с. В данную лексико-семантическую группу входят четыре глагольные лексемы по значению «кричать вслед кому-либо»: call «кричать, закричать»; cry «кричать, громко говорить»; shout «громко говорить, кричать»; yell «кричать, вопить». Глаголы данной группы во фразах сочетаются с одушевленными существительными и местоимениями: To yell after a boy, to shout after a chaplain, to shout after a girl, to call after a boy, to shout after a somebody, to cry after a girl, to call after a boy, to call after a man.

Принадлежность указанных глаголов к одной общей группе доказывается также и посредством трансформации субстантивации, при которой наблюдается сохранение того же предложного управления: To call after a boy — a call after a boy, to cry after a girl — a cry after a girl, to shout after a man — a shout after a man, to shout after a woman — a shout after a woman, to shout after a boy — a shout after a boy, to yell after a man — a yell after a man.

Глагольные лексемы этой группы с их сочетательными потенциями реализованы в следующих предложениях: We don't need to go up, he yelled after Nissus;... he beat upon the door with hands an feet shouted hoarsely after the chaplain; Dad shouted after them; The old man called after her; Daniel shouted after him as they marched off on to the main road at the far end of the village; And then, at the right moment, Mary Higgins disappeared and off goes the hue and cry after her; Don't worry about things, son, the preacher called after him; He called after me three or four times.

В составе ЛСГ — 3 однопереходных глаголов с общим значением «устремленность за кем-либо» находятся 27 глаголов, образующих фразы по модели Vtr + after + C: be «охотиться, гнаться»; bound «нестись, быстро бежать»; creep «ползать, ползти»; dart «устремляться, лететь стрелой»; dash «мчаться — или нестись»; gambol «скакать»; hasten «спешить, торопиться»; hobble «прихрамывать»; hoot «гнаться»; race «мчаться»; ride «ехать, скакать»; run «бежать, бегать»; rush «нестись, устремляться»; scout «бегать, мчаться за кем-либо»; set «броситься в погоню, на поиски»; sneak «мчаться, красться, отправиться»; speed «мчаться, спешить»; spring «скакать, прыгать, бросаться»; sprint «рвануться»; spur «спешить, мчаться во весь опор»; streak «проноситься, мчаться, быстро двигаться»; stretch «тянуться»; tiptoe «ходить на цыпочках»; tramp «тащиться с трудом или идти пешком»; trot «торопиться, идти рысью»; wade «идти, пробираться».

Дополнениями при этих глаголах могут быть одушевленные и не одушевленные существительные, а также местоимения: to set after a girl, to dart after a girl, to race after a boy, to tramp after a girl, to streak after a bird; to sneak after a girl, to streak after a bird; to sneak after a girl, to dash after a girl, to spring after a woman.

Однако глаголы этой группы часто употребляются в переносном значении и обладают способностью сочетаться с существительными, выражающими отвлеченные понятия. Например: to chase after a procession, to rush after fancy (future) и др.

Приведем предложения с указанными переходными лексемами:

... the Cangroo dog singled her out from her companions and set after her relentlessly; The dog yelped with delight and scattering dry gum leaves and crashing through scrub sped after her; Fleur darted after him: He jumped on his horse and the doge raced after him; ЛСГ — 4 состоит из 6 глаголов со значением «присматривать или ухаживать за кем-либо, чем-либо» go «ухаживать за кем-либо»; keep «присматривать за кем-либо»; look «ухаживать за кем-либо или чем-либо, заботиться о ком-либо или чем-либо»; run «ухаживать»; see «ухаживать, присматривать за кем-либо, или за чем-либо; присматривать, ухаживать за кем-либо»; watch «ухаживать». Модель управления — Vtr + after + C: to go after pleasure, to go after a boy, to keep after a boy, to look after a man, to look after one's health, to look after a flower, to look after a child, to look after an old man, to look after a dog, to look after somebody's house, to look after somebody's luggage, to run after a man, to see after the children, to see after one's own interest, to see after the luggage, to see after a girl, to watch after a child.

Глаголы данной ЛСГ, в отличие от глаголов предыдущих групп, могут сочетаться с существительными разнообразной семантики (одушевленными, неодушевленными, конкретными и абстрактными).

Mr. Ferraro looked after his salvation in more independent fashion; My wife should be looking after her own indulgences...; Look after everything. Ernie; ЛСГ — 5 состоит

из 2 переходных глаголов со значением «походить на кого-либо», «подражать кому-либо»: *copy* «подражать кому-либо, копировать»; *take* «походить на кого-либо».

Дополнениями во фразах с перечисленными глаголами являются одушевленные и абстрактные существительные, причем последние часто обозначают предметы и объекты искусства, литературы и т.д.: *to copy after St. Paul, to copy after a Titan, to copy after a Christ, to copy after somebody's adversaries, to copy after images, to take after one's father, to take after somebody's sister, to take after somebody's mother.*

Глаголы ЛСГ — 5 реализованы в следующих предложениях:

But sons take after their mothers; Thank goodness: If he takes after you in any way; He well neither copy after Christ, nor St. Paul; Those that copy after his adversaries in their infamous way of writing;

ЛСГ — 6. Эта группа объединяет глаголы с общим значением «следить за кем-либо, чем-либо». В нее входят

три глагола: *gaze* «следит за кем-либо влюбленными глазами»; *glance* «мельком взглянуть на кого-либо, вслед кому-либо»; *stare* «смотреть, следить за кем-либо».

Приведем примеры предложений с исследуемыми глаголами: *Carrie thanked him and walked briskly out while the young man gazed after her through one of the side window of his gilded coach; Turgis glanced after her with distaste; Soames started after them; The call man with pale eyes and fairish pointed beard smiled at Coonardoo as she scowling and staring after Geary; as he gazed after Andrew's retreating figure; In disbelief he started after it.*

Выделенные нами шесть ЛСГ однопереходных глаголов с предлогом *after* свидетельствуют о возможности систематизации фактов управления глаголов, причем все эти группы подводятся под общую них модель управления *Vtr+after+ С*. Каждая лексико-семантическая группа характеризуется определенным значением, которое находит отражение в названии группы, а также сочетаемостью с определенными подклассами существительных.

Литература:

1. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола. — М. Высшая школа.
2. Иванова, И. П. и др. Теоретическая грамматика современного английского языка. — М. Высшая школа.
3. Рузи Киямов. Лингвистический анализ предложных сочетаний в современном английском языке. Карши, Изд-во Насаф. 2009.гов, 1976,263).
4. Уфимцева, А. А. Типы словесных знаков. — М: Наука
5. Gurme, G. English Grammar.N. — Y.

Основные характеристики технологии ДО

Азимова Нодира Фаттохевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Дистанционное обучение (от англ. *distance* — «дистанционное», «на расстоянии») — форма обучения на расстоянии, когда «доставка» учебного материала и учебное взаимодействие педагога и учащегося обеспечивается с помощью современных технологических электронных средств.

Создание системы ДО представляет собой комплексную проблему, объединяющую в своем составе вопросы методического, технического и организационно-экономического характера. При этом на первый план ставится не внедрение техники, а соответствующее системе ДО содержательное наполнение тех учебных курсов и образовательных услуг, которые имеются в настоящий момент. Вся учебная продукция, которая должна быть создана в больших масштабах и в больших объемах, требует особого внимания. Это подтверждает опыт использования средств телекоммуникаций, однако гораздо большее значение имеет смысловое наполнение этих телекоммуникационных сетей образовательно-информационными ре-

сурсами. Это сложная содержательная задача, которая на стартовом этапе должна быть решена совместными усилиями многих творческих коллективов. При решении этой задачи следует четко ориентироваться на запросы потребителя.

Технология дистанционного обучения в системе профессиональной школы адресована таким категориям учащихся: самостоятельно изучающим какой-либо курс учебной программы, не преподававшийся в их высшем учебном заведении; желающим углубить свои знания по какому-то предмету или разделу программы (например, тем, кто готовится поступать в вуз или не удовлетворен уровнем преподавания в своем профессиональном учебном заведении); желающим получить дополнительное образование по полному учебному курсу в зарубежном профессиональном заведении или желающим изучать какой-то конкретный курс зарубежной профессиональной программы; желающим ликвидировать пробелы в своих знаниях, возникшие из-за значительного пропуска

занятий по болезни; инвалидам, не имеющим возможности посещать профессиональное учебное заведение.

К концептуальным характеристикам технологии ДО относятся следующие положения:

1. Дистанционное обучение использует в качестве технологической основы современные информационные технологии и средства массовой коммуникации, как уже привычные (радио, телевидение, в том числе кабельное, факс), так и новейшие (аудио-, теле- и видеоконференции, средства мультимедиа и гипермедиа, компьютерные телекоммуникации).

2. Высокая интерактивность дистанционного обучения обеспечивается широким использованием средств новых информационных и коммуникационных технологий: электронной почты, телеконференций, диалогов в режиме реального времени и т.д. Курсы ДО обеспечивают максимально возможную интерактивность между учащимся и преподавателем, обратную связь между учащимся и учебным материалом, предоставляют возможность группового обучения.

3. Технология дистанционного обучения создает условия для организации современного процесса обучения со всеми атрибутами, характеризующими данный процесс как учебный:

- возможность при необходимости разъяснения учебного материала преподавателем;

- оперативное и систематическое взаимодействие в течение всего периода обучения с ведущим преподавателем курса, консультантами-координаторами и учащимися — между собой;

- групповая работа по типу «обучения в сотрудничестве» с участниками данного курса при использовании всего многообразия проблемных, исследовательских, поисковых методов в ходе работы над соответствующими модулями курса, а также применение новейших педагогических технологий: метода проектов, разноуровневого обучения, модульного обучения и пр.;

- оперативный и итоговый контроль успешности обучения со стороны ведущего преподавателя и консультантов-координаторов в виде тестов, рефератов, электронных презентаций, творческих работ и др.

4. В центре процесса дистанционного обучения находится самостоятельная познавательная деятельность учащегося: он должен прежде всего научиться приобретать и применять знания, искать и находить нужные для этого средства и источники информации, уметь работать с этой информацией, владеть способами познавательной деятельности, которые могут применяться в дальнейшем, при необходимости повышать квалификацию, менять профессиональную ориентацию и т.д.

5. Курсы дистанционного обучения предполагают более тщательное и детальное планирование деятельности учащегося, ее организации, четкую постановку задач и целей обучения, доставку необходимых учебных материалов. Таким образом, именно технологии ДО дают возможность учащимся строить собственную траек-

торию обучения, независимо от места проживания, создавать новое информационно-аналитическое и учебно-методическое обеспечение, пополнять и модернизировать учебные модули, индивидуализировать и оптимизировать обучение. К особенностям технологии дистанционного обучения авторы исследования относят:

- возможность проходить обучение, не покидая место проживания и не прерывая процесс производственной деятельности;

- возможность широкого доступа к отечественным и мировым образовательным ресурсам;

- возможность получить образование для решения разнообразных жизненных вопросов при любом уровне начального образования и подготовки;

- возможность организовать процесс самообучения наиболее эффективным для себя образом и получить все необходимые средства для самообразования;

- возможность прерывать и продолжать образование в зависимости от индивидуальных возможностей и потребностей;

- снижение стоимости обучения за счет широкой доступности к образовательным ресурсам;

- формирование уникальных образовательных программ за счет комбинирования курсов, которые предлагаются образовательными учреждениями;

- повышение уровня образовательного потенциала общества и качества образования;

- повышение социальной и профессиональной мобильности населения, его предпринимательской и социальной активности, расширение кругозора и уровня самосознания;

- превращение обучения в более мотивированное, интерактивное, технологическое и индивидуализированное;

- создание более комфортных, по сравнению с традиционными, эмоционально-психологических для самовыражения, снятия психологических барьеров и проблем, устранение ошибок устного общения;

- сохранение и приумножение знаний, кадрового и материального потенциала, накопленного отечественной образовательной системой;

- сохранение и развитие единого образовательного пространства.

С этой точки зрения система ДО органично вписывается в систему непрерывного образования и отвечает принципу гуманистичности, согласно с которым никто не может быть лишен возможности учиться из-за бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения из-за физических недостатков или занятости производственными и личными делами.

Принципы технологии дистанционного обучения представляют собой определенную систему общедидактических и других требований, предъявляемых к процессу проектирования и обучения в системе ДО.

К общедидактическим принципам относятся:

- соответствие дидактического процесса закономерностям учения;
- ведущая роль теоретических знаний;
- единство образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения;
- стимуляция и мотивация положительного отношения учащихся к учебе;
- соединение коллективной учебной работы с индивидуальным подходом в обучении;
- сочетание абстрактности мышления с наглядностью в обучении;
- сознательность, активность и самостоятельность учащихся при руководящей роли преподавателя;
- системность и последовательность в обучении;
- доступность;
- прочность овладения содержанием обучения.

Мы считаем, что создание единых дидактических принципов дистанционного обучения на базе принятого стандарта качества образования позволит унифицировать программы и этой перспективной педагогической техно-

логии, а, значит упростит процесс обмена и обогащения опытом. Новые электронные технологии, такие, как интерактивные диски CD-ROM, электронные доски объявлений, мультимедийный гипертекст, доступные через глобальную сеть Интернет, могут не только обеспечить активное вовлечение обучаемых в учебный процесс, но и позволяют эффективно управлять этим процессом в отличие от большинства традиционных учебных сред. Кроме того, обучающиеся сами становятся открытыми для всевозможных инновационных моделей обучения. Несмотря на отмеченные преимущества, открытое обучение имеет и ряд недостатков. Так, например, у некоторых из них проявляется нежелание принимать участие в открытом обсуждении в интернете, хотя такое сопротивление со временем проходит, у других существует, так называемый, «страх образа партнера» и т.д. Роль преподавателя имеет важное значение в процессе обеспечения взаимодействия, в обмене информацией и ресурсами, он обязательно должен принимать участие в дискуссии, что, безусловно, способствует приобретению знаний обучаемыми.

Литература:

1. Андреев, А. А., Солдаткин В. И.. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Минобразования РФ, МЭСИ, М., 1999
2. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. — Санкт-Петербург, 1997.
3. Ибрагимов., И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учебное пособие для студ. вузов. — М.: Академия, 2005. — 336 с.
4. Киреева, Е. Д. Анализ перспективного развития существующих форм образовательных Интернет-проектов // Инновации в образовании. — 2002. — № 4. — с. 38—40.

Внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения в начальной школе.

Модифицированная художественно-творческая программа «Мозаика»

Андрианова Ольга Петровна, учитель начальных классов;
Васильчикова Галина Николаевна, учитель начальных классов;
Плетникова Екатерина Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ «Гимназия № 22» г. Белгорода

Мозаику называют вечной живописью — и это очень точное определение. Из глубокой древности дошли до нас мозаичные картины, не померкнув и не потеряв своих красок. История мозаики насчитывает тысячелетия — еще художники Древнего Востока выкладывали узоры из керамических плиток. В античную эпоху мозаика прошла путь от несложных орнаментов до больших красочных композиций. Широко известны замечательные мозаики Рима первых веков нашей эры, средневековой Византии. А много позже русскую мозаику возродил М. В. Ломоносов.

Творчество всегда занимало важное место в жизни человека. Без возможностей самовыражения люди просто не смогут жить. Творчество — это свобода, это возможность быть личностью.

В ходе изучения курса у детей формируется эстетическое отношение к действительности, потребность в деятельности по законам красоты. Выявляются и развиваются творческие способности у детей. Они знакомятся с народными обычаями, с произведениями искусства, развивается наблюдательность — необходимое условие понимания красивого в природе, искусстве. [1, с. 28]

Занятия художественной мозаикой из цветной бумаги дают возможность интересно и с пользой заполнить досуг детей. Выполнение работ не требует особых материальных затрат и оборудования, Из обычных кусочков цветной бумаги можно научиться выполнять мозаичные изображения, украшая ими различные предметы быта, создавать мозаичное панно.

Предлагаемая программа:

- позволяет развивать специальные умения и навыки, подготавливающие руку ребенка к письму;
- дает возможность прочувствовать многоцветное изображение предметов, что несомненно важно для наиболее полного восприятия окружающего мира;
- формирует эмоционально-положительное отношение к самому процессу выполнения мозаики (ребенок успокаивается от ритма наклеивания кусочков бумаги, у него возникает чувство удовлетворения от своей работы).

Одна из основных задач программы — изучение, возрождение мозаичного искусства, создание необходимых условий для проявления творческих способностей детей. [3, с. 84]

Выполнение мозаичных работ приносит большую пользу детям: развивает у них глазомер, мелкую моторику рук, вырабатывает усидчивость, трудолюбие.

Цели художественно-творческого развития и воспитания школьников: создание условий для формирования интереса детей к культуре своего народа, к ее древним корням, воспитание на ее традициях гражданина и патриота своей Родины.

Задачи художественно-творческого развития и воспитания школьников:

- формирование представлений о развитии мировоззрения наших предков;
- расширение знаний о художественном образе славянской культуры, формирование умений и навыков анализировать, сравнивать культуру народов России в процессе изучения;
- развитие эмоциональной отзывчивости к окружающей действительности, природе через понимание отношения к ней наших предков;
- воспитание любви к своим предкам, к своему роду, к своей малой и большой Родине в процессе творческого осмысления культурного наследия своего народа.

Структура программы: программа по мозаичному мастерству «Мозаика» рассчитана на детей начальных классов. Структурной особенностью программы является блочно-тематическое планирование содержания занятий. Основные разделы группируются вокруг единой темы. В неделю планируется проводить одно занятие по 30 минут.

Содержание программы: знакомство детей с новым видом художественного труда (мозаикой) способствует интеллектуальному развитию ребенка, формированию его эстетического вкуса, будит фантазию и творческое воображение.

Данная программа помогает в обучении детей младшего школьного возраста простейшей технике мозаичных работ, основным способам наклеивания бумаги. Освоив эти способы, дети получают возможность творчески применять их и придумывать свои панно. Занятия по наклеиванию мозаики являются отличным упражнением для развития ассоциативного, логического и творческого мышления, требуют большой сноровки и точности изготовления эскиза и знания техники выполнения работы. Для работы приготавливают цветную бумагу прямоугольной формы (очень мелко нарезанную). На качество панно влияет тщательность, точность и аккуратность наклеивания «пазлов». Необходимо научить школьников приемам наклеивания бумаги.

Программа по мозаичному мастерству — это интегрированный курс.

Цель интегрированных занятий — посредством понимания детьми окружающей действительности, осмысления исторического развития народной культуры способствовать решению проблемы целостного развития личности.

Содержание программы строится в соответствии с годовым циклом, так как единым стержнем является народный земледельческий календарь. Народный праздник определяет тематику занятий, т.е. в основе их лежит создание художественного образа, связанного с традиционной народной культурой. Общая тема всего курса «Вслед за солнышком идем». В процессе занятий дети познают обычаи, обряды традиционной народной культуры, что в свою очередь способствует воспитанию духовно-нравственных качеств ребенка. [2, с. 93]

Дети приобретают практические навыки выразительного использования художественных материалов, появляется чувство цвета, композиции, умение видеть пространство, согласовывать между собой детали для объединения их в творческой работе.

Прогнозируемый результат реализации программы:

Занятия по программе «Мозаика» направлены на формирование в детях следующих качеств:

- эстетичности;
- самостоятельности при выполнении работы;
- аккуратности;
- инициативности в художественном творчестве;
- эстетическую отзывчивость на красоту природы;
- объективность в анализе своих и других работ.

Характеристика деятельности учащихся:

– исследовать (наблюдать, сравнивать, сопоставлять) разнообразные выразительные средства (композиция, форма, цвет), приемы используемые в художественно-образовательном процессе;

– отбирать наиболее эффективные способы решения декоративно-художественных задач в зависимости от конкретных условий;

– соблюдать приемы безопасного и рационального труда;

— осуществлять практические задачи по достижению результатов в ходе обучения; — выполнять композиции, добиваясь художественной выразительности образа;

— проявлять творчество и фантазию в создании художественных образов на основе образов зрительной памяти;

— искать решение изобразительно-конструктивных задач;

— видеть и оценивать связь творческой работы с практическим назначением.

Тема года «Вслед за солнышком идём»

1-й тематический блок: «Листопадник» — 12 занятий

Детальное знакомство с образами осени — короткой и дивной порою. Еще тепло, воздух прозрачен и свеж; но уже чувствуется, что пришло новое время года. Праздник золотого леса недалог. Слетают листья с деревьев и становятся шуршащим покрывалом земли.

Знакомство с репродукциями картин художников-пейзажистов: И Левитан «Золотая осень», В. Поленов «Золотая осень», музыкальными произведениями: П. Чайковский «Времена года».

Отображение в своих работах «золотой» осени.

2-й тематический блок: «Зимушка-зима» — 10 занятий

Детальное знакомство с образами осени — короткой и дивной порою. Еще тепло, воздух прозрачен и свеж, но уже чувствуется, что пришло новое время года. Праздник золотого леса недалог. Слетают листья с деревьев и становятся шуршащим покрывалом земли.

Знакомство с репродукциями картин художников-пейзажистов: И Левитан «Золотая осень», В. Поленов «Золотая осень», музыкальными произведениями: П. Чайковский «Времена года».

Отображение в своих работах «золотой» осени.

3-й тематический блок: «Весна-красна» — 12 занятий

Детальное знакомство с образом весны.

Прилетает первая весенняя птица — грач. В народе говорят: «Грач на горе — весна на дворе».

Отображение в своих работах весенней природы.

Учебно-тематический план

1-й тематический блок: «Листопадник» — 12 занятий (сентябрь, октябрь, ноябрь)

№ зан	Тема занятия	Кол-во час
1	Знакомство с техникой выполнения мозаики	1 час
2	Выбор темы для работы: «Золотая осень», рассмотрение репродукции, составление эскиза	1 час
3–11	Практическая работа (составление мозаики)	9 час
12	Прорисовывание деталей, оформление работы	1 час

2-й тематический блок: «Зимушка-зима» — 10 занятий (декабрь, январь, февраль)

№ зан	Тема занятия	Кол-во час
1	Выбор темы для работы: «Зимушка-зима», рассматривание репродукций, составление эскиза	1 час
2–9	Практическая работа (составление мозаики)	8 час
10	Прорисовывание деталей, оформление работы	1 час

3-й тематический блок: «Весна-красна» — 12 занятий (март, апрель, май)

№ зан	Тема занятия	Кол-во час
1	Выбор темы для работы: «Весна-красна», рассматривание репродукций, составление эскиза	1 час
2–11	Практическая работа (составление мозаики)	10 час
12	Прорисовывание деталей, оформление работы	1 час

Литература:

1. А. С. Меликсетян «Юному любителю мозаики». Москва «Просвещение», 1979. — 158 с.
2. Туфкreo, Р. А., Кудейко М. В. «Коллекция идей», Линка-Пресс, Москва 2004 г. — 188 с.
3. Примерные программы внеурочной деятельности. П76 Начальное и основное образование / [В. А. Горский, А. А. Тимофеев, Д. В. Смирнов и др.]; под ред. В. А. Горского. — М.: Просвещение, 2010. — 111 с. — (Стандарты второго поколения).

Особенности эмоционального отношения детей к своим работам по изобразительному искусству

Аникина Алевтина Павловна, директор
АОУ детский сад № 26 «Незабудка» (г. Долгопрудный Московская обл.)

Автор рассматривает развитие эмоциональной сферы дошкольника как основу формирования эмоционально-выразительного образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста. Как вид изобразительной деятельности, рисование ребенка-дошкольника развивается по мере того, как развивается и формируется сам ребенок, как происходит его общее психологическое развитие. В изобразительной деятельности тесно переплетены аффективные процессы. Отмечается, что рисунок как продукт изобразительной деятельности отражает представление ребенка об окружающем и эмоциональное отношение к миру. «Эмоциональный фактор имеет большое значение для качества детского рисунка».

Ключевые слова: эмоции, творчество, эстетическое мышление, эмоциональная сфера, эмоциональные переживания, развитие личности.

The author examines the development of the emotional sphere as a preschooler basis for the formation of emotional and expressive image in drawings of children of preschool age. As a kind of graphic activity, preschooler painting evolves as developed and formed the child, how is it common psychological development. The graphic activity is closely intertwined affective processes. It is noted that the drawing as a product of graphic activity reflects a representation of the child about the environment and emotional attitude to the world. «The emotional factor is of great importance to the quality of children’s drawings».

Keywords: emotions, creativity, aesthetic thinking, emotional sphere, emotional distress, personal development.

Как отмечает Н.П. Сакулина, «от элементарной понятности изображения дошкольник идет к поискам привлекательности. Своеобразие детского рисования в том, что, относительно медленно овладевая способами рисования, ребенок склонен заменять выразительность изображения».

У дошкольников с высокой эмоциональностью быстрее можно вызвать эмоциональную реакцию. Отношение к образам у этих детей в вербальном плане является конкретным и образным. Плохое настроение или самочувствие ребенка затрудняет возникновение эмоции, интереса и сохранения их на протяжении всего занятия.

Выявление особенностей эмоционального отношения детей к своим работам являлось задачей нашего исследования. Реагирование детей на предложенную тему зависит от индивидуальных особенностей психики, от темперамента, общего настроения и самочувствия, уровня владения техникой рисования. Чтобы подробнее разобраться в этих особенностях, мы провели исследование (2010–2016 гг.) в одном из детских садов подмосковного города г. Долгопрудный, а именно: Автономное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования г. Долгопрудного центр развития ребенка — детского сада № 26 «Незабудка».

Формирующий эксперимент включал в себя несколько этапов.

Предполагаем, что детям будет доступно отображать эмоциональное состояние человека: радость, восторг, грусть, гнев, страх, удивление, и создание на их основе эмоционально-выразительного образа на рисунках

при следующих условиях: многообразии эскизов; произведений доступности различных изобразительных материалов и игра с эмоциональным содержанием.

На первом занятии решались задачи по выявлению особенностей эмоционально-эстетического восприятия образа человека знакомство с жанром портрета в изобразительном искусстве, ознакомлению детей с языком эмоций в рисовании, при котором они смогут нарисовать портрет человека. Были использованы репродукции художников-портретистов, при рассматривании которых обращалось внимание на то, как художник изобразил человека: в профиль или анфас. Делая акцент на «душу» портрета видно ли настроение человека, его характер, какие средства выразительности художник при этом использует; произведены разбор цвета, мимики и пантомимики наиболее прорисованных деталей. Детям предлагалось вспомнить картины портретного жанра и постараться описать их. Эмоционально-эстетическое восприятие в вербальном плане фиксировалось нами в виде высказываний детей. Например, Женя С. девочка Аленушка грустная, сейчас наверное заплачет. Это из-за того, что братец у нее в козленка превратился. Кристина П. Аленушка грустит еще и потому, что на болото страшное попала, среди леса. Женя Б. девушка очень веселая, улыбается, и щеки у нее красивые. А еще она очень хорошо расположилась, как будто в кресле отдыхает. Для более полной характеристики героини портрета мы попросили вспомнить историю сказки про сестрицу Аленушку и брата Иванушку. На занятиях нами был использован полный показ с объяснением особенностей изображения. Началось занятие с зв-

ристической беседы, по ходу объяснения мы употребили прием «мысленного» вхождения в портрет.

По итогам первого занятия можно определить следующее: дети адекватно воспринимали портреты людей на репродукциях художников, сумели рассказать об особенностях их характера, чувств. Ребятам удалось увидеть, как художники отображали душевные качества, используя такие средства выразительности как цвет, передача мимики, статического положения и прорисовывания деталей.

На втором занятии мы продолжали формировать эмоционально-эстетическое восприятие портретов, воспитывать у детей интерес к профессии художника-портретиста. Задачей второго занятия было дать детям знания о разновидности занятий в профессии художника, что он может изображать картины разных жанров. А так же восприятие характера Боярыни Морозовой и других героев картины В. Сурикова.

При рассмотрении репродукции в целом и отдельных черт в этих картинах мы использовали рассказ образец личностного отношения педагога к понравившейся картине, где мы обратили внимание детей на то, как художник технически изобразил людей, используя цветовую гамму, кого изобразил в центре группового портрета, в каком положении показаны люди: статическом или динамическом. Но в основном акцент делался на разных эмоциональных состояниях изображенных: у Боярыни Морозовой изображен гордый и смелый характер, «горящие глаза» и «жесткий взгляд»; убогий нищий смеется и злорадствует; остальные эпизодические личности мужики и бабы плачут, жалуется ее, на их лицах скорбь и ненависть к врагам боярыни. Отдельным детям предлагалось самим описать характер людей в описываемой репродукции, обыграть их роли и потом самим изобразить эмоции некоторых героев, представив себя ими, используя собственную мимику и пантомимику, оценить их. Ребятам понравился этот прием, и они выполнили это задание очень творчески. В процессе занятия нами был использован прием точных установок для более логического объяснения детям, метод личностного формирования, личностного отношения к живописи расчлененные вопросы, на которые дети давали ясный и четкий ответ.

По итогам занятия мы выявили, что большинство детей правильно воспринимают эмоции и характер участников группового портрета, хотя по сюжету картины эти герои не только положительные. Зафиксированы такие высказывания детей: Алесь Б.: «Боярыня очень смелая, потому что старик хотя и смеется, но все-таки ее боится». Андрей Р.: «Мне Боярыню жалко, потому что люди очень плачут из-за того, что она уезжает. А старика не жалко, он хоть и бедный, но злой». Мы увидели, что дети адекватно воспринимают эмоциональное состояние радости, страха, печали героев картины. Придумывая выразительные образы, старшие дошкольники испытывают незначительные трудности в театрализованной передаче пантомимики и мимики героев сюжета картины.

На третьем занятии мы закрепляли у детей способности эмоционально-эстетического восприятия челове-

ского образа; отображение его в рисунке. Ребятам дали задание изобразить портреты людей героев сюжета картины, которую дети рассматривали ранее (В. Суриков «Боярыня Морозова»). При этом ребятами были повторены эмоциональные характеристики этих образов. Это способствует не только развитию эстетического восприятия, воображения, формирование образных представлений, но и овладение детьми разнообразным изобразительным материалом, различными обобщенными способами изображения, позволяющими передавать в рисунке широкий круг явлений и предметов. Мы так же напомнили и средства выразительности, которые использовал В.И. Суриков при создании своей картины. Для того чтобы помочь ребятам в этом, им были предложены эскизы образов людей самого художника к картине. Это позволило воспринимать человеческие образы не в группе, а отдельно, каждый, чтобы лучше понять его эмоциональный образ. Дети более заинтересовались и активизировали деятельность воображения.

Мы выявили на третьем занятии, что обыгрывание каждым ребенком эмоционального состояния каждого героя сюжета картины на предыдущем занятии, и использование разнообразного и более точного наглядного материала позволило у детей вызвать устойчивый интерес к предложенной теме. Дошкольники более менее хорошо передали характер людей в рисунке, цветовую гамму, но техника изображения человека указывает на ее специальное формирование.

Особенности эмоционального отношения к образам людей в рисовании у старших дошкольников, связаны с темпераментом детей:

Более импульсивные дети иногда заканчивали рисунок через 5 минут после начала работы — торопились воплотить замысел на бумаге, зачастую не дорисовывая рисунок до конца при изображении отдельных образов без создания общей композиции. Очень часто характер рисунков этих детей носил аффективный характер: не соблюдалась техника рисования (кривые линии, несоблюдение пропорций) и выражение лиц человеческих образов было безжизненным.

Дети с уравновешенным темпераментом выполняли рисунки более тщательно, уделяя внимание всем элементам композиции рисунка. Техника изображения у них более правильная, чем у приведенных выше детей: линии достаточно прямые, черты лица более отчетливые, пропорциональные части тела, но мимика лица плохо прорисована.

Дети с высоким уровнем без особых усилий изображали человека как технически правильно, но так же хорошо владели языком эмоций. Вселяли в образ эмоции, тем самым оживляли их.

На занятиях проявилась психологическая особенность — существует различие между мужским и женским образом. Выбираем мужчину или женщину. Мальчики склонны рисовать человека мужского пола, а девочки, наоборот. Этот показатель свидетельствует о нормальном

половом развитии, т.к. у ребенка-дошкольника половая ориентация в этом возрасте только на свой пол.

Дети так же хорошо передавали свое отношение к людям с помощью изображения мимики, черт лица и пропорций тела, цвета и фона, приукрашивали симпатичный им образ. Так маму, дети изображали с большими глазами, брови дугой, с улыбающимся ртом, длинными волнистыми волосами, используя краски теплого спектра. А Бабу-Ягу дети изображали лохматой, волосы темно-зеленой краской, рисуя ее с огромной бородавкой на носу.

Рисуя девуцу — красавицу девочки очень акцентировали свое внимание на прорисовки костюма, хотя перед началом работы давалась установка на изображение человека, а не на прорисовку деталей одежды.

На занятиях дети более охотно выполняли задания творческого характера, где им предлагалось самим выбрать образ человека для изображения.

В своей работе мы выявили: сформировать эмоциональное отношение детей к своим работам при создании эффективных педагогических условий можно через три этапа: этап эмоционально-эстетического восприятия портрета; этап формирования чувства сопереживания, выявление

эмоционального отклика на изображаемый ими образ человека; этап формирования использования техники. Овладение языком эмоций, умение прожить эмоции персонажа ребенок создает гармоничный выразительный образ, который далек от абстракции и близок к реальности создание себе подобного, «живого», значит эмоционального. Дети способны открыть свое эмоциональное отношение. В ходе этого эксперимента мы провели занятие, его задачами были: выявление индивидуальных уровней сформированности эмоционального отношения. На занятии предлагалось вспомнить репродукции художников, иллюстрации к рассказам и сказкам (которые мы рисовали в течение нескольких занятий). Так же детям предлагалось вспомнить те портреты людей, которые дошкольники уже изображали ранее на занятиях для активизации деятельности воображения, освежения памяти детей. В ходе занятия мы увидели, что большинство детей научились понимать язык эмоций, применять его в рисунках и пользоваться изученными методами и приемами техники рисования. Знания и опыт, полученные детьми на занятиях, привели к повышению их индивидуальных уровней сформированности, овладения техникой изображения этих образов.

Литература:

1. Беликова, М. Эстетическое восприятие детей на занятия изобразительной деятельностью. Дошкольное воспитание, 1981 № 4, с. 27.
2. Блащук, Л. А. Формирование интереса к изобразительной деятельности у детей 5–7 лет на занятиях в детском саду. Диссертация М., 1985.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. Просвещение, 1991, с. 9–11, с. 13–14.
4. Денисова, З. В. Детский рисунок в физиологической интерпретации. Л., Наука, 1974, с. 140.
5. Езикеева, В. А. Содержание и методика обучения изобразительной деятельности детей 4–7 лет. Эстетическое воспитание в детском саду, М., Просвещение, 1985.
6. Изард Кэрролл Е., Эмоции человека (перевод с англ.) М., Изд. Моск. Университета, 1980, с. 21, с. 201–206.
7. Комарова, Т. С. «Изобразительная деятельность в детских садах: обучение и творчество». М.: Педагогика, 2000 г.
8. Комарова, Т. С. Дети в мире творчества М., просвещение, 1992, с. 23.
9. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность обучение детей техническим навыкам и умениям.
10. Косминская, В. Б. Хализова Н. Б., Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей М., Просвещение,
11. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве М., Просвещение, 1965. с. 107, 80–81, 120–121, 152–154, 192–194.
12. Сакулина, Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду М., Просвещение, 1982.
13. Флерина, Е. А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства. Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М., 1949.

Проектный метод в профессиональном воспитании студентов

Артемяева Александра Васильевна, преподаватель

Якутский колледж технологии и дизайна традиционных промыслов народов Якутии

Профессиональное образование приобретает деятельностную направленность и нацелено на конкретную профессиональную деятельность согласно запросам ра-

ботодателей, на обеспечение конкурентоспособности специалистов, соответственно переходит на качественно новый уровень инновационной деятельности.

Профессиональное воспитание студента — специфическое характеристика воспитания многозначного реального процесса совершенствования человека в конкретной деятельности, конкретном социуме: это педагогически организованный процесс становления человека в образовательной деятельности, в основе которого — общепрофессионально-личностные, гражданские ценности — компетентности и «частные», отражающие особенности осваиваемой профессии и профессиональной области и качество человека данной профессии. [3]

Профессиональное воспитание становится главным средством развития личности — профессионала, одним из направлений которого является формирование профессиональных (универсальных) качеств — компетенций, компетентностей. Эти качества являются определяющими в трудовой и общественной жизни человека, основной профессиональной культуры. [1]

Компетентность в обобщенной характеристике: новообразование личности, качество гражданина — профессионала, формируемое в образовательной и самостоятельной профессиональной, общественной деятельности путем индивидуального освоения и творческого овладения конкретными компетенциями. [5]

Это качество профессионала творчески действовать в новых условиях (профессиональных, общественных) на основе индивидуально освоенных компетенций в реальном опыте образовательной практики. Творчество, творческое мышление, их сформированность — показатель компетентности, это важно для будущих технологов-конструкторов и поэтому в целях повышения учебной мотивации студентов и эффективного усвоения профессиональных компетенций необходимо использовать разнообразные формы и методы организации учебной деятельности в ЯКТиД.

Если обратиться к конкретному педагогическому опыту, то считаем актуальным, дающим стабильно положительные результаты являются методы практико-ориентированного обучения.

В данной технологии привлекает то, что в условиях игры, усвоение новых знаний накладывается на имитационную модель реальной ситуации, обучение приобретает коллективный характер, развивается компетентность предметных действий и социальных отношений. Также проигрывание ролей помогает студенту обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в профессионально значимых ситуациях, определить линию своего поведения в создавшейся ситуации. Игра дает возможность воссоздать ситуацию, требующую от участников проявления профессиональной компетентности.

Например: урок-игра по дисциплине: «Методы конструктивного моделирования» на тему «Разработка новых моделей одежды на основе базовой конструкции на индивидуальную фигуру». Студенты делятся на группы: первая группа выступает в роли заказчика, вторая — в роли исполнителя, и третья в роли — экспертов. Затем меняются

ролями. Знания и умения усваиваются не абстрактно, а в контексте специальности. В процессе игры осваиваются как нормы профессиональных действий, так и нормы социальных действий. Такие занятия проходят нетрадиционно, у студентов появляется интерес к своей специальности.

Также в нашей педагогической деятельности ведущее место занимает метод проектов. Метод проектов — один из приоритетных в формировании профессиональных компетенций, обеспечивает личностно-центрированный подход в образовании: во первых, при определении темы проекта учитывается интерес студента, его возможности; во вторых в ходе работы над проектом формируется команда и студент чувствует ответственность за результат; в третьих метод проектов направлен на разработку нового и более эффективного продукта и студент является автором, он чувствует социальную значимость. [2] В проектной деятельности от педагога требуется большая подготовительная работа: выбор актуальной темы или постановка проблемы, ее сочетание с образовательными целями дисциплины, определение межпредметных связей, поиск источников информации т.е. планирование работы над проектом.

Темы курсовых и выпускных квалификационных работ также учитывают реальные требования времени, производства, запросы работодателей, покупательский интерес и т.п.

Учитывая возросший покупательский интерес к национальной одежде, одновременно изучая и сохраняя народные традиции, в соответствии запросами работодателей, открытием ателье, мастерских по пошиву национальной одежды студенты по специальности «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий» разработали следующие темы: студентка гр. МКО-10 Нохорова Н.А. «Разработка коллекции мужской одежды в якутском стиле», студентки гр. МКО-09 Николаева Нина «Разработка женской одежды в якутском стиле», Никитина Екатерина «Разработка мужской одежды в якутском стиле», студентка гр. МКО-10 Гаврильева Александра «Разработка женской одежды по мотивам якутского орнамента».

Источником вдохновения данных коллекций стала якутская традиционная мужская и женская одежда. На основе анализа проведенного исследования традиционной якутской одежды, современных направлений моды, работ якутских модельеров, покупательского спроса разработаны современные коллекции мужской и женской одежды, предназначенные для национального праздника «Ысыах» и для различных мероприятий.

В связи с проведением Международных спортивных игр «Дети Азии» в нашей Республике, также актуальна тема студента Иванова Евсея «Разработка коллекции мужской форменной одежды для руководителей спортивных команд Якутии». Источником творческого вдохновения для создания коллекции стал флаг Республики Саха (Якутии).

Коллекция молодежной одежды «Эпическое наследие» студентки Соловьевой Людмилы основана на героях эпоса Олонхо — Ньургун Боотур и Кыыс Ньургун в современной интерпретации. Актуальностью темы является создание новых современных образов и эксклюзивных моделей коллекции одежды. В данной коллекции автор создает новые образы современных героев, которые были бы понятны молодым людям, созвучны с их героями из кино и компьютерных игр. Творческий процесс работы над проектом — это практическая часть работы, когда педагога и студента объединяет одна цель — достижение конечного проектного продукта. Например, разработка творческих коллекций студентов ежегодно принимает участие в различных конкурсах. Коллекция Соловьевой Людмилы удостоена дипломом III степени «Шаг в будущую профессию — 2013», также дипломант всероссийского конкурса молодых дизайнеров одежды “Магия моды — 2014” г. Благовещенск, студенты Кондакова Айыны и Михайлов Афанасий стали лауреатами IX республиканской нпк “Шаг в будущую профессию — 2015” за творческую коллекцию “Птицы”.

Таким образом, при выполнении проекта студент попадает ситуацию необходимости поиска дополнительной информации, ее обработка и передача полученной информации, а также умение работать в сотрудничестве.

По итогам проектной деятельности студент получает внешний результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности, и внутренний результат — опыт деятельности, — соединяющий в себе знание и умение, компетенции и ценности, повышение самооценки. [4]

Исходя из этого, следует, что применение метода проектов, деловых и ролевых игр, анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач при подготовке специалистов помогает понять их сущность и социальную значимость своей будущей профессии, освоить теоретический материал, уметь применять на практике полученные знания в конкретных ситуациях; овладеть методами организации труда, принятия решений в различных ситуациях, проведение аналитиче-

ской и исследовательской работы, обучает владению профессиональными компетенциями.

Одним из перспективных направлений проектной деятельности является конкурсы профессионального мастерства, направленные на освоение апробированных инструментов WSR для развития профессии и повышения социального статуса. Движение WSR набирает все большую силу и популярность в нашей стране. И воздействие на институты профессионального образования все более усиливается. Стандарты WSR активно внедряются в учебные программы. Также государственная итоговая аттестация будет проводится по методике WSR.

Мы успешно приняли участие в Региональных открытых Чемпионатах профессиональному мастерству WSR в г. Комсомольск-на — Амуре и г. Москвы. В этом году в Региональный чемпионат профессионального мастерства WSR Республике РС (Я) включили соревнования по компетенции “Дизайн одежды” и организатором является наш колледж. Учитывая специальные стандарты WSR в компетенции “Дизайн одежды”, проводится корректировка учебных программ и изменение методов обучения студентов, так ввели дополнительно в ПМ 2 метод накладки, который широко применяется в конкурсных технических заданиях.

Также ежегодно колледж проводит Региональный конкурс молодых дизайнеров

“Fashionboom” для продвижения талантливых творческих студентов, реализующих свои способности в области дизайна, моделирования одежды, аксессуаров, причёски и макияжа.

Таким образом, овладение технологами-конструкторами комплексом общих и профессиональных компетенций способствует уважительному отношению к выбранной профессии, готовности к творческой самостоятельной профессиональной деятельности, профессиональному самосовершенствованию. Педагогическая деятельность, основанная на проектом методе, является качественным показателем профессионального воспитания в среднем образовательном учреждении.

Литература:

1. Баранова, Н. А. Теоретические основы построения и функционирования воспитательного пространства вуза. Монография./Н. А. Баранова. А. Е. Баранов — Тверь: ООО “ИПФВиарт”-2012.
2. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для студ. Учреждений сред. проф. образования /М, Н. Гуслова. — 4-е изд. испр. — М.: Издательский центр “Академия”, 2013. — 288с.
3. Э. Ф. Зеер Психология профессионального образования: практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений /Э. Ф. Зеер А. М. Павлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 144 с.
4. Скакун, В. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие/В. А. Скакун. — 2-е изд. — М.: ФОРУМ: инфра-М, 2014. — 208 с. — (профессиональное образование)
5. Смирнов, И. П. Человек — образование — профессия — личность /И. П. Смирнов Монография-М.: УМИЦ “Граф-Пресс”. — 2013.

Кружковые работы по плаванию, формирующие здоровый образ жизни учащихся в общеобразовательной школе

Ачилов Телман Саъдуллаевич, и.о. доцента

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами

Health — the first condition of normal ability to live. Without maintenance of health of the person, the most valuable riches of a society, it is impossible to reach success in different spheres of activity.

Key words: sports, swimming sport, physical culture, trainings, method.

Здоровье — первое условие нормальной жизнедеятельности. Без обеспечения здоровья человека невозможно достигнуть успеха в разных областях деятельности. Исследование показывает, что на первый план должны быть выдвинуты:

1. Формирование сознания учащихся, занимающихся плаванием, объяснение им личного и социального значения здоровья как важного компонента образа жизни;

2. Ведение систематической и последовательной работы по соблюдению законов, нравственных принципов, сформированных на всем историческом пути нашего народа;

3. Изучение и использование в соответствии с требованием современной жизни методов и средств, апробированных исторической практикой ведения здорового образа жизни наших предков.

Процесс формирования здорового образа жизни должен основываться на эволюции. При этом процесс воспитания здорового образа жизни должен начинаться с раннего возраста. Часть применяемых средств нужно направлять на формирование таких нравственных качеств, как организованность, дисциплинированность, дружба, товарищество. Другую — на выработку таких качеств как храбрость, отвага, ловкость. Они должны готовить к труду, семейной жизни, охране окружающей среды, соблюдению законов. Поэтому для развития и формирования здорового образа жизни необходимо развить в молодых людях любовь и интерес к физическому воспитанию, склонность к занятию каким-либо видом спорта.

Факты подтверждают, что одним из видов спорта, массовость которого возможна в нашей республике, является плавание. Одна из характерных особенностей плавания — его связь с эволюцией. В связи с этим надо внести ясность в некоторые аспекты:

— изучение и обобщение внешкольной работы, связанной с физическим воспитанием и спорта;

— выявление на основе практических фактов наиболее эффективных видов внешкольной работы в формировании здорового образа жизни.

Из исторических источников становится ясно, что плавание как один из важных компонентов здорового образа жизни, рассматривалось как приоритетная проблема. Тому пример Александр Македонский, который усердно занимался физическим воспитанием и спортом. Имеются

сведения о том, как еще в младшем возрасте он переплыл Босфор и укротил дикого коня. В процессе внешкольной работы, направленной на формирование здорового образа жизни, такие сведения имеют большое значение. Нельзя забывать и о том, что наши предки жили не в тех условиях, в которых проживаем мы. Загрязнение воздуха и воды, шум городов, высокая скорость, смешанный ритм жизни, малоподвижность в быту и на производстве оказывают негативное влияние на формирование здорового образа жизни.

Одним из видов обеспечения здоровья является движение, которое обладает большой силой воздействия. Эта мысль нашла отражение и в произведениях классиков. Низами Гянджеви, отдающий в своих произведениях особое предпочтение идее здоровья, неоднократно акцентирует внимание на великой силе физических действий, советует последующим поколениям посредством движения предотвратить вялость и лень. Учащимся надо объяснить, что основной целью человека, желающего вести здоровый образ жизни, является сохранение на долгие годы здоровья, бодрости.

Здоровый образ жизни не возможен без связи с движением. Общеизвестно, что самые важные качества личности формируются в школе. Опыт показывает, что у учеников, оставшихся в стороне от внешкольной работы по физическому воспитанию, появляются вредные привычки. Например, курение сигарет, вслед за которым начинает появляться тяга к наркотикам, а позднее — к спиртным напиткам.

Занятия физическим воспитанием и спортом, в частности плаванием, незаменимы в предотвращении появления такого рода плохих привычек. Для этого необходимо, в первую очередь, привлечь учащихся к физическому труду, здоровому образу жизни.

Естественно, воспитательная работа в этом направлении требует больших усилий и способностей. Поэтому учитель физического воспитания должен показать, на что способны формы занятий, связанные с физическим движением. Для этого от учителя требуются всесторонние знания и умения.

Устные беседы приглашенных на проводимые в процессе внешкольной работы мероприятия врачей, биологов и специалистов, демонстрация плакатов, диафильмов, кинофильмов бывают наиболее эффективными. Участники

мероприятия наглядно видят, как безразличные к своему здоровью люди, ведущие ложный здоровый образ жизни, в конечном итоге доходят до преступления, опускаются до безнравственности.

Для подведения итогов в конце первого этапа внешкольных работ, направленных на формирование желания заниматься плаванием у учащихся, подготовив специальные вопросы, мы провели письменный опрос среди учащихся. Среди ответов были такие, которые удовлетворили нас и даже удивили оригинальностью. Интересным было то, что среди респондентов было много тех, кто обратился с вопросом. Например, в одном из них пишется «Быть здоровым, жить долго — естественное желание каждого человека. А используем ли мы свои возможности для достижения этой цели? К сожалению, нет! Наоборот, своим образом жизни, вредными привычками укорачиваем и без того короткую жизнь. Курение — самая распространенная вредная привычка, которая укорачивает и нашу жизнь, подвергает организм различного рода болезням». Говоря словами Р. Мансимова: «По расчетам ученых, никотин, входящий в состав табака, ничуть не уступает наркотикам и алкоголю. Напротив, в некоторых случаях оказывает более губительное влияние. Например, как определила медицинская наука, рак дыхательных путей и легких у курящих встречается чаще, чем у некурящих. Лицо курящего школьника желтеет, в большинстве случаев нарушается аппетит, страдают от частого воспаления верхних дыхательных путей, кашля».

На втором этапе внешкольной работы должны быть представлены теоритические вопросы. Учащимся необходимо усвоить основные положения, отражающие реальные показатели оздоровительного воздействия плавания:

- учащиеся должны осознать, что занятия плаванием являются одним из эффективных средств укрепления здоровья и физического развития. Обыкновенное погружение человека в воду повышает функции различных органов: учащается дыхание, повышается сердцебиение, ускоряется обмен веществ.

- во время плавания группа больших мышц, в основном плечевого пояса, активно работает, что создает условия для развития функциональных возможностей мышц.

- занятия плаванием оказывают благотворное влияние на центральную нервную систему, обеспечивают формирование крепкой нервной деятельности. Движения в воде создают условия для напряженной работы сердечно-сосудистой системы. Давление воды на тело облегчает ток крови из периферии к сердцу. Поэтому определенная дозировка действий в воде, является выгодной для слабой сердечной мышцы. Служит для развития и укрепления сердечно-сосудистой системы. Занятия плаванием оказывают большое влияние и на дыхательную систему. Давление воды на грудную клетку обеспечивает полный вдох и одновременно способствует развитию мышц. Все это

приводит к увеличению жизненного объема легких и повышает функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем пловца. При занятиях плаванием положительные результаты видны наиболее явно. Плаванием могут заниматься, начиная с 5—7 лет и до пожилого возраста, люди с различной степенью физической подготовки.

- это создает широкие возможности для укрепления здоровья подростков, работников и пенсионеров.

- плавание может быть удачно использовано при лечении ряда заболеваний, связанных с обменом веществ, ранних стадий болезней сердечно-сосудистой и дыхательной систем, при улучшении осанки.

- занятия плаванием можно использовать для гармоничного всестороннего развития человеческого организма.

- движениями, равномерно используемые при плавании с развитием выносливости, формирование правильного навыка плавания возможно в том случае, если учитель в процессе обучения школьников плаванию наиболее целесообразно использует законы взаимодействия человека с водной средой.

За последние годы с помощью объективных методов исследований проведены экспериментальные работы для определения эффективных путей улучшения техники и методики обучения плаванию детей и подростков. Результаты этих исследований использованы в настоящей работе.

Плавание состоит из четырех разделов, которые получили название спортивного, игрового, прикладного и фигурного (художественного) плавания.

Спортивное плавание содержит различного характера соревнования по видам и дистанциям, определяемым специальными правилами. Соревнования проводятся в бассейнах стандартных размеров (25 и 50 м) на дистанциях от 50 до 1500 м, а также на открытых водоёмах в виде проплывов на разные расстояния. В нашей стране плаванием занимаются люди разных возрастов. Однако основная масса людей, изучающих способы плавания и принимающих участие в соревнованиях, — это дети. Плавание является таким физическим упражнением, которое способствует росту тела подростков, так как во время плавания человек находится в условиях частичной невесомости и в горизонтальном положении, вследствие чего позвоночник временно разгружается от обычных гравитационных нагрузок. Плавание способствует улучшению работы всех систем организма, и в первую очередь сердечно-сосудистой и дыхательной. Во время интенсивного плавания частота сердечных сокращений юного пловца, находящегося в состоянии спортивной формы, может увеличиться в 3—4 раза и достигнуть 150—200 уд/мин.

При плавании любым способом спортсмен приспосабливает ритм дыхания к ритму движений: на каждый цикл движения он делает один энергичный вдох и один выдох в воду. Плавание оказывает положительное влияние на состояние центральной нервной системы: устра-

няется излишняя возбудимость и раздражительность, появляется уверенность в своих силах. Плавание закаливает организм детей и подростков. Частая смена температур внешней среды вырабатывает в организме защитные ре-

акции. В результате этого повышается сопротивляемость организма к простудным заболеваниям. Поэтому не случайно плавание входит в число основных средств системы физического воспитания.

Литература:

1. Холодов, Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «академия», 2000. — 480 с.
2. Актуальные вопросы современного плавания. — Волгоград: ВГИФК, 1993., 0,25 пл. (в соавторстве, авторские — 75%).
3. Балакши, Т. М., Фомиченко Т. Г., Медведев В. П. Управление произвольными двигательными действиями в лодочных плаваниях. / Тез. докл. I межвуз. науч. — практ. конф. «Медицина, охрана здоровья. Физкультура и спорт» — Волгоград: Перемена, 1994. — 0,15 пл. (в соавторстве, авторские — 60%).
4. Фомиченко, Т. Г., Балакши Т. М., Кукушкин А. А. Структура силовой подготовленности спортсменов — пловцов групп спортивного совершенствования ДЮСШ плавания. / Метод. — рекоменд., для тренеров, специалистов по плаванию. — Волгоград: ВГИФК, 1996. — 0,75 п.л. (в соавторстве, авторские — 70%).
5. Фомиченко, Т. Г., Балакши Т. М., Структура силовой подготовленности спортсменов-пловцов учебно-тренировочных групп ДЮСШ плавания. / Метод — реком. для тренеров и специалистов по плаванию. — Волгоград: 1996. — 0,75 п.л. (в соавторстве, авторские — 70%).

Использование новых педагогических технологий в работе логопеда

Ачилова Севара Джасуркуловна, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

The article states that as a speech therapist with educational technology works with children speech disorders. Using educational technology being remedial work.

Дети с нарушениями речи — это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи. Сегодня серьёзной проблемой специальных детских садов стал неуклонный рост количества детей с различными нарушениями речи, а также утяжеление речевых нарушений и уровня речевого недоразвития. В последние годы у большинства детей данной категории в той или иной степени выражены нарушения слоговой структуры слова. Данные нарушения мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствуют звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте. Коррекционная работа ведется параллельно со школьными занятиями и в большей мере способствует преодолению школьной неуспеваемости. Успех логопедических занятий в школе во многом зависит от того, насколько в семье способствуют закреплению полученных навыков правильной речи. При тяжелых нарушениях речи обу-

чение детей в массовых детских учреждениях невозможно, поэтому существуют специальные детские сады и школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. Среди учащихся массовых школ есть дети с теми или иными отклонениями в речевом развитии. Такие отклонения носят различный характер и по-разному влияют на общее развитие ребенка. Согласно «Положению о логопедических пунктах при общеобразовательных школах» основным контингентом являются учащиеся с фонетико-фонематическими нарушениями и с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. Целью коррекционно-воспитательной работы логопеда является воспитание пробелов в развитии звуковой стороны речи, лексических средств и грамматического строя речи. Самый важный этап логопедической работы направлен на совершенствование звуковой стороны речи (коррекция звуков, развитие фонематических процессов) и формирование полноценных навыков анализа и синтеза звукового состава слова, это составляет ту основу, которая позволяет формировать правильные навыки чтения и письма, т.е. грамоты.

В процессе выполнения упражнений внимание учащихся постоянно привлекается к артикуляции и звучанию

изучаемого звука к месту его расположения. Работая с оппозиционными звуками, логопед учит различать их на слух. Детям предлагается подбирать, анализировать, сравнивать слова разного звуко-слогового состава.

Для развития мелкой моторики рук используются пальчиковые игры и гимнастики, крупотерапия, пескоте- рапия, мозаики, массажные мячики, игры с прищепками, со счетными палочками.

Артикуляционная гимнастика. Цель — выработка пра- вильных, полноценных движений и определённых поло- жений артикуляционных органов, необходимых для пра- вильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные. Для проведения артикуляционной гимнастики используются картинки-символы и игруш- ки-помощники, которые поддерживают интерес детей к выполнению упражнений.

Технология развития лексико-грамматической сто- роны речи: При проведении логопедической работы по развитию лексико-грамматического строя речи основной целью является формирование психологических меха- низмов овладения системой языка и усвоение правил, ор- ганизирующих морфологическую и синтаксическую систему языка.

Логопедическая работа по развитию лексико-грам- матических компонентов речи осуществляется по следу- ющим направлениям:

- развитие объёма словаря;
- формирование структуры значения слова;
- развитие лексической системности и семантич- ности полей;
- формирование парадигматических и синтагматиче- ских связей слов;

Литература:

1. Агранович, З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушения слоговой структуры слов у детей.— С-П.2000
2. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми.— М,1994 г.
3. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи.— М,1988.
4. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников.— М, 1993.

Особенности управления в русском языке

Баракатова Дилором Аминовна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Ключевые слова: управление, влияние, конструкция, ошибка, руководство.

Управление — это подчинительная связь, при которой главное слово в словосочетании требует постановки зависимого имени в определённом падеже. Не все нормы управления одинаково прочны. Некоторые из них легко подвергаются искажению.

- развитие словообразования;
- уточнение грамматического значения слова.

В процессе коррекции лексико-грамматического строя речи применяются специальные игры и дидактические по- собия, предметные и сюжетные картинки по лексическим темам.

Работа по формированию фонематического слуха ве- дётся в следующей последовательности:

- развитие навыка узнавания неречевых звуков;
- различение одинаковых звукокомплексов по вы- соте, силе, тембру;
- различение слов близких по звуковому составу;
- дифференциация фонем;
- дифференциация слогов.

Развитие навыков звукового анализа и синтеза ведётся в последовательности:

- определение порядка звуков в слове;
- выделение отдельных звуков;
- различение звуков по их качественным харак- теристикам (гласный-согласный, глухой — звонкий, твёрдый — мягкий);
- построение моделей (схем).

В коррекционной работе активно использую игры и игровые упражнения, направленные на формирование фонематического восприятия детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями: игры, направленные на развитие слухового внимания; игры, направленные на развитие рече- вого слуха; игры, направленные на различение правильно и дефектно произносимого звука; игры, направленные на различение близких по звуковому составу слов; игры, на- правленные на дифференциацию звуков и слогов; игры, на- правленные на формирование звукового анализа и синтеза.

1. Большое число ошибок в построении конструкций с управлением связано с влиянием близких по значению слов и их управления.

Например, в телепередаче журналист, обращаясь к собеседнику, сказал: «Позвольте вспомнить Вам, что

год назад Вы утверждали обратное». Глагол вспомнить может иметь только одно зависимое слово — в винительном падеже (вспомнить что-либо), тогда как однокоренной глагол напомнить может иметь две зависимые формы: винительный падеж и дательный падеж (со значением адресата речи) — напомнить кому-либо что-либо. Под влиянием этого глагола возникает конструкция вспомнить вам, недопустимая с точки зрения норм литературного языка. Подобное влияние управления близких по значению слов можно наблюдать, например, в группе глаголов со значением речи, мысли, чувства, передачи информации (доказывать, объяснять, отчитаться и др.). Под влиянием сочетаний типа: подумать о чём-либо, рассказать о чём-либо — в речи частотно ошибочное использование дополнения в предложном падеже с предлогом о (о чём-либо) у таких, например, глаголов: доказывать что-либо; поделиться чем-либо с кем-либо; коснуться чего-либо; подтвердить что-либо; объяснить что-либо; привести пример чего-либо; описать что-либо; признаться в чём-либо; подвести итог чему-либо; указать на что-либо. При глаголах зрительного восприятия объект обычно выражается формой винительного падежа с предлогом на (смотреть на картину). Под влиянием этой конструкции в речи частотны ошибки типа: любоваться на море вместо нормативного — любоваться морем. Обратите внимание на управление следующих глаголов: наблюдать за кем-либо; приглядеться к кому-либо, чему-либо. Аналогичное явление можно наблюдать при использовании слова анфас (лицом к говорящему). Под влиянием конструкции сфотографировать в профиль распространённой ошибкой становится использование предлога в и при слове анфас в подобных сочетаниях. Нормативной конструкцией будет следующая: сфотографировать анфас.

Обратите внимание на различие управления близких по значению слов:

- беспокоиться о сыне — тревожиться за сына;
- возмутиться его словам — обидеться на его слова;
- вопрос о строительстве — проблемы со строительством;
- дивиться терпению — восхищаться терпением;
- добраться до села — подъехать к селу;
- идентичный прежней формулировке — сходный с прежней формулировкой;
- извлекать доход из аренды квартир — получать доход с аренды квартир;
- неосведомлённость в проблеме — незнакомство с проблемой;
- обидеться на холодный приём — обидеть холодным приёмом;
- обращать внимание на своё здоровье — уделять внимание своему здоровью;
- озабоченность/озабоченный делами — тревога о делах/за дела;
- опираться на результаты исследования — базироваться на результатах исследования;

— осудить на вечную каторгу — приговорить к вечной каторге;

При употреблении этих слов в речи наблюдается подмена управления одного слова управлением другого, близкого по значению. По той же причине частотны ошибки и недочёты при использовании целого ряда слов разных частей речи:

- бояться матери (разговорное: бояться мать);
- венец искусства (неверно: венец искусству);
- достигать семидесяти сантиметров в длину (неверно: достигать семьдесят сантиметров в длину);
- то, чего нам удалось достичь (неверно: то, что нам удалось достичь);
- залог успеха (неверно: залог успеху);
- касаться вопроса (устаревшее: касаться до вопроса);
- избегать опасности (неверно: избегать опасность);
- колдовать над чем-то (неверно: колдовать что-то);
- отразиться на зарплате (неверно: отразиться на зарплату);
- принять участие в ярмарке (неверно: принять участия на ярмарке).

2. В речи частотны ошибки, связанные с подменой управления однокоренных слов.

Обратите внимание на сочетаемость таких слов:

- верить в победу — уверенность в победе;
- заменить старую деталь новой — сменить старую деталь на новую;
- платить/заплатить/уплатить за проезд — оплатить проезд;
- плата за телефонный разговор — оплата телефонного разговора;
- подключиться к разговору — включиться в разговор;
- различать друзей и врагов — отличать друзей от врагов;
- сверять фотографию с оригиналом — проверять время по телефону.

3. Различия в управлении могут быть связаны с использованием слова в разных конструкциях и в разных значениях.

Например, слово гарантия в значении «ручательство» выступает в конструкциях: гарантия успеха; гарантия, что...; гарантия в том, что...; в значении «прилагаемый к изделию документ» — в конструкции: гарантия на два года. Ошибкой является подмена одной конструкции другой (неверно: Нет гарантии на то, что это предвыборное обещание будет выполнено; следует сказать: Нет гарантии того, что это предвыборное обещание будет выполнено). Аналогичные ошибки встречаются при употреблении существительного руководство. Конструкция руководство чем используется, если слово употреблено в значении «направляющая деятельность управления кем-либо, чем-либо», то есть при указании на процесс (руководство действиями забастовщиков; руководство таким большим заводом требует организаторского та-

ланта). Конструкция руководство чего характерна для тех случаев, когда существительное выступает в значении «руководители; орган, управляющий предприятием, организацией» (руководство отдела приняло решение сократить число сотрудников вдвое). Причастие заинтересованный в значении «связанный практическими интересами, практической выгодой с чем-либо» управляет предложным падежом с предложом в (Они заинтересованы в сотрудничестве с нашей фирмой); в значении «проявивший интерес к кому-либо, чему-либо» — творительным падежом (Он заинтересован гораздо больше своей химией, чем женой).

4. На употребление зависимого слова в том или ином падеже оказывает влияние и значение этого слова.

Например, глагол отведать (пробуя, съесть или выпить немного чего-либо) управляет родительным падежом существительного, если оно называет вид пробуемой пищи, её неопределённое количество (отведать котлет). Винительный падеж зависимого существительного используется тогда, когда подчёркивается определённое количество съеденного, выпитого или часть целого (отведать кусочек пирога, чашечку бульона). Сочетания типа: отведать блины, отведать квас — будут ошибочными, поскольку в них указан вид пробуемой пищи, а не количество съеденного, выпитого. Подобного рода конструкции допустимы лишь в том случае, если имеется в виду определённый вид блинов, кваса.

Если слово в одном и том же значении может употребляться в нескольких конструкциях, то в речи частотно их смешение. Например, глагол занять в значении «заполнить какое-либо пространство» употребляется в конструкциях: занять участок под зерновые; занять участок зерновыми. Ошибочными будут предложения типа: Посевные площади, занятые под зерновыми, сократились в губернии в два раза.

5. Достаточно частотны в речи ошибки в использовании предлогов в синонимических конструкциях. Например, предлоги с и из синонимичны при указании на место, откуда направлено действие. Однако между ними есть и различие. Предлог с употребляется в том случае, когда действие направлено с поверхности чего-либо: спуститься с горы, сойти с лестницы, снять со стола.

Предлог из используется тогда, когда действие направлено изнутри наружу:

выйти из комнаты, выбраться из ямы.

Употребление данных предлогов в сочетании с географическими названиями закреплено традицией. Предлог с используется преимущественно с названием горных областей, рек, островов, но эта тенденция действует не слишком последовательно.

Обратите внимание на следующие конструкции:

приехать с Кавказа, с Украины, с Волги, с Сахалина, с Ямайки — приехать из Крыма, из Белоруссии, из Франции, из Казахстана.

При указании на иностранное государство используется предлог из. В связи с этим в настоящее время наряду

с конструкцией типа: приехать с Украины — употребляется конструкция: приехать из Украины.

При указании на иностранное государство употребляется предлог в, поэтому сейчас нормативной становится и конструкция — жить в Украине.

6. Следует отметить, что в настоящее время (особенно в официально-деловом стиле) наблюдается экспансия некоторых предлогов (прежде всего по и о), которые вытесняют беспредложные конструкции или конструкции с другими предлогами. Далеко не всегда использование предложных конструкций является нормативным. Так, достаточно регулярно в следующих конструкциях ошибочно употребляется предлог по:

- беседа об экономике (неверно: беседа по экономике);
 - расширять возможности исследования (неверно: расширять возможности по исследованию);
 - вопрос об улучшении условий труда (неверно: вопрос по улучшению условий труда);
 - забота об освоении месторождения (неверно: забота по освоению месторождения);
 - закон об охране детства (неверно: закон по охране детства);
 - замечания об организации работы (неверно: замечания по организации работы);
 - затраты на ремонт (неверно: затраты по ремонту);
 - инициатива в созыве конференции (неверно: инициатива по созыву конференции);
 - инициатива устроить вечер (неверно: инициатива по устройству вечера);
 - обучение гражданской обороне (неверно: обучение по гражданской обороне);
 - отчитаться в использовании/об использовании средств (неверно: отчитаться по использованию средств);
 - весной разъехаться (конструкция: по весне разъехаться — характерна прежде всего для диалектной речи, поэтому не является литературной);
 - надои составляют 10 килограммов от коровы (неверно: надои составляют по 10 килограммов молока...);
 - справка о зарплате (неверно: справка по зарплате);
 - факультет гуманитарных наук (неверно: факультет по гуманитарным наукам).
- Обратите внимание на следующие конструкции (в них достаточно часто неправомерно используется предлог о):
- доказывать это (неверно: доказывать об этом);
 - задача экономного использования ресурсов (неверно: задача об экономном использовании ресурсов);
 - инициатива в созыве (неверно: инициатива о созыве конференции, по созыву конференции);
 - поделиться впечатлениями (неверно: поделиться о впечатлениях);
 - подтвердить это (неверно: подтвердить об этом);
 - дать совет, как воспитывать ребёнка; дать совет по воспитанию ребёнка (неверно: дать совет о воспитании ребёнка);

- привести примеры плохой работы администрации (неверно: привести примеры о плохой работе администрации);
- подвести итог работе/работы (неверно: подвести итог о работе);
- коснуться темы дружбы (неверно: коснуться о теме дружбы)

7. При построении предложения необходимо учитывать смысловые связи членов словосочетаний, входящих в это предложение. В частности, распространённой ошибкой является пропуск необходимого зависимого члена словосочетания.

Например, ошибочным является пропуск существительного машиниста в предложении: Я хочу стать помощником тепловоза. Нормативной будет конструкция: Я хочу стать помощником машиниста тепловоза.

Обратите внимание на конструкции, в которых достаточно регулярно опускается необходимый зависимый член словосочетания:

- беседа на тему морали, по теме «Человек и природа» (недопустимо: беседа по морали);
- более чем ста студентам, более чем на сто рублей, более чем о ста студентах, более ста студентов (недопустимо: более ста студентам, более на сто рублей, более о ста студентах);
- в свете сказанного важное место отводится... (недопустимо: в этом свете важное место отводится...);
- оставляет желать лучшего (недопустимо: желает лучшего);
- рейд по проверке качества торговли (не рекомендуется: рейд по качеству);
- спросить с мастера за невыполнение плана (не рекомендуется: спросить за невыполнение; спросить с мастера);
- за нашей командой с отрывом в два очка следует команда «Динамо» (недопустимо: с отрывом следует команда «Динамо»).

Литература:

1. Баранникова, П. И. Основные сведения о языке. — М., 1982.
2. Винокур, Г. О. Сб. Культура речи — М. 1988.
3. Горбачевич, К. С. Нормы современного русского литературного языка. — Л. 1984.
4. Новиков, Л. А. Искусство слова. — М. 1982.
5. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения речи. — М. 1987.

Формирование совершенной личности

Бебутова Наргиза Нарзуллаевна, ассистент
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Если воспитание формирует нравственность, то знания дают силу мышлению. Стремление и смелость гармонично ведут к совершенству. Желание, стремление и смелость возникают у человека в результате любви. «Его величество человек», образующий основу, которая хочет сформировать в наших детях качества совершенства, по всей земле является истиной, которая не требует подтверждения тому, что представляет собой символ созидания, красоты, чистоты. Звание «Человек» исключительно велико, его положение высоко, поэтому смело шагать по дорогам совершенства — первоначальный и ответственный долг каждого человека. Звания совершенного человека можно добиться только с чувством любви, постигая мудрость. Стало быть, полезное знание — это самопожертвование мудрости, истине, любви человека к окружающему миру, гуманности, великодушию, доброжелательности, в общем, добру и чистой страсти.

Человек является биосоциальным существом и основу его социальной сути составляют знания. Человек получает эти знания, используя разум, путём наблюдения за происходящей реальностью или из источников

знаний, каковыми являются наставники, книги, журналы, телевизор, интернет и через другие средства массовой информации. Для того, чтобы использовать в жизни полученные знания, человек хранит их в себе. В результате непрерывного получения знаний и использования их на практике его знания проходят ступени навыков, опыта и превращаются в образ жизни и этим путём увеличивается его духовность, он понимает положение вещей и происходящего. Значит, человек приобретает знания для их использования в повседневной практической жизни. Однако человек не может с первой попытки применить знания, усвоенные в результате деятельности мышления, потому что в его существе ещё не сформированы навыки к этим действиям. Для получения навыков деятельности на основании вновь полученных знаний, человек должен приложить силу воли и несколько раз повторить каждое движение в направлении определённой цели на основании законов (знаний) данной отрасли при пособничестве воспитателя-наставника, то есть должен испытать в жизни. Только в таком случае усвоенное знание превращается в навык. Чело-

веческие знания в практической жизни представлены в нескольких этапах качества.

Первая ступень: если человек в процессе применения на практике усвоенных им знаний израсходует слишком много сил и времени, но при этом достигнет цели, хотя качество выполненной работы будет низким, при этом считается, что приобретённые знания превратились в навык. Если время от времени не повторять действия, превратившиеся в навыки, эти навыки быстро исчезают и у человека остаются только знания. Так же если время от времени не повторять этих знания, они так же забываются и человек вполне может стать незнающим.

Вторая ступень: если человек непрерывно использует свои знания в жизни, не расходует лишнего времени и сил на целенаправленные действия и спокойно осуществляет поставленную цель — это называется квалификацией. Такие знания впитались в его существо и превратились в автоматические действия. Мышление контролирует только лишь целевые действия человека. Существует несколько ступеней квалификации: низкая, средняя и высокая. Действия на этапе квалификации, выполненные на основании знаний более устойчивые, они быстро не исчезают из существа и памяти человека. Однако с течением долгого времени и эти действия забываются, если их не повторять.

Третья ступень: В результате постоянного применения в течение жизни человека приобретённых полезных знаний, появившиеся навыки и квалификации совершенствуются, впитываются в его психику и превращаются в образ жизни, образуют его духовность. Действия на этой ступени являются не только автоматическими, но делают невозможным существование человека, если он не выполняет их. Действия на ступени, превратившейся в духовность, впитываются в существо и психику человека, находят место среди его наследственных единиц. Именно такая информация передаётся от предков к потомкам через наследственные единицы. Знания, образующие основу социальной сути человека, разделяются на полезные и бесполезные. Фундамент духовности человека состоит только из полезных знаний. В свою очередь являются антисоциальными, действие на их основе считается вредным и абсурдными.

К ряду бесполезных и вредных для социальной жизни знаний относятся ложь, коварство, воровство, ростовщичество, взяточничество, мошенничество, невоспитанность и ряд других отрицательных качеств. Хорошо воспитанный человек не может совершать таких дел. Такие знания являются преградой социальному развитию и считаются грешными действиями. Для развития общества и личности необходимы только лишь полезные знания. Вредные, бесполезные знания, вследствие своих заблуждений, некоторые люди приобретают в целях достижения целей, а именно, удовольствия в жизни и уважения дурными, неправильными путями, почти не используя силы.

Цель усвоения полезных знаний — это несение пользы, прежде всего для себя, затем для близких людей и для всего общества. При усвоении определённых полезных знаний человеком и в результате многократного применения их

в собственной жизни, они постепенно впитываются в его существо, затем в психику и превращаются в образ жизни, то есть в его нравственность и воспитание, если сказать другими словами в его духовность. После того, как мы поняли суть и смысл понятия «человек», стали обладать общими сведениями о ступенях формирования человеческой духовности и о совершенном человеке, появилась необходимость анализа порядка формирования личности в процессе жизни человека. Крупный учёный, философ XX века, основатель науки «психоанализа» Зигмунд Фрейд, подчёркивая особенность влияния трёх источников на развитие человека в качестве живого существа, подтвердил свои рассуждения с помощью надёжных доказательств. После знаменитого древнегреческого философа Аристотеля, Фаробий, прославившегося на Востоке своими знаниями и широтой мышления, стали называть вторым учителем. Развитие социально-философской мысли Средневековья связано с именем мыслителя Абу Насра Фаробий, его учение о совершенстве человека имеет большое значение. Взгляды Фаробий о совершенном человеке нашли своё отражение в таких его произведениях, как «Город образованных людей», «О достижении счастья и благоденствия», «Происхождение знаний», «О смыслах разума». Фаробий составил основные качества совершенного человека, отвечающего основным критериям совершенства, требованиям общества и служащего этому обществу. По мнению Фаробий, на земле знаниями обладает только человек. Понимание же истины — одно из состояний естественного развития человека.

Человек поднимается по ступенькам совершенства через усвоение знаний с чувством любви ко всем вещам и людям на земле, в результате самовоспитания и дающемуся со стороны образованию. Под словом «совершенная личность» понимается образ духовно высокого человека, овладевшего различными знаниями, воплотивший в себе ряд положительных качеств, отвечающий требованиям своего времени. Если привести пример совершенного человека, то под этим определением можно понимать образованных людей, пользующихся высоким авторитетом среди народа, полезных народу, трудящихся на протяжении всей своей жизни. Насколько разнообразны знания человека, настолько же обогащается его духовный мир и он всесторонне возвышается в качестве личности. Для этого он должен неустанно находиться в процессе поиска и получения знаний. Это в свою очередь требует от него осуществления склонностей к хорошему питанию, шикарной жизни, развлечениям и праздникам, являющихся небольшими благами жизни и требующими очень много времени и средств, исходя из экономической обеспеченности. Он осваивает различные знания, неустанно работает над своим совершенствованием, в результате находит спасение, достигая совершенства считающегося великим благом.

Людам достигшим совершенства, наряду с накопленной в себе интеллектуальной силой, приобретённой путём усвоения знаний, так же следует рационально использовать объединённую силу своих соратников по жизни и друзей.

В качестве примера будет уместным привести следующее: рядом с пророками и великими полководцами, царями, правителями и вождями, осуществившими революционные перемены в обществе, всегда находились их соратники, женщины-единомышленницы и друзья, которые не жалели для них даже своих жизней. По причине того, что они были самоотречённо преданы своим хозяевам или полководцам, направляли всю свою мощь на осуществление их идей и замыслов, сила и мощь таких полководцев увеличивалась во много раз и они постоянно побеждали. Однако, если от этого полководца отворачивались его друзья, семья и соратники, насколько бы тот ни был сильной личностью, его всегда преследовали неудачи. Это настоящая правда. Поэтому человек стремящийся к совершенству должен собирать вокруг себя своих близких, в том числе спутников жизни, являющихся их единомышленниками, друзей, постоянно поддерживающих его и помогающих ему. Человек достигший совершенства, в первую очередь, сам должен обладать красивыми качествами. Под красивыми качествами следует понимать вежливость, умение человека выслушать других людей, любовь к окружающим людям, милосердие, скромность и тому подобное. Вокруг грубого и скверного, заносчивого, высокомерного, не дающего никому слова, безучастного человека не собираются люди, готовые пожертвовать ради него жизнью, от такого человека отворачивается даже его спутник жизни. Потому что такой человек испускает отрицательную энергию и вызывает к себе отвращение окружающих его людей.

С тех пор как Узбекистан получил независимость, стало уделяться большое внимание вопросам национального воспитания. В межличностных отношениях стали заново формироваться забытые исламские ценности, восточные правила поведения, национальные традиции и обычаи, церемонии.

Литература:

1. И. А. Каримов. “Высокая духовность-непобедимая сила”, “Маънавият”. Ташкент 2008
2. Б. Зиёмухаммадов. Секреты воспитания совершенного поколения. “Сано-стандарт” Ташкент — 2011.
3. Абу Наср Фаробий. “О Положительных качествах, счастье и совершенстве” Ташкент. 2001.

Развитие конкурентоспособности будущих учителей начальных классов как психолого-педагогическая проблема

Верниенко Людмила Викторовна, кандидат психологических наук;

Пода Александра Сергеевна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В современном обществе большая часть профессиональных учебных заведений заинтересована в увеличении своей конкурентоспособности, что становится актуальной проблемой в условиях социально-экономических отношений, формирующихся в России. Возникают различные новейшие положения в образовании,

Наша страна создаёт общество, основанное на частной собственности и рыночной экономике. При таких условиях естественно разделение населения на различные сословия и прослойки и возникновение между ними каких-либо противоречий. Очевидной для всех истиной является то что, такие разногласия до известной степени устраняются и обогащаются общечеловеческим смыслом с помощью специфических для восточных народов правил поведения. Мы не преувеличим, если скажем что, у воспитания и духовности один корень и совершенная духовность формирует совершенное поколение. Решение будущих политических, экономических и духовных задач Узбекистана во многом отношении зависит от уровня общества и нравственности каждого его члена. Воспитание считается основой развития социальных качеств личности. Прививание детям таких положительных качеств, как любовь к Родине, отзывчивость, уважение, верность, честность, человечность, смелость, щедрость — одна из самых актуальных проблем сегодняшнего дня. Настоящие качества формируются и совершенствуются с помощью воспитания. По этой причине особенно важно начинать формирование этих качеств в семье и продолжать прививать их в учебных заведениях. Это возлагает ответственную задачу на каждого родителя и учителя. Особенно важно со стороны родителей и учителей наряду с привитием находящимся под их присмотром детям общечеловеческих и высоких нравственных качеств, объяснение им важности их места и пользы от них в жизни.

Детей необходимо с раннего детства приучать к правильному мышлению и соображению, ограждать от бесполезных и вредных знаний, не давать им стать безрассудными и безыдейными, воспитывать в духе помощи людям в беде, служения обществу и Родине с молодости. Все настоящие качества являются фундаментом совершенства человека.

требующие от учителей соответствующих реакций на постоянно изменяющиеся технологии и неконкретность среды. Современное общество нуждается в конкурентоспособных педагогах, осуществляющих профессиональную деятельность на высоком уровне продуктивности.

На сегодняшний день понятие «конкурентоспособность» широко используется в науке. Но проведенный теоретический анализ показал, что в психолого-педагогической литературе конкурентоспособность педагога изучена в недостаточном объеме. С педагогической точки зрения конкурентоспособность личности рассматривалась В.И. Андреевым, О.Н. Филатовым, В.Н. Харьковским, Д.В. Чернилевским. Проблема профессионального развития и саморазвития конкурентоспособности студентов — будущих специалистов изучается в научных работах Ю.В. Андреевой, Л.М. Митиной, Ф.Р. Туктарова, Э.Р. Хайруллиной, В.И. Шаповалова и др. Однако исследования, посвященные проблеме развития конкурентоспособности студентов-будущих учителей начальных классов в образовательном пространстве вуза, фактически отсутствуют, что еще раз подчеркивает актуальность данной проблемы.

На сегодняшний день в стране полностью завершился этап общественного отрицания самого термина «конкурентоспособная личность». Настало время пересмотра и адекватной оценки реальной значимости конкурентоспособной личности в различных сферах жизнедеятельности.

Характеристикой высокой конкурентоспособности учителя начальных классов и подтверждением наличия первой или высшей квалификационной категории принято считать современную практику и вероятность обмена инновационным опытом. Говоря о современных учителях, конкурентоспособность представляется как новейшее качество профессиональной подготовленности педагога, иначе говоря, его стремление и возможность решить не только типичные профессиональные задачи, но и нетиповые, к которым относится надпредметное обучение.

Акцентируя внимание на надпредметном обучении, стоит иметь в виду современные цели профессиональной деятельности, к которым относятся такие навыки учителя как: планировать образовательный процесс, применяя различные формы взаимодействия и вовлечь в них обучающегося; владеть проектным мышлением; перестраивать содержимое образовательно-воспитательного процесса в педагогические задачи надпредметного обучения; побуждать интерес учащихся путем привлечения их в различные виды деятельности [7].

Конкурентоспособность современного учителя начальных классов детерминируется теми индивидуально-психологическими качествами, которые позволяют выстраивать продуктивные стратегии развития и саморазвития в профессии, которые ведут к достижению вершин в профессиональной деятельности [3].

Психологической основой образовательных проектов и программ развития конкурентоспособности личности служит принцип саморазвития, интегрирующий структуру фундаментальных принципов развития личности, формирующийся в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания Л.С. Выготский (1983), психологической теории лич-

ности и деятельности А.Н. Леонтьева (1975) и С.Л. Рубинштейна (1989) и других [1].

В системе педагогического профессионального образования отсутствует содержание, направленное не только на развитие конкурентоспособности, но и на подготовку выпускников к самостоятельному трудоустройству в условиях современного рынка труда. Существует объективная необходимость в разработке целенаправленной программы развития конкурентоспособности студента-будущего учителя начальных классов в образовательном пространстве вуза.

Конкурентоспособность будущего учителя начальных классов представляет собой совокупность индивидуальных и личностных качеств в единстве и включает в себя способности, черты характера, потребности и состояния, дающие возможность плодотворно функционировать в педагогическом процессе, педагогическом взаимодействии и самореализации педагога.

Развитие конкурентоспособности будущих учителей начальных классов будет эффективнее, если в различных сферах индивидуальности студентов выделить компоненты, обуславливающие конкурентоспособность.

В развитии конкурентоспособности применяют не только традиционные, но также и активные методы обучения, а также педагогические профессиональные тренинги подготовки к трудоустройству.

Суть конкурентоспособности как индивидуальной и личностной характеристики субъекта, будущего учителя начальных классов, включает в себя умение ставить четкие цели, выявление ценностных ориентаций, творческое отношение к делу, способность быть лидером, толерантность, трудолюбие, стремление к постоянному саморазвитию, к непрерывному профессиональному росту, стрессоустойчивость, которые формируются за счет компонентов интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции, индивидуальности студента.

Выявление индивидуальных и личностных качеств и способностей, определяющих уровень конкурентоспособности, позволяет целенаправленно формировать необходимые свойства, повышая таким образом конкурентоспособность в целом.

Современные исследования очевидно доказывают, что в структуре развития конкурентоспособного будущего учителя начальных классов одно из главных ведущих направлений должна занимать педагогическая подготовка. Курс педагогики в профессиональном учебном заведении должен предстать перед студентами, как целостная наука, ориентированная на профессиональное решение педагогических задач [5].

Начальные предпосылки развития конкурентоспособности будущего учителя начальных классов представляют собой осознание профессиональных критериев: педагогических факторов, явлений, событий; далее — понимание профессиональных норм, ценностей, образование идеалов; развитие педагогических убеждений; осущест-

вление и творческое их развитие в профессиональной деятельности учителя.

Для построения учебно-воспитательного процесса важно определить цели и задачи, которые отражают содержание развития конкурентоспособности будущего учителя начальных классов. «Важно четко представить, какие качества личности и ума должны быть воспитаны на каждом курсе, что студент должен знать, понимать и уметь, какие психологические «новообразования» должны появиться на каждом из последовательных этапов подготовки к профессиональной деятельности» [6, с. 28].

Современные реалии таковы, что следует обладать личностной конкурентоспособностью для достижения уровня мастера в профессиональной педагогической деятельности. Именно поэтому сейчас в профессиональных учебных заведениях применяется специально разработанная методика по развитию конкурентоспособности будущих учителей начальных классов.

Представим сущность предлагаемой методики развития конкурентоспособности будущих педагогов. Первый этап подразумевает развитие профессионально-педагогической мотивации и заинтересованности к выбранной профессии. В ходе данного этапа желательно показать студентам фрагменты из отечественных и зарубежных фильмов, определяющих важность профессии учителя. («Республика ШКИД», «Учитель года», «Доживем до понедельника», «Большая перемена» и другие), но также не малое значение имеют фрагменты из документальных фильмов о профессиональной деятельности так великих педагогов, как К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко и других.

Помимо этого в первом этапе могут быть организованы: коллективное обсуждение со студентами вопроса: «Что изменилось в профессии педагога в современных условиях?»; игра «Суд над педагогической профессией», в ходе которой студенты делятся на две группы (защитники и противники профессии), затем по ходу игры преподаватель кратко записывает на доске положительные и отрицательные стороны педагогической деятельности.

Литература:

1. Абросимова, Л. Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля. Дисс. на соискания ученой степени канд. пед. н. Смоленск. — 2009. — 195 с.
2. Верниенко, Л. В. Акмеологические факторы развития педагогических способностей учителей начальных классов. Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук. — М. 2009. — 24 с.
3. Верниенко, Л. В. Акмеологические стратегии молодежи в условиях профессионального выбора // Акмеология. — 2014. — № 3–4. — с. 207–208.
4. Евплова, Е. В. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов профессионального обучения. Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. — Челябинск. 2012. — 24 с.
5. Лебединская, В. Г. Мера-категория философская и языковая // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. — 2012. — № 4. — с. 81–82.
6. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. — 400 с.
7. Ситак, Л. А. Профессиональная готовность будущего педагога к процессу формирования экологической культуры // Профессиональная ориентация. — 2015. — № 1. — с. 51–57.

Параллельно с аудиторными занятиями возможна организация экскурсии в конкурентоспособные учреждения профессионального образования, это будет способствовать повышению интереса к профессиональной деятельности.

Следующий этап заключается в развитии личностных качеств будущего конкурентоспособного учителя начальных классов. Теперь важно разъяснить студентам значения понятий «конкуренция» и «конкурентоспособность».

Следующим шагом может стать проблемный вопрос «Конкурентоспособный учитель — миф или реальность?» Также студентам необходимо разыгрывать различные педагогические ситуации, а после студентам предлагаются различные заранее смоделированные конфликтные ситуации. В завершение этого шага проводится анализ действий каждого студента.

На третьем, завершающем этапе, развития конкурентоспособности изучаются и осваиваются нетрадиционные формы и методы обучения. Наиболее распространенными и действенными нетрадиционными методами и формами обучения являются: дискуссия, кейс-метод, круглый стол, мозговой штурм, тренинг, метод проектов, деловые и ролевые игры, блиц-игры и др.

Каждому из этих методов необходимо выделить отдельное занятие, поделенное на две части: теоретическая (ознакомление с методом) и практическая часть (применение метода на практике) [4].

Итак, можно сделать вывод, что данная методика, состоящая из трех тесно связанных между собой этапов, считается необходимой и целесообразной для развития конкурентоспособности будущего учителя начальных классов.

Резюмируя, сделаем вывод о том, что проблема подготовки конкурентного учителя начальных классов актуальна, ее актуальность обусловлена современными социально-политическими и экономическими реалиями. Существует необходимость в разработке специальной программы, направленной на развитие конкурентоспособности студентов в период обучения в педагогическом вузе.

Критерии подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере экономической деятельности

Виноградова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Государственный аграрный университет Северного Зауралья

Преобразования, происходящие в социально-экономической сфере российского общества и, в частности, развитие рыночных отношений, создали принципиально новую ситуацию в области высшего образования. Сегодня, когда предложение рабочей силы значительно превышает спрос, только конкурентоспособный специалист востребован на рынке труда. Рыночные условия, а также — расширение и качественное изменение поля деятельности современного специалиста-выпускника вуза требует от учебного заведения значительного повышения качества его образования, выводя на первый план такую характеристику выпускника, как «конкурентоспособность». Поэтому целью данного эксперимента является изучение состояния учебно-воспитательного процесса, степени соответствия его результатов требованиям стандартов образования и обоснование целесообразности совершенствования содержания и организации процесса подготовки конкурентоспособного специалиста в сфере экономической деятельности.

На основе поставленной цели, перед нами стоит задача: выявить степень достаточности овладения студентами социально-экономическими знаниями, умениями, владения основными понятиями [1].

Для реализации поставленной задачи нам потребовалось разработать критерии, показатели степени сформированности изучаемых параметров, спроектировать диагностическую программу изучения социально значимых и профессионально важных качеств студентов. В нашем эксперименте приняли участие студенты-старшекурсники Государственного Аграрного Университета Северного Зауралья, обучающихся по направлениям подготовки: «Менеджмент», «Экономика», «Товароведение» (всего 280 человек). Обследование проводилось в период с 2011 по 2015 год.

Для оценки степени сформированности знаний и умений, личных качеств, участия в деятельности применялись когнитивный, мотивационно-ценностный и деятельностный критерии. В соответствии с критериально-уровневым подходом дифференцировались низкий, средний и высокий уровни сформированности измеряемых параметров.

Когнитивный критерий включает предметные знания, владение понятиями, терминами, методами маркетингового исследования — то, что составляет ядро профессиональной компетентности специалиста.

Мотивационно-ценностный критерий определяет профессиональные интересы, мотивы, направленность личности, ценностные ориентации.

Для измерения уровня знаний применялись контрольные срезы, тестирование, опросы, терминологические диктанты.

Результаты выражались по пятибалльной шкале, а также с помощью коэффициента успешности (количество правильных ответов). Высокий уровень — 1,0–0,8; средний — 0,7–0,5; низкий — 0,4–0,3.

Мотивы, интересы, ценностные ориентации измерялись через отношение к объектам.

Диагностика саморегуляции личности осуществлялась по методике Ю. А. Миславского [2].

В ходе эксперимента изучались уровни усвоения знаний, владения понятиями в области дисциплин общекультурного блока, экономики.

Выбор диагностируемых разделов знаний осуществлялся на основе положений междисциплинарного подхода, определяющего единство общей и профессиональной культуры, являющихся основой для овладения специальными знаниями, умениями.

Результаты диагностики уровня специальных знаний — о сущности, функциях маркетинга представлены в таблице 1.

Система знаний в области маркетинга — одна из наиболее сложных в блоке специальной подготовки, так как требует не только широкого кругозора, но и овладения соответствующим понятийным аппаратом, знаниями терминологии, алгоритмов расчетов, порядка применения специальных методик, умений применять теоретические знания на практике, еще более глубокой, интенсивной самостоятельной работы, высоко развитого экономического мышления. Именно в этой области студенты испытывают наибольшие затруднения. И в то же время студенты, уже имеющие опыт работы в организациях, где применяется маркетинг, обнаруживают более развитые умения и навыки, более точно приводят примеры из практики [5].

Трудности студенты испытывают в установлении отличий маркетинга от производства и сбыта (60%); в знаниях маркетинговых методов управления (58%), в знаниях организационных форм маркетинга (60%).

Подготовка студентов по менеджменту включает наиболее сложный комплекс теоретических и практических дисциплин, способных «обеспечить профессиональную деятельность людей по организации достижения системы целей, принимаемых и реализуемых с использованием научных подходов, концепции маркетинга и человеческого фактора» [3]. Именно деятельность менеджера направлена на принятие и реализацию конкурентоспособных решений.

В области менеджмента студенты испытывают наибольшие трудности в усвоении теоретических знаний по таким разделам как: «инновационный менеджмент» (45%),

Таблица 1. Степень осведомлённости студентов о сущности, функциях маркетинга

Содержание знаний	Уровни знаний, в%		
	Низкий	Средний	Высокий
Сущность, содержание маркетинга	20	46	34
Отличие маркетинга от обычной производственно-сбытовой деятельности	60	31	9
Маркетинговые методы управления	58	33	9
Окружающая среда маркетинга, контролирующие факторы	45	40	15
Организационные формы, структура маркетинга	60	21	19
Система стратегического планирования маркетинга	65	36	18
Сущность, этапы, методы маркетинговых исследований	32	40	28
Цель, задачи, организация службы маркетинга	25	41	34
Политика ценообразования	23	42	35
Методы исследования конкурентного преимущества фирмы	42	50	8
Оценка конкурентоспособности специалиста-экономиста	23	58	19

Таблица 2. Степень сформированности у студентов знаний, умений в области менеджмента

Содержание знаний	Уровни знаний, в%		
	Низкий	Средний	Высокий
Менеджмент как система управления	30	53	17
Экономические аспекты менеджмента	38	54	8
Методы менеджмента	36	44	20
Организационный менеджмент	38	54	8
Менеджмент качества и ресурсоемкости товара	32	52	16
Управление персоналом	24	69	7
Инновационный менеджмент	35	60	5
Методы анализа и прогнозирования управленческого решения	45	50	5
Финансовый менеджмент	32	50	18
Психология и социология менеджмента	46	44	10
Менеджмент как элемент культуры	42	45	13
Система ценностей и убеждений	45	40	15

«психология и социология менеджмента» (46%), «Система ценностей и убеждений» (45%), «Методы анализа и прогнозирования управленческого решения» (45%).

В среднем около четверти опрошенных обнаружили низкий уровень знаний (микроэкономика) по таким разделам, как «факторы спроса: индивидуальный и рыночный» (30%), «рынок капитала» (26%), «монополистическая конкуренция» (25%) «экономические циклы» (29%). Качественный анализ показал, что слабость обнаруживается там, где материал предлагался для самостоятельного изучения. Это позволяет сделать вывод о том, что у студентов недостаточно развиты умения и навыки самостоятельной работы, несформировано категориальное мышление. В то же время знания таких тем, как «располагаемый личный доход» (60%), «потребление и сбережение» (56%), «совокупный спрос и предложение» (58%), «безработица и ее формы» (49%), у половины опрошенных имеют достаточно высокий уровень, что позволяет говорить о высокой личной мотивации при их изучении, осведомленности об ук-

занных явлениях, полученных вне формального образования.

Таким образом, получаемые студентами экономические знания несут преимущественно абстрактный характер, недостаточно связаны с реальными проблемами, которые придется решать в будущей профессиональной деятельности.

Для достижения целостности подготовки, развития экономического мышления и поведения целесообразно ориентироваться не столько на полноту изучаемой дисциплины, сколько, на междисциплинарный подход. Проблемное обучение должно строиться в контексте будущей профессиональной деятельности, что требует поиска усиления практической составляющей в структуре подготовки специалистов.

Успешность экономической подготовки зависит от эффективности экономического воспитания, повышения мотивации к учебно-профессиональной деятельности, применения специального комплекса мер по повышению профессиональной направленности [4].

Таблица 3. Степень сформированности у студентов экономических знаний

Содержание знаний	Уровни знаний, в%		
	Низкий	Средний	Высокий
Микроэкономика			
Закон конкуренции и экономии времени	15	40	45
Факторы спроса: индивидуальный и рыночный	30	50	20
Эффективность конкурентных рынков	22	53	25
Рыночная власть	20	54	26
Монополистическая конкуренция	25	52	23
Рынок труда	19	52	29
Рынок капитала	26	46	28
Неравенство	18	48	34
Внешние эффекты и общественные блага	23	50	27
Макроэкономика			
Национальная экономика и ВВП	15	55	30
Национальный доход	13	44	43
Располагаемый личный доход	13	27	60
Безработица и ее формы	16	35	49
Экономические циклы	29	41	30
Совокупный спрос и предложение	10	32	58
Потребление и сбережение	15	29	56
Бюджетно-налоговая политика	16	56	28
Экономический рост и развитие	13	44	43
Банковская система	26	52	22

Литература:

1. Виноградова, М. В. Педагогические условия и факторы совершенствования процесса подготовки конкурентоспособного специалиста // Агропродовольственная политика России, 2012. — № 9. — с 31.
2. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. — М.: Педагогика, 1991. — 152 с
3. Фатхутдинов, Р. Конкурентоспособность как национальная кадровая проблема // Высш. образование в России. — 1999. — № 2. — с. 18–22.
4. Якобюк, Л. И., Виноградова М. В. Основные тенденции развития высшего профессионального образования в контексте глобализации. Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно — практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований» / Одесса: КУПРИ-ЕНКО, 2013 — № 3. Т. 20 — с. 55–59
5. <http://bib.convdocs.org>

Dimensions of Class-related Anxiety among the Students in the Bulgarian’s Junior High School

Gerdzhikova, Nina Dimitrova, PhD, Associate professor
University of Plovdiv «Paisii Hylendarski» — Branch Smolyan

Key words: *emotion, experience, anxiety.*

Герджикова Нина Димитрова, доктор педагогических наук, преподаватель
Пловдивский университет «Паисий Хилендарски» — Филиал Смолян

Ключевые слова: *эмоция, опыт, тревога.*

The investigations, conducted by Pekrun, Goetz, Titz and Perry [5, c. 91] have shown, that the anxiety is one of the most researched academic emotions, beginning in 1936 up to 1990 — «more than 1,000 studies have addressed achievement-related anxiety». The objective of this paper is to present the self-reported assessments of 12–15-aged students about their anxiety during the class. Due to the large number of studies, it is very difficult to define the term anxiety during the class. The most authors have concentrated their theoretical considerations on the test-achievement anxiety. However, I think that two other main conceptions are important for the explanation of class-related anxiety:

- firstly, the multimodal behavioral approach to performance anxiety of Lazarus and Abramovitz [1];

- secondly, Csikszentmihalyi's theory of flow which considerate the emotions like the varied combinations of learning tools and strategies [5].

- According to Lazarus&Abramovitz «the multimodal approach assesses seven discrete but interactive components — behavior, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relationships, and drugs/biological factors» [1, c. 831]. It becomes clear that the multimodal approach emphasizes more dimensions of the anxiety during the lesson. To the performance, anxiety could be referred, for example, the feelings of tension, mental disorganization, the anticipation of task's difficulty, panic, thinking about the lesson and so on.

The theory of Csikszentmihalyi describes the «flow» of the emotions during the learning process. Pupils seemed to «sink» deep into their academic activities. They perform the learning tasks with increased interest and also have the necessary skills for doing this. He regards the student's engagement «as the culmination of concentration, interest and enjoyment, as opposed to boredom or apathy» [6, c.520]. The scale of class-related anxiety, developed by Pekrun, Goetz&Perry [4, c. 12] is in line with such a view, presented above, shortly. Their scale is comprised of twelfth statements addressing pupils' multimodal assessments. Here are the main issues, illustrated by the relevant examples:

- What should be done or stopped doing by the pupil? — for example, «Because I'm so nervous I would rather skip the class»;

- What kinds of negative affects feel the pupils? — for example, «I get tense in class»;

- What appears to generate certain negative cognitions? — for example, «I worry whether the demands might be too great»;

- What kind of negative sensations were reported by the pupils? — for example «When I don't understand something important in class, my heart races»;

- Are there specific predominant self-images, reflecting success or failure? — for example «I get scared that I might say something wrong, so I'd rather not say anything»;

- Could be detected any thoughts that undermine pupils' emotional functioning? — for example «I feel scared».

The aforementioned authors define the anxiety as negative emotion, which refuse the prospective activities of pupils. The control-value theory of Pekrun links activity emotions with dif-

ferent appraisal antecedents [2, c. 319]. The control and values are directed to the action, only. Further, the author notes that anxiety can occur unconsciously. Habitualized appraisals can be based on the situational perceptions alone. Therefore, they influence the everyday academic emotional experience negatively, in the case of the habitual anxiety [2, c. 324].

The purpose of this study was to estimate the reliability of a scale anxiety. Furthermore, I conducted a one-way analysis of variance (ANOVA) to examine whether anxiety scale's scores were related to the grade of the students. Participants were 343 students from four junior high schools in district Smolyan. The sample includes students from the fifth (114), sixth (162), seventh (49) and eighth (18) grade. The anxiety scale, developed by Pekrun at all, is composed of ten items using a five-point Likert scale from «strongly disagree», «disagree», «neither agree, nor disagree», «agree» and «strongly agree» [4]. I conducted analyses in several stages using SPSS 10. for Windows.

The present research explored answers to the next major questions:

- Whether anxiety's scale has high reliability in the sample of the adolescents?

- Do pupils in all three grade groups differ in their class-related anxiety?

- The calculation of Cronbach's alpha for the scale is a commonly employed index of reliability. In this sample, the coefficient is.83 (number of cases — 342) which is comparable with the measure of Pekrun, Goetz&Perry [4, c. 12] — $\alpha=.86$. The scale mean in the adolescent's sample is lower — 22.52, than in the original student's research — 27.68. The scale standard deviation amounted to 8.74 (in the research of Pekrun at all is 8.30). These results confirm the unidimensionality of a set of items, included in the questionnaire.

The items in the scale don't correlate to each other very strong. For example, the correlation coefficient between «Even before class, I worry whether I will be able to understand the material» and «Because I'm so nervous I would rather skip the class» is. 1944; between «I worry whether the demands might be too great» and «I get tense in class» is 4330; the highest is the correlation, between «I worry whether I'm sufficiently prepared for the lesson» and «I get scared that I might say something wrong, so I'd rather not say anything» — 5144. The examples confirm the link between anxiety and actions of pupils. Obvious, pupil's anxiety has many different dimensions, which cover those, who are afraid to do something wrong; those who want to make a good impression on both, the teacher and the classmates; those, who have fear to make mistakes; and those, who cannot regulate their physical sensations.

Furthermore, I will exemplify the descriptive statistics of some of the statistics in the sample. The pie-chart № 1 summarizes the data for the statement «I worry whether I'm sufficiently prepared for the lesson» 35,9% of the pupils are strongly disagreed and 14,9% — disagree with this statement. 22,4% of them are neither agree, nor disagree and respectively 12% and 14,6% — are partially or completely agree (there is no one answer). In this case, the strongly negative appraisals are only about a third of all.

B2.6

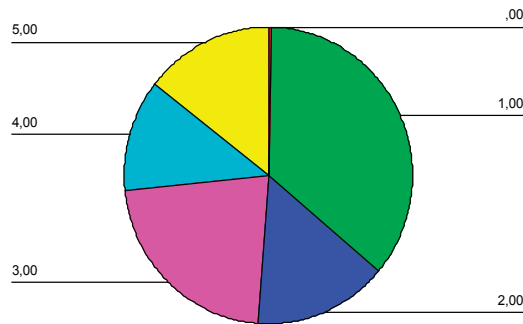


Fig. 1. Pie-chart № 1

The pie-chart № 2 clarifies the statistics of the statement «I get tense in class». 54,8% of the pupils are strongly disagreed and 21% — disagree with this statement; 15,2%

are neither agree, nor disagree and 2,6% and 6,1% of all respondents tend to give a positive appraisal.

NP2.17

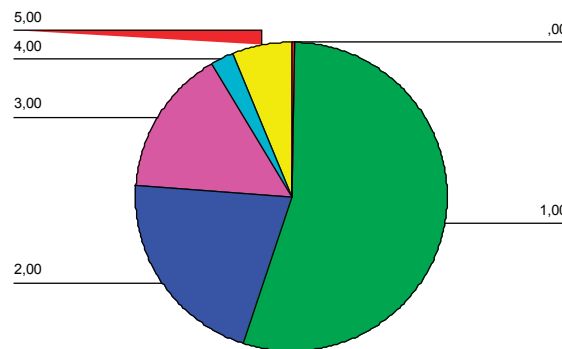


Fig. 2. Pie-chart № 2

The pie-chart № 3 illustrates the frequencies of the appraisals about the statement «When I don't understand something important in class, my heart races». 69,7% assess

it strongly negative; however, 12,2% are disagreed; 9,3% — neither agree, nor disagree; and 4,7% agree together with 3,5% who are strongly agreed with this statement.

SARZ2.29

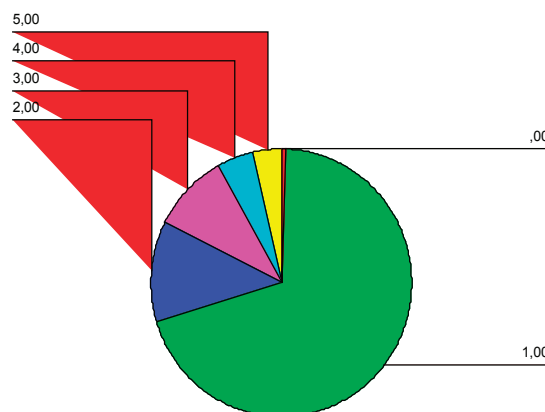


Fig. 3. Pie-chart № 3

The above given examples are used to present three degrees of adolescent's negative assessments about cognitive, affective and sensational dimensions of anxiety. The mean scores of the all mentioned statements manifested low anxiety in this sample of pupils (corresponding scores are 2,5; 1,8 and 1,5). The self-reported low class-related anxiety could be explained by the achievement goals, defined «as competent-relevant aims that individuals strive for in achievement settings» [3, с. 115]. If the pupils don't perceive the classroom setting as competitive, they experience general positive emotions.

Based on the initial results, I have conducted additionally a multivariate (generalized linear model) with a smaller sample of students: 46 from fifth grade, 51 from sixth grade, and 49 from seventh grade. All students attend one and the same school in the town of Smolyan. The calculated effect sizes (eta squared — % of variance explained) for all items in the scale indicate the following information about the strength of association between each of them and the independent variable «grade».

The effect size is small for the next items:

- Even before class, I worry whether I will be able to understand the material (0%);
- Because I'm so nervous I would rather skip the class (1,1%);
- I worry whether I'm sufficiently prepared for the lesson (1,5%);
- I get tense in class (0%);
- I feel nervous in class (1,3%);
- When I don't understand something important in class, my heart races (1,8%).

The effect size is medium for all other items:

- I worry whether the demands might be too great (7,4%);
- Thinking about class makes me feel uneasy (6,2%);
- When I think about class, I get queasy (5,8%);
- I feel scared (4,9%);

– I worry the others will understand more than me (6,2%);

– I get scared that I might say something wrong, so I'd rather not say anything (5,8%).

For the post-hoc analysis was applied Tuckey's procedure. The table for multiple comparisons makes known the differences between the grades. It was detached statistically significant differences of means between fifth and seventh grade according to the following items:

- I worry whether the demands might be too great (8958);
- Thinking about class makes me feel uneasy (6265);
- When I think about class, I get queasy (7352);
- I feel scared (6710);
- I worry the others will understand more than me (6846).

«I get scared that I might say something wrong, so I'd rather not say anything» is the statement which distinguishes pupils in fifth, sixth and seventh grade. Obviously, within a general process of age development, emotional experience induces changes in the strategies of acting during the lessons. It seems reasonable to assume that the changes occur slowly over two years. The influence of the cognitive mechanisms' increases with age and the antecedents of the anxiety are considered more conscious. The adolescent's anxiety is important because of consequences associated with applied teaching strategies and coping with difficult situation in everyday school life.

The scale, developed by Pekrun, Goetz&Perry, is reliable instrument for measuring anxiety of 12–15-aged pupils. It is of great significance to know more, how pupils perceive the characteristics of classroom environment for diagnosing their motivation and engagement. The expectancies for failure reduce the willingness of pupils to make an effort during the lessons. Knowing more about antecedents of the anxiety in the adolescence, teachers can support their pupils and contribute to its beneficial transformation into positive activity emotions.

References:

1. Lazarus Arn., Abramovitz Arn. A multimodal behavioral approach to performance anxiety. JCLP, 2004, Vol.60 (8), 831–840.
2. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychological Review, 2006, 18: 315–341.
3. Pekrun R., Elliot Andr., Maier M. Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 2009, Vol. 101, № 1, 115–135.
4. Pekrun R., Goetz Th., Perry R. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). 2005. Manual.
5. Pekrun R., Goetz Th., Titz W., Perry R. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 2002. 37 (2), 91–105.
6. Tramonte L., Willms D. The prevalence of anxiety among middle and secondary school students in Canada. Canadian Journal of Public Health, 2010, Vol. 101, November/December, pp. 519–522.

Acknowledgements: The research was financially supported by the University of Plovdiv, Bulgaria

Ситуационная методика обучения в формировании иноязычной письменной компетенции

Горбунова Валентина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент,
Смирнова Веста Николаевна, кандидат философских наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье рассматриваются концептуальные возможности ситуационной методики обучения и эффективность ее применения в практике обучения деловой письменной речи на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей на материале аутентичного учебного пособия "Market Leader".

Ключевые слова: обучение, кейс, кейс-метод, письменная речь.

Введение. Ситуационная методика обучения или кейс-метод (Case Study) за последние годы становится все более востребованной в российской системе высшего образования не только при подготовке специалистов сектора управления, но и в обучении иностранному языку. В ситуации перехода образования на компетентностно-ориентированную систему обучения компетенция, связанная с овладением письменной коммуникации для ведения профессиональной переписки на иностранном языке приобретает особую значимость. Наряду с образовательными стандартами, развитие единого общемирового финансово-экономического пространства обуславливает увеличение объема международной почтовой корреспонденции и электронной почты (electronic mail), которая в настоящее время минимизирует затраты и время передачи информации. Ориентации на мотивированное высказывание способствуют расширяющиеся контакты с иностранными торговыми компаниями, заказ товаров по Интернету, когда часто необходимым условием соглашения является составление текста делового письма на английском языке. Сообщения электронной почты могут быть оформлены в виде делового письма или официального уведомления.

История возникновения и задачи кейс-метода. Кейс-метод как образовательный инструмент был разработан в Школе бизнеса Гарвардского университета (США) и впервые применен в 1924 году в преподавании управленческих дисциплин. В российской образовательной практике кейс-метод нашел свое применение с 90-х годов XX столетия.

Специфика данного метода заключается в критическом анализе и решении конкретных проблем или кейсов (cases). Кейс представляется как реальная практическая проблемная ситуация, требующая выработки алгоритма определенных действий ее разрешения. Задачи кейс-технологии включают: 1) приобретение новых знаний, 2) развитие аналитического мышления, 3) поиск рационального решения, 4) разработка плана действий, 5) построение аргументированного высказывания.

Задачей современной российской системы высшего образования является не только обеспечение высокого уровня теоретических знаний, но и обучение поиску наиболее ра-

ционального решения для практической ситуации, соотношению изученного материала с практикой. В связи с этим очевидна значимость кейс-метода, позволяющего активизировать как теоретические знания, так и практический опыт обучаемых, их способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умение выслушать альтернативную точку зрения и аргументировано высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать оценочные навыки, научиться работать в команде. В условиях постоянного использования кейс-метода в течение года у учащихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [2, с. 98].

Применение кейсов в обучении иностранному языку – сложная задача, требующая высокого профессионализма.

Применение кейс-метода в практике обучения деловому письму. Модель обучения деловой письменной речи включает несколько ступеней:

1) *Ознакомление.* В теоретическом толковании деловое письмо — обобщенное название деловых текстов с особым способом передачи информации, отражающих определенную производственную ситуацию, отличающихся единством темы, особым графическим оформлением и композиционным построением, временной и пространственной точностью, документальностью, конкретностью, использованием средств речевого этикета для обеспечения адекватности восприятия содержания адресатом.

Освоение иноязычной деловой письменной речи невозможно без изучения фундаментальных аспектов общей теории лингвистики текста, официально-делового функционального стиля, изучения особенностей жанра и стилообразующих факторов текстов деловой корреспонденции, ознакомление с видовой классификацией деловых писем и электронных сообщений.

Предлагаемые для изучения образцы писем должны соответствовать по своему содержанию, стилю и форме современной деловой практике. Существующий арсенал средств обучения включает печатные и электронные тексты. Актуальными в этом контексте являются современные издания авторов Б. Абергг [1], В. Экк [3], П. Эммерсона [6] и др., представляющие аутентичные материалы на примере британского и американского вариантов английского языка. Наряду с этим, показательной иллю-

страцией современных моделей деловых почтовых и электронных писем на английском языке являются информационные ресурсы Интернета [7].

2) *Приобретение навыка.* В процессе приобретения навыка совершения письменного акта на иностранном языке, который является продуктивным видом деятельности, важная роль отводится выполнению практических упражнений и тестовых заданий, в типологии которых студентам предлагаются задания на множественный выбор, задания на соответствие, подбор пропущенных лексических единиц и фраз и др.

3) *Совершенствование компетенции письменной иноязычной коммуникации.* На данном этапе успешность освоения письменной речи официально-делового стиля на иностранном языке зависит от развития способности продуцирования письменной речи со всеми присущими ей особенностями в ситуации мотивированного речевого действия. В связи с этим в рамках учебного процесса значительную эффективность на данном этапе формирования письменной компетенции приобретает кейс-технология, предусматривающая необходимость конкретного решения и предлагающие самостоятельное построение речевого акта с опорой на модели высказываний.

На данном этапе обучения возникает необходимость обращения к аутентичным изданиям, содержащим задания на основе кейс-метода. Практика делового письма разнообразно представлена в учебном пособии зарубежного издательства "Longman" "Market Leader" [4] в разделе "Case Study" (Изучение конкретного случая) что можно проиллюстрировать следующими примерами:

1) Урок 1. *Brands.* Бренды. В разделе *Case Study "Caferoma"* обозначены проблемы компании *PEFD* по продаже торговой марки кофе "Caferoma". Учащимся предлагается составить электронное письмо-предложение, адресованное коммерческому директору, с предлагаемыми вариантами решений, направленными на повышение продаж на рынке: *Write an e-mail to Caferoma's Managing Director, Mario Cumino. Summarize what action you agreed to take at the meeting to solve Caferoma's problems* [4, с. 13].

2) Урок 2. *Travel.* Путешествия. Раздел *Case Study "Work, rest and play"* содержит задание на составление электронного делового письма от имени финансового менеджера компании "Universal Airlines" с целью уточнения условий организации предстоящего делового семинара (количество участников, время прибытия и отъезда, питание, оборудование и др.) *As the Accountant Manager for Corporate Travel at Universal Airlines, write an e-mail to the manager of the hotel chosen for the seminar. Confirm the booking, giving details of the number of participants, arrival and departure times, meals, equipment and any other special requirements* [4, с. 21].

3) Урок 5. *Money.* Финансы. В разделе *Case Study "Angel Investments"* описана ситуация, в которой "Angel

Investments" является инвестиционной компанией, занимающейся финансовыми вложениями в крупные компании, в числе которых "Technoprints", "Unibrand", "On-line Fashions", "Amazon Ventures". Студентам предлагается изучить возможные предложения по выбору компании и представить свои письменные рекомендации исполнительному директору компании "Angel Investments" и обосновать выбранные варианты решений: *Write an e-mail to the CEO providing a list of your recommendations. Give reasons for your recommendations* [4, с. 45].

4) Урок 7. *Cultures.* Культурные различия. Раздел *Case Study "Visitors from China"* включает кейс о проблемах компании "Toyworld" (Seattle, USA), занимающейся розничной продажей игрушек в ситуации установления деловых связей с производственной компанией из Китая. Задание раздела "Writing" («Письмо») предлагает составить электронное письмо-приглашение от имени директора по маркетингу американской компании с описанием деталей предстоящего визита китайского руководителя господина Ли Чанга. *As Marketing Director at Toyworld, send an e-mail to Mr Chung with details of the programme for his visit. The tone of the e-mail should be friendly and show that you and your colleges are looking forward to meeting him soon* [4, с. 61].

Кейс-метод послужил основой в построении заданий раздела "Writing" («Письмо») в "Practice File" (рабочей тетради к пособию "Market Leader").

Урок 4. *Advertising.* Реклама. Кейс-задание по практике письма ориентирует учащихся на составление рекламации по поводу запрета показа телевизионной рекламы новой компьютерной игры «Смертельная миссия 2», предназначенной для детской аудитории, так как она пропагандирует насилие.

You recently saw a television commercial promoting a new computer game Death Mission 2. It featured scenes of extreme and graphic violence. It was shown at 6 o'clock in the evening and was aimed at children. You think the game is unsuitable for children because it makes violence look attractive. Write to the television company explaining why the commercial should not be shown [5, с. 17].

Урок 15. *Competition.* Конкуренция. Кейс данного урока описывает два варианта для письменной коммуникации:

1) Вы являетесь покупателем сети универмагов. Составьте электронное сообщение о подтверждении предварительной договоренности о деловой встрече с поставщиком Катей Банажак в Кракове с 5 по 10 сентября.

You are a buyer for a chain of department stores. A supplier in Poland, Katya Banaszak, has suggested that you meet in Krakov between 5 and 10 September. Write an e-mail confirming the agreement and indicating your preferred date and time [5, с. 61].

2) Неделю спустя Вы обнаруживаете ошибку секретаря, и то, что указанное в письме время занято встречей с другим поставщиком в Милане. Вы приносите извинения за причиненное неудобство и сообщаете об изменении времени встречи с соблюдением правил вежливого тона.

It is a week later you find that you cannot meet Katya Banaszak on the agreed date because you have to meet an Italian supplier in Milan at the same time. Your secretary made the appointment but forgot to tell you. E-mail Katya and suggest an alternative time and date for your meeting with her. Be very diplomatic because Katya gets upset if an appointment is changed. Remember also that she is a very important supplier [5, с. 61].

Выводы. Задача обучения деловой письменной речи на иностранном языке характеризуется конкретным ситуативным содержанием и вариативностью в выборе средств письменной коммуникации и методов обучения.

Реализация задачи изучения эффективности применения кейс-метода в обучении письменной деловой речи была достигнута с использованием метода наблюдения на практических занятиях студентов неязыковых специальностей инженерно-строительного вуза. Выполнение письменных кейс-заданий способствовало:

- 1) умению увидеть вариативность решения проблемы,
- 2) формированию смыслового и языкового прогнозирования,
- 3) активизации и расширению запаса лексики делового общения,
- 4) контекстуальному использованию стандартных фраз и формулировок делового письма,
- 5) овладению вариативными способами выражения мысли на иностранном языке.

Следует указать на основные трудности, с которыми столкнулись учащиеся в процессе решения конкретных речевых ситуаций:

Литература:

1. Аберг, Б. 100 писем на английском. М.: АСТ, 2006. 159 с.
2. Ситуационный анализ или анатомия кейс-метода / под. ред. Ю. Г. Сурмина — Киев: Центр инновации и развития, 2002. — 286 с.
3. Экк, В. Деловая переписка на английском. М.: АСТ, 2005. 127 с.
4. Cotton, D., Falvey D., Kent S. Market Leader. Intermediate Business English Course Book, Longman. 2005. Pp. 176.
5. Cotton, D., Falvey D., Kent S. Market Leader. Practice File. Intermediate Business English Course Book, Longman. 2005. Pp. 125.
6. Emmerson, P. E-mail English, Macmillan Publishers Limited, 2004. Pp. 96.
7. Центр изучения английского языка: Бизнес-английский [Электронный ре-сурс]. — Код доступа: <http://www.englishclub-spb.ru/bussiness-engshish/correspondece-information>

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Филателия в школе» для программы «Образовательная филателия»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

Учебный филателистический экспонат «Филателия в школе» представляет собой реконструкцию учебного пособия А. М. Чачикова «Филателия в школе», выпущенного Народным Комиссариатом Просвещения

1) Соблюдение регламентированности англоязычной письменной деловой коммуникации, подчиненности культурным ограничениям и профессиональным этическим принципам. Попытка применять правила русского делового общения.

2) Учет национальной специфики британского и американского вариантов делового письма.

3) Стилистическая несогласованность текста делового письма и наличие жанровых ошибок ввиду недостаточной межстилевой языковой компетенции.

4) Учет стилеобразующих особенностей электронного делового сообщения.

Таким образом, наряду с учебными заданиями рекомендуется использовать в практике обучения деловому письму реальные ситуации, ориентирующие на мотивированное высказывание. Освоение преподавателями данного метода становится хорошим основанием для дальнейшего обогащения обучающими методами системы высшего образования с целью формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка и устойчивого формирования межкультурной языковой компетенции.

На современном этапе обучения иноязычной письменной коммуникации большое значение приобретает учебный материал на основе кейс-метода, в основном, применяющийся в аутентичных учебниках. В связи с этим, для учебной литературы по иностранному языку, используемой в сфере российского высшего образования разработка пособий на основе ситуационной методики обучения является, несомненно, одним из перспективных и сложных направлений.

РСФСР в 1930 году. С разработки «Филателия в школе» начинается серия учебных экспонатов по реконструкции отечественных и зарубежных учебных пособий, представляющих собой историю использования филателистических средств в образовательном процессе школы.

Ключевые слова: филателия, филателия в школе.

Впервые вузовские программы по филателии появились в СССР в 1981 году, когда Министерство просвещения СССР утвердило программу для педагогических учебных заведений по курсу «Основы советской филателии» для факультетов общественных профессий. Эта программа была рассчитана на 120 ч. (лекционный курс 58 ч., семинарские и практические занятия 62 ч.) и была предназначена в первую очередь для студентов педагогических вузов и учащихся педагогических училищ [2, с. 8]. С момента выхода первой программы прошло более 35 лет, и в настоящее время нам не известны современные отечественные программы дополнительного образования, которые были бы посвящены подготовке к использованию филателистических средств в образовательном процессе школы и вуза, поэтому нами была предложена дополнительная образовательная программа «Основы образовательной филателии» [2, с. 8].

Наиболее значительным пособием по использованию филателии в школе в 30-е годы XX века является учебное

пособие А. М. Чачикова «Филателия в школе» [3]. Для популяризации детской и юношеской филателии и в качестве учебного пособия мы предлагаем учебный филателистический экспонат «Филателия в школе», который представляет собой реконструкцию иллюстраций учебного пособия А. М. Чачикова «Филателия в школе». Коллекция построена по принципу одностендового экспоната (16 листов формата Ф-4) на филателистическую выставку.

Наш экспонат «Филателия в школе», представленный Образовательной площадкой «Герценовский филателист» принял участие в Межрегиональной филателистической выставке «Петербургский вернисаж. Неделя почтовых коллекций 2015», которая проходила в Центральном музее связи им А. С. Попова с 6–10 октября 2015 года, был награжден Дипломом выставки. На фото 1 экспонат «Филателия в школе» на стенде в ЦМС им. А. И. Попова. На рис 1. титульный лист экспоната. На рис 2. лист 8 (Колониальный быт). На рис 3. лист 9 (Труд).



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2.	Раскрывая альбом, путешествуешь
3.	С письмом по морю, суше, воздуху
4.	Ботанический сад на марках. Зоопарк в альбоме
5.	В. И. Ленин — в филателии. Дети на марках
6–7	Октябрьская Революция
8.	Колониальный быт
9.	Труд
10.	Архитектура
11.	Великие люди на марках
12.	Олимпийские игры. Спортивные марки
13.	Жизнь братской республики
14.	Гражданская война в России
15–16.	Мировая война

Таблица 2. Почтовые марки, используемые для составления экспоната по данной теме

Год выпуска, страна, территория	Каталог № , марки [Каталог, стр.]	Почтовая марка	№ листа
Австралия, 1913	6 [23, с. 58]	Кенгуру на фоне карты Австралии	4
Австрия, 1915	180–184 [7, с. 120]	Военные сюжеты	16
Азербайджан, 1919/1920	1 [6, с. 176]	Воин с флагом	14
Азербайджан, 1919/1920	9 [6, с. 176]	Храм огнепоклонников	2
Азербайджан, 1920/1920	16,20 [6, с. 176]	«Девичья башня»	10
Аргентина, 1912	173 [17, с. 29]	Аргентинский землепашец	9
Армения, 1921	10 [5, с. 179]	Купец	9
Армения, 1921	12 [5, с. 179]	Крепость	10
Армения, 1921	13 [5, с. 179]	Памятник	9
Армия Юга России, 1920	6 [5, с. 117]	Единая Россия	14
Батум, 1919	4 [6, с. 182]	Пальма	2
Батум, 1919	15 [6, с. 182]	Надпечатка «BRITISH OCCUPATION»	14
Бельгия, 1915	124 [11, с. 28]	Ратуша города Термонда	10
Бельгия, 1920	160 [11, с. 29]	Олимпийские игры, Антверпен	12
Бельгийское Конго, 1923	70 [22, с. 441]	Корзинщик.	8
Бельгийское Конго, 1925	78 [22, с. 441]	Резчик по дереву.	8
Берег Слоновой Кости, 1906	26 [20, с. 183]	Пальма	4
Берег Слоновой Кости, 1913	42 [20, с. 183]	Туземцы, плывущие на лодке, нагруженной слоновой костью	4
Болгария, 1917	113 [10, с.31]	Погонщик волов	9
Болгария, 1920	137 [10, с.32]	За наших	15
Болгария, 1921	162 [10, с.33]	Крестьянка со снопом	9
Бразилия, 1920	214 [17, с. 341]	Индустрия	9
Бразилия, 1921	232 [17, с. 342]	Косарь	9
Венгрия, 1916	197 [5, с. 833]	Косарь и жница	9
Венгрия, 1919	261,265 [7, с. 835]	К. Маркс. Ф. Энгельс.	11
Венгрия, 1920	312–314 [7, с. 836]	Военнопленные, возвращение из плена.	16
Венгрия, 1925	406 [7, с. 838]	Прыжки в воду	12
Габон, 1910	34 [22, с. 264]	Туземный воин в пышном головном уборе	8
Германия, 1923	258 [13, с.406]	Надпечатка нового номинала	15
Германия, 1923	262 [13, с.407]	Кельнский собор	10

Герм.Юго-Запад-я Африка,1901	12 [13, с.671]	Яхта Гогенцоллерн	3
Гватемала, 1926	208 [15, с.280]	Национальный дворец Гватемалы	10
Гвинея (фр.), 1913	64 [20, с.508]	Доставка почты пешими туземцами	3
Греция, 1896	96, 97,100, 104, 106, 107 [10, с. 320]	Олимпийские игры. Борцы. Дискометатель Мирон. Античная ваза. Афинский стадион. Акрополь.	12
Греция, 1906	149,155 [10, с.322]	Бегуны. Атлас.	12
Грузия, 1919	1,7 [6, с.180]	Символы Грузии	14
Дагомея, 1913	42 [20, с.23]	Туземец, поднимающийся на пальму	8
Доминиканская Республика, 1900	90 [16, с. 534]	Карта Доминиканской Республики	2
Данциг,1920	1 [13, с. 853]	Надпечатка	15
Египет, 1888	37 [19, с.24]	Сфинкс, пирамиды Египта	2
Египет, 1892	40 [19, с.24]	Сфинкс, пирамиды Египта	2
Египет 1914	50 [19, с.24]	Главный пилон храма в Карнаке, построенный при Птолемее III	10
Западная Австралия,1890	34 [23, с. 54]	Лебедь	4
Индокитай (фр.), 1914	65 [24, с. 59]	Красный крест	15
Ирак, 1923	19 [26, с. 285]	Арабская архитектура	10
Италия,1927	259 [9, с. 306]	А. Вольта	11
Камерун,1921	47 [21, с. 23]	Пастухи купают стадо буйволов	8
Камерун,1925	69 [21, с. 23]	Надпечатка на марках фр. Конго «CAMERUN»	15
Китай,1909	79 [25, с. 167]	Пагода	10
Китай,1913	164 [25, с. 169]	Крестьянин на рисовом поле	10
Коста-Рика, 1928	129 [15, с. 74]	Античная ваза	12
Крым, 1918	1 [5, с. 114]	Надпечатка. Выпуск генерал Сулькевич, барон Врангель	14
Кубань, 1918	1 [5, с. 115]	Надпечатка. Выпуск генералы Алексеев и Корнилов	14
Либерия,1918	157 [21, с.133]	Пальма	4
Либерия,1918	159 [21, с.133]	«Дерево-путешественник»	4
Либерия,1920	194 [21, с.134]	Крокодил	4
Либерия,1921	203 [21, с.134]	Змея	4
Литва, 1922	105 [6, с.199]	Самолет над городом	3
Мадагаскар, 1908	74 [19, с.767]	Туземцы несут на носилках колониального чиновника	8
Малайзия, 1901	15 [25, с.416]	Леопард	4
Мемель, 1920	18 [13, с.921]	Надпечатка на марке Франции	15
Мозамбика компания, 1918	115 [22 с. 718]	Зулус среди слоновых клыков	8
Мозамбика компания, 1918	116 [22 с. 718]	Уборка маисовых плантаций	9
Мозамбика компания, 1921	143 [22 с. 718]	Апельсиновое дерево, кофе	4
Нидерланды, 1928	205–213 [11, с. 1110]	Олимпийские игры в Амстердаме	12
Никарагуа, 1893	51 [15, с. 620]	Горы	2
Новый Южный Уэльс, 1888	65 [23, с. 23]	Д. Кук	11
Оранжевая республика	3 [22, с.1069]	Дерево	4
Польша,1921	159 [12 с. 72]	Сеятель	9
Польша,1922	8 [12 с. 350]	Шахтер	9
Польша,1923	183 [12 с. 72]	Н. Коперник	11
Португальская комп. Ньяса, 1901	31 [22 с. 723]	Жираф	4
Португальская комп. Ньяса, 1924	5 [22 с. 725]	Парусное судно	3
Реюньон, 1907	56 [19, с. 1042]	Изображение острова Реюньон	2
Российская империя,1913	104 [4, с. 27]	Панорама Московского Кремля	10
Российская империя,1915	111 [4, с. 27]	Донской казак	16

Ростов на Дону, 1918	4 [5, с. 114]	Надпечатка. Выпуск атаманы Каледин, Краснов	14
РСФСР, 1918	1 [4, с. 46],	Рука с мечом, разрубающим цепь	6
РСФСР, 1921	5 [4, с. 46],	Символы рабочего труда	6
РСФСР, 1921	7 [4, с. 46],	Освобожденный пролетарий	6
РСФСР, 1921	10 [4, с. 47],	Символы науки и искусства	6
РСФСР, 1921	14 [4, с. 47],	4-я годовщина революции	6
РСФСР, 1921	18 [4, с. 47],	Оказание помощи голодающему	6
РСФСР, 1922	38 [4, с. 51],	Стандартный выпуск	6
РСФСР, 1922	55 [4, с. 53],	Почтовый автомобиль	3
РСФСР, 1922	58 [4, с. 53],	5-летие ВОСР	6
Румыния, 1903	146 [10, с. 479]	Конная почтовая повозка	3
Румыния, 1916	4 [10, с. 818]	Работница за ткацким станком (марки допл.)	9
Румыния, 1903	[10, с.]	Мчащаяся почтовая телега	9
Саар (фр. окуп.), 1920	6 [13, с. 808]	Надпечатка «Saare» на марке Германии	15
Саар, 1922 (Германия)	85 [13, с. 808]	Шахтер в забое	9
Сальвадор, 1867	1 [15, с. 152]	Вулкан	2
Самоа, 1886/1899	8 [24, с. 595]	Пальмы	4
Северное Борнео, 1897	72 [25, с. 479]	Павлин	4
Северное Борнео, 1900	94 [25, с. 479]	Обезьяна	4
Северо-Запад России, 1919	4–5 [5, с. 130]	Отдельный Корпус Северной Армии (ОКСА), генерал Юденич	14
Сенегал, 1914	53 [21, с. 540]	Отдых туземцев.	8
СССР, 1924	91 [4, с. 62]	Первая Всероссийская сельскохозяйственная выставка	6
СССР, 1924	131 [4, с. 65]	Траурный выпуск. Памяти В. И. Ленина	5
СССР, 1924	139 [4, с. 66]	Надпечатка «С. С. Р. пострадавшему от наводнения Ленинграду»	6
СССР, 1924	144 [4, с. 67]	Мавзолей В. И. Ленина	5
СССР, 1925	175 А [4, с. 70]	В. М. Ломоносов. 200 лет Академии наук СССР.	11
СССР, 1925	179 А [4, с. 71]	20 лет Первой русской революции 1905–1907	6
СССР, 1925	184 А [4, с. 71]	100 лет восстанию декабристов	6
СССР, 1926	187 [4, с. 72]	Международный конгресс эсперантистов в Ленинграде	7
СССР, 1926	189–190 [4, с. 72]	Почтово-благотворительный выпуск «В помощь беспризорным детям»	5
СССР, 1927	219 [4, с. 74]	Создатель эсперанто Л. Заменгоф.	7
СССР, 1927	223–224 [4, с. 75]	Рабочий. Крестьянин.	7
СССР, 1927	238–244 [4, с. 76]	10 лет Великой Октябрьской социалистической революции	7
СССР, 1927	251–254 [4, с. 77]	10 лет Красной Армии и Военно-Морскому Флоту СССР	7
СССР, 1929	258–259 [4, с. 78]	Почтово-благотворительный выпуск «В помощь беспризорным детям»	5
США, 1901	133 [14, с. 266]	Паровоз	3
США, 1927	258 [14, с. 273]	Почтовый мотоцикл	3
Судан, 1927	37 [19, с. 1243]	Верблюд «корабль пустыни»	3
Того, 1925	10 [21, с. 849]	Плантации хлопка	2
Того, 1924	67 [21, с. 745]	Плантация пальм	4

Тувинская Народ. Респ., 1927	15–28 [5, с.139–140]	Этнографические сюжеты	13
Тунис, 1906	36 [19, с.1389]	Обработка земли	9
Турция, 1913	226 [10, с. 842]	Адрианополь	2
Турция, 1914	229 [10, с. 842]	Обелиск Феодосия	10
Украина, 1918	3 [5, с. 172]	Украинка	14
Украина, 1918	5 [5, с. 172]	Орнамент	14
Украина, 1919	7 [5, с. 172]	Надпечатка трезубца на марках России	14
Украина, 1919	21 [5, с. 172]	Надпечатка трезубца на марках России	14
Украина, 1920	7 [5, с. 173]	Т. Г. Шевченко (выпуск С. Петлюра)	11
Уругвай, 1924	285 [18, с.624]	Парижская олимпиада, 1924	12
Франция, 1914	126 [8, с. 108]	Красный крест	15
Франция, 1923	154 [8, с. 109]	Л.Пастер	11
Франция, 1924	170 [8, с. 110]	Парижская олимпиада, 1924	12
Франция, 1927	223 [8, с. 110]	М. Бергло	11
Франц. Берег Сомали, 1915	84 [19, с. 414]	Изображение туземца бьющего в барабан	8
Французкая Гвиана, 1922	78 [17, с. 854]	Добыча золота. Рабочий промывает лоток.	8
Французское Конго, 1901	31 [22, с. 350]	Пантера	4
Чехословакия, 1925	210 [7, с. 637]	Надпечатка «Олимпийский конгресс. Прага 1925»	12
Швейцария, 1912	I [7, с. 365]	Солнце светит всем	5
Швейцария, 1912	9x [7, с. 500]	Надпечатка «SOCIETE DES NATONS»	16
Чили, 1911	94 [17, с. 572]	Х. Колумб	11
Югославия, 1919	16 [9, с. 716]	Надпечатка «KRALJEVSTVO SRBA HRVATA, I SLOVENACA»	16
Ямайка, 1901	32 [16, с. 964]	Водопады	2

Литература:

1. Громов, Ю. В. Методика организации филателистической образовательной площадки в школе // Педагогика высшей школы. — 2015. — № 3.1. — с. 56–59.
2. Громов, Ю. В. Основы образовательной филателии // Почтовая связь. Техника и технологии. 2016. — № 1. — С.8–13.
3. Чачиков, А. М. Филателия в школе. М., Л.: НКПС РСФСР, Государственное издательство, 1930. — 64 с.: ил.
4. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской империи 1857–1919. Почтовые марки РСФСР 1918–1923. Почтовые марки СССР 1923–1960: каталог/ Федер. агентство связи. [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. В. Ю. Соловьев] — М.: ФГУП Издатцентр «Марка», 2011. — 536 с.: ил.
5. Государственные знаки почтовой оплаты. Местные выпуски Российской Империи 1845–1915. Русская почта за рубежом 1863–1920. Местные выпуски Гражданской войны 1918–1923. Тувинская Народная Республика 1926–1944. Местные выпуски Российской Федерации 1992–2006: каталог/ Федер. агентство связи. [редкол. В. В. Шелихов и др.; сост. е.А. Обухов, В. Ю. Соловьев] — М.: ФГУП Издатцентр «Марка», 2013. — 184 с.: ил.
6. Почтовые марки России и СССР (1857–1991 г.г.) Специализированный каталог. Том 1 (Россия, Земство, ...) / Составитель и редактор В. Ю. Соловьев. 2006/07. — ИздАТ, 2006—256 с. с ил.
7. MICHEL. Europa-katalog 2010. Band 1: Mitteleuropa (ohne Deutschland). Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010—1280 s.
8. MICHEL. Europa-katalog. Band 2: Sudwesteuropa 2010. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010—1360 s.
9. MICHEL. Europa-katalog 2012. Band 3: Sudeuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2012—1314 s.
10. MICHEL. Europa-katalog 2012/2013. Band 4: Sudosteuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2012—1166 s.
11. MICHEL. Europa-katalog 2010/2011. Band 6: Westeuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2010—1296 s.

12. MICHEL. Europa-katalog 2009/2010. Band 7: Osteuropa. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2009—1104 s.
13. MICHEL. Deutschland-Spezial-Katalog 2011 Band 1: 1849 bis April 1945. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011—1120 s.
14. MICHEL. Nordamerika 2007/2008. Ubersee-katalog. Band 1/1. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2007—608 s.
15. MICHEL. Mittelamerika 2008/2009. Ubersee-katalog. Band 1/2. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2008—896 s.
16. MICHEL. Karibische Inseln 2008/2009. Ubersee-katalog. Band 2. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2008—1952 s.
17. MICHEL. Sudamerika 2009/2010. Ubersee-katalog. Band 3.1 Argentinien bis Inini: Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2009—1088 s.
18. MICHEL. Sudamerika 2009/2010. Ubersee-katalog. Band 3.2. Kolumbien bis Venezuela: Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2009—960 s.
19. MICHEL. Nord- und Ostafrika 2009. Ubersee-katalog. Band 4. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2009. — 1568 s.
20. MICHEL. Westafrika (A-G) 2011 Ubersee-katalog. Band 5.1 Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011. — 784 s.
21. MICHEL. Westafrika (H-Z) 2011 Ubersee-katalog. Band 5.2 Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011. — 862 s.
22. MICHEL. Süd- und Zentralafrika 2011/2012 Ubersee-katalog. Band 6. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011. — 1550 s.
23. MICHEL. Australien. Ozeanien. Antarktic (A-M) 2012/2013 Band 7.1 Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2011. — 846 s.
24. MICHEL. Südostasien 2012. Ubersee-katalog. Band 8.2. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2012. — 1266 s.
25. MICHEL. Mitte- und Ostasien 2006. Ubersee-katalog. Band 9. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2006. — 1808 s.
26. MICHEL. Naher Osten 2007/2008. Ubersee-katalog. Band 10. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2007. — 1376 s.

Примеры социально ориентированных технологий

Дорошина Татьяна Владимировна, воспитатель;

Гугуман Тамара Владимировна, воспитатель;

Романенко Ольга Гаррисовна, воспитатель;

Фомичева Ольга Александровна, воспитатель

МБДОУ центр развития ребёнка — д/с № 31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждый такой вид деятельности содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ему соответствующих знаний, переживаний. Однако один вид деятельности не может заменить все остальные, поэтому целесообразно использовать их в комплексе.

С точки зрения формирования опыта общественного поведения среди социально ориентированных технологий можно выделить:

- технологии формирования мотивации к коллективной деятельности и общественным акциям;
- технологии формирования организованной культуры детского коллектива;

— технологии взаимного и общественного контроля на основе мнения группы.

В рамках первой группы используют технологии, связанные с адаптацией детей в группе, и игровые технологии, направленные на сплочение группы, на привлечение внимания к сверстникам, к чувствам другого человека.

«**Давай познакомимся**». Дети садятся в круг. Каждый называет себя по имени. Затем один из участников встает в центр круга и по очереди бросает мяч каждому, называя его по имени.

«**Паровозик**». Ребята разбегаются по разным углам комнаты и выбирают себе место — это «станция». Один из участников — «паровозик». Его задание — обойти всех, собрать пассажиров под музыку или песню «Мы

едем, едем, едем». Когда «паровозик собрал всех, педагог может спросить, кого он взял первым и почему.

«Кто позвал?». Дети стоят в кругу. Один из играющих встает в центре круга и закрывает глаза. Ведущий подходит и притрагивается к кому — либо из участников игры. Тот громко называет имя водящего. Ведущий спрашивает: «Кто тебя позвал?». Ребенок, стоящий в кругу, называет имя того, кто его позвал. Далее дети меняются ролями.

«Кто за кем?». Водящий, посмотрев на детей, выстроившихся в произвольном порядке друг за другом, должен отвернуться и перечислить, кто за кем стоит. Затем, водящим становится другой ребенок. Эту игру можно усложнить: например, после того, как ребенок отвернулся и перечислил друзей, он поворачивается и называет изменения в их одежде, причёске (если дети поменялись одеждой, поменяли причёску, и т.п.).

Привлечению и удерживанию внимания детей к сверстникам способствует такой методический прием, как игры по развитию произвольного внимания и памяти, направленные на сверстника («Будь внимателен», «Запомни порядок» и др.), загадки — описания поведения. Например: «Он пришел сегодня утром в группу. Его привела мама. Он поцеловал ее, когда она уходила. Сел завтракать со всеми, но есть кашу не стал. Он не любит кашу. Он выпил чай и съел булку. Потом стал играть с Мишей. Они подрались из-за красной машины. Про кого я говорила, кто отгадал?»

В рамках второй группы можно выделить социогровую технологию В. М. Букатова. Он разработал следующие требования к подбору приемов реализации основных методов данной технологии — педагогически оформленных действий, посредством которых на поведение и позиции детей оказываются внешние воздействия, изменяющие их: «движение», «смена мизансцен» и собственно «групповая работа» (работа в парах или малыми группами). Приведем пример некоторых из них.

Разрезная открытка.

Берутся четыре — пять почтовых открыток. Каждая из них разрезается на несколько частей. Все части перемешиваются. Каждый из воспитанников вытягивает по фрагменту и ищет свою команду, объединяясь с теми детьми, кому достались фрагменты, необходимые для составления целой картинке. Затем взрослый может приступить к рассказу о том, что командам предстоит выполнить (найти, вспомнить, сочинить, сделать).

Колечки.

Проводится с группой детей. Воспитатель стоит в створке, чтобы его все видели. Условие: сколько раз ведущий хлопнет в ладоши, по столько человек, взявшись за руки и дружно произнеся: «Мы готовы!», образуют «тесное» колечко. Например, после трех хлопков все разбиваются в колечки по тройкам — кто быстрее!

После первого разбиения ведущий напоминает обязательное условие: в каждом новом колечке сосед слева и справа должен быть другим. Это приводит к большой суете. Но именно она и нужна, чтобы как следует перемешать всех детей.

После серии хлопков (в достаточно быстром темпе!) — то четыре, то восемь — ведущий хлопает так, чтобы число детей в колечках соответствовало бы групповой работе, намеченной им для занятия.

Этот способ объединения в рабочие команды занимает очень мало времени и позволяет детям встряхнуться — размяться и обновить свой деловой настрой к восприятию созвучий со сверстниками.

При конструировании социогровых заданий и их проведении прием ограничения играет роль берегов. Если берега бетонные или гранитные, то река может течь уверенно. И чем берега ближе друг к другу, тем стремительнее река. Поэтому ограничения используются как мощное средство для управления темпоритмом занятия.

Самое простое — ограничение во времени.

Приведу пример, связанный с игровым ограничением во времени. Нужно, чтобы посильные разобрали карточки с заданиями для команд. Но одни дети выполняют задания очень быстро, а другие «тормозят». Как подтянуть последних? Как сделать так, чтобы команды работали в более — менее едином темпоритме? Выход — в ограничении во времени. Педагог четким голосом сообщает детям: «Я считаю до трех, и за это время чтобы все карточки были разобраны!». И начинает свой отсчет: Ра-а-а-з, два-а...». И все дети, как один становятся более шустрými, сообразительными.

Другое ограничение — по месту.

Опыт и интуиция помогают воспитателям видеть разнообразие мест. Так, если воспитатель видит, что дети все время складывают карточки на столе, то предлагает им делать это иначе — под столом, на подоконнике, на ковре и т.д.

Хорошее **ограничение — по количеству**. Оно особенно эффективно для активации диалогов. Когда воспитатель просит: «Назовите любой предмет», — то ответ выкрикивает самый шустрый, а остальные вынуждены молчать. Другое дело, когда воспитатель просит назвать сразу три предмета. Тогда в работу включаются практически все и педагог выслушивает разные комбинации «трех предметов».

Повышение креативной инициативности происходит, если педагог к ограничению по количеству добавит и **ограничение по качеству**. Допустим, у воспитателя на занятии четыре команды. Воспитатель просит одну команду принести нас свой стол четыре мягких предмета, другую — четыре твердых, третью — четыре предмета, которые не тонут в воде, четвертую — которые тонут. И дети сами думают, ищут, приносят. Так возникают наборы, в отношении составляющих которых дети впоследствии будут сами решать, какая из них лишняя, и просить другие команды, отгадать их мнение.

Следует отметить, что далеко не всякий прием, коллективное или индивидуальное педагогическое воздействие ведет к позитивным изменениям в процессе воспитания и обучения, а только то, которое принимается детьми, соответствует их интересам, является лично значимым. Например, среди таких приемов М. И. Рожков, Л. В. Байборонова выделяют следующие:

1. **«Инструктирование».** На время выполнения того или иного творческого задания устанавливаются правила, регламентирующие общение и поведение ребенка: в каком порядке, с учетом каких требований можно внести свои предложения, дополнять, критиковать, опровергать мнение своих товарищей.

2. **«Распределение ролей».** Это четкое распределение ролей и функций между детьми в соответствии с уровнем владения теми знаниями, умениями и навыками, которые потребуются для выполнения задания.

3. **«Мизансцена».** Это активация общения и изменения его характера посредством распределения ролей между детьми во время выполнения творческой работы.

4. **«Ролевая маска».** Ребенку предлагается войти в некоторую роль и выступить уже не от своего имени, а от лица соответствующего персонажа.

5. **«Непрерывная эстафета мнений».** Дети по цепочке высказываются на заданную тему: одни начинают, другие продолжают, дополняют, уточняют.

6. **«Самоотстранение педагога».** После того как определены цели и содержание задания, установлены правила и формы общения в ходе его выполнения, педагог как бы самоотстраняется от прямого руководства или берет на себя обязанности рядового участника.

Педагогических приемов может быть бесконечное множество. Каждый педагог из множества приемов использует те, которые соответствуют его индивидуальному стилю. Кроме того, очень важно понимание педагогом методических приемов, направленных на регулирование общения детей в процессе совместной деятельности. Например к ним относятся:

- обучение детей взаимопомощи;
- объяснение необходимости работать дружно;
- напоминание последовательности этапов совместной работы и одобрение ее результатов;
- разъяснение детям моральных правил поведения в коллективе.

Эти приемы объединяются в технологиях формирования социального интеллекта воспитанников.

Литература:

1. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий. — М., 2009.
2. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии. — М., 2007.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — М., 2008.
4. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [текст] / И. С. Якиманская. М.: Сентябрь, 2006. — 96с.
5. Орлов, А. А. Введение в педагогическую деятельность. — СПб., 2008.
6. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — Москва. «Народное образование» 1998.

Русские народные традиции как средство воспитания патриотизма у детей старшего дошкольного возраста

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова

В современной отечественной педагогике XXI в. содержание понятия «патриотизм» кардинальных изменений не претерпело. Так, А. С. Козлова, высказывая свою точку зрения, пишет: «Патриотизм — это любовь к Родине, к ее природе, людям. Культуре, к своему дому».

Воспитание в детях патриотизма к своей Родине сложная проблема в педагогике вообще и в дошкольной в частности. Несмотря на сложность, связанную, прежде всего, с самим понятием патриотизма, в отечественной дошкольной педагогике патриотическое воспитание всегда занимало одно из ведущих мест [1].

Проблема патриотизма нашло свое отражение и в некоторых современных программах воспитания и обучения дошкольников: «Истоки», «От рождения до школы», «Детство», «Я — человек» и др.

Таким образом, патриотическое воспитание подрастающего поколения с ранних лет востребовано всегда, актуально оно и в наши дни.

Педагоги всех времен, в т.ч. и в наши дни, уверенно говорят, что патриотизм (любовь к Родине, своему дому, природе) берет свое начало в семье, в родном доме. Данной проблемой занимались В. А. Сухомлинский, М. Рубцова, С. А. Козлова, Л. Ф. Островская, которые отмечали, что на формирование патриотических чувств детей оказывает сильное влияние использование в воспитательной работе произведений народного творчества, русские народные праздники. Сущность данного аспекта направлена ознакомление дошкольников с традициями, обычаями и культурой своего народа [2].

Из всего вышесказанного мы определены основные направления в нашем исследовании с детьми пяти-шести

летнего возраста: формировать любовь к Родине, своему народу, традициям, обычаям. Познакомить детей с русским народным промыслом и играми.

На основании этого, на первом этапе нашей работы, мы определили уровень представлений о русских народных традициях у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ ЦРР детский сад «Аленушка» п. Усть-Абакан. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста: 20 детей составляли экспериментальную группу, 20 детей — контрольную группу. В экспериментальной группе проводился формирующий эксперимент, направленный на повышение уровня знаний, умений и навыков по формированию пред-

ставлений о русских народных традициях. Цель, оценка знаний дошкольников о традициях русской народной культуры, проводился на основе диагностической методики М.Д. Маханевой и О.Л. Князевой «Приобщение детей к истокам русской народной культуры».

Анализ результатов, показал, что как в экспериментальной, так и в контрольной группах дети старшего дошкольного возраста имеют выраженный средний уровень представления о русских народных традициях.

На основании этого, мы наметили ряд мероприятий по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с русскими народными праздниками и их традициям.

Нами был составлен план мероприятий, который представлен в таблице 1

Таблица 1. Рабочий план мероприятий по ознакомлению детей с русскими народными праздниками

Название	Краткое содержание	Сроки
Фольклорные праздники: Медовый Спас Яблочный Спас Рябинник	Знакомство детей с обычаями и традициями проведения календарных праздников Яблочный Спас, Медовый Спас, Рябинник.	Август Сентябрь
Осенины на Руси	Познакомить дошкольников с осенними обрядами, традициями проведения праздника «Осенины» в старорусские времена народными песнями, играми, танцами, старинными приметами осени, элементами народного календаря, осенними явлениями природы, прививать любовь и уважительное отношение к традициям старины.	Октябрь
Развлечение «Покров»	Беседа воспитателя о празднике Покрова. Загадывание загадок, пословицы, поговорки и приметы	Октябрь
Кузьминки — об осени одни поминки.	Знакомство детей с особенностями проведения праздника «Кузьма и Демьян», его приметах и обрядах	Ноябрь
Новый год у ворот	Изготовление открыток с новогодними пожеланиями в рисунках для родных, составление письма Деду Морозу, проведение конкурса «Лучшая новогодняя игрушка» (вместе с родителями), составление рассказов на тему «Новогодние традиции нашей семьи», акция «Покормим птиц» (вместе с родителями).	Декабрь
Развлечение Зимние Святки	Знакомство детей с традициями проведения рождественских праздников, колядки, «На Рождественских посиделках»	Январь
Богатыри земли русской	Театрализованное представление, конкурс рисунков, коллаж, знакомство с былинами, легендами. Викторина.	Февраль
Широкая Масленица	Знакомство с обрядами и традициями встречи Масленицы, коллективное изготовление чучела Масленицы, хороводы и игры. Театрализованное представление Масленица	Март
Сороки — птички весне поют заклички	Знакомство детей с народным праздником весны. Пословицы, поговорки, приметы праздника. Загадывание загадок. Разучивание весенних закличек	Март
Куклы наших бабушек	Беседы о традициях русского народного рукоделия. Конкурс-выставка поделок.	Март
Пасхальные вести	Рассказ воспитателя об обычае на Пасху обмениваться яйцами, о значении этого действия, о праздновании последнего дня пасхальной недели — Красной горки. Беседы о празднике Пасха, раскрашивание яиц, игры с яйцами, изготовление пасхальных открыток.	Апрель

Нет в мире краше — Родины нашей	Конкурсно-развлекательная программа с родителями, знакомство с пословицами и поговорками о Родине, семье, дружбе.	Апрель
Конкурсно — игровая программа «Русские узоры»	Знакомство с традициями в быту: русский народный костюм, посуда. Выставка аппликаций «Гжель», «Палехские узоры», раскрашек «Хохломская роспись на ложках». Конкурс-выставка на лучшее украшение детьми и родителями поделок русским орнаментом. Викторина «Промыслы России».	Апрель
Развлечение «Троица»	Беседа о праздновании Троицы, об обрядах «завивания» березки, «проводов русалок»	Май
Конкурсно — игровая программа «Самовар кипит — уходить не велит»	Знакомство детей с традициями русского чаепития, хлебопечения, русского гостеприимства Знакомство с пословицами и поговорками. Традиции проведения хороводов и русских народных	Май
Семейный праздник «Красен обед пирогами, река — берегами, а семья — традициями»	Укрепление семейных отношений через приобщение к семейным традициям, заложенным старшим поколением.	Май

Кроме праздников проводились конкурсы, игры, викторины, беседы, выставки.



Рис. 1. Праздник «Яблочный Спас»



Рис. 2. Рождественские посиделки



Рис. 3. Театрализованное представление «Богатыри земли русской»

Для мероприятия «Самовар кипит — уходить не велит», цель знакомство детей с историко-культурной традицией русского народа. Кроме чаепития и сервировки стола, были использованы беседа, загадки, поговорки, рисование, игра, хоровод, чтение художественной литературы: «Забавы вокруг печки» И. Морозова; творческая деятельность: рисование угощений, игра «Сложи салфеточку». Также была организована работа с родителями, они должны были дома провести с ребенком беседу о правилах чаепития и гостеприимства и подобрать пословицы и поговорки по этой тематике.

Цель праздника «Широкая Масленица» — побуждение детей радоваться пробуждению природы, провожать зиму, петь весенние песни. В рамках этого мероприятия были использованы следующие формы работы с детьми: разучивание песен, коллективное изготовление чучела, аппликация «Тарелка с блинчиками», чтение художественной литературы. Родители совместно с детьми приготовили блины на праздник, а также помогали воспитателю в изготовлении чучела и пошива костюмов. Некоторые из них были главными героями в празднике.



Рис. 4. Знакомство с традициями и обрядами проведения праздника «Масленица»



Рис. 5. Праздник «Широкая Масленица»



Рис. 6. Семейный праздник

«Красен обед — пирогами, река — берегами,
а семья — традициями»

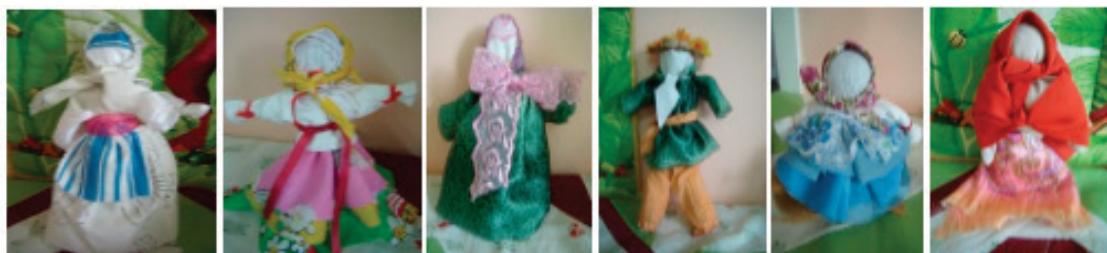


Рис. 7. Конкурс-выставка «Куклы наших бабушек»

Содержание всех проведенных мероприятий способствовало расширению знаний о русской народной культуре: дети познакомились с семейными традициями, узнали о русских народных промыслах, об особенностях русских праздников, русских народных игр, познакомились с особенностями русского характера (через знакомство с былинными героями); узнали пословицы и поговорки, характеризующие национальную культуру русского народа.

После проведенной работы мы отметили, что постепенно сведения о родной стране у детей расширяются, такая форма работы с детьми приемлема и эффективна.

Подводя итоги, хочется отметить главное — зародить в душе ребенка великое чувство гордости за свою Родину, страну, за свой народ.

Литература:

1. Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (Абакан, 20 ноября 2015 г.) /отв. ред. Я. В. Макаруч. — Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2015. — 238 с.
2. Козлова, С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире /С. А. Козлова //Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9

Инновационный лабораторный практикум в содержании биологических учебных предметов, его роль в активизации познавательной деятельности школьников и формировании исследовательских умений и навыков

Иванчихин Виталий Георгович, учитель биологии
МБОУ г. Осинники «Лицей № 36» (Кемеровская обл.)

Биологическая наука содержит множество фактической информации об окружающем мире, а также включает и совокупность методов, позволяющих отыскивать факты и развивать теории, т.е. осуществлять процесс накопления знаний с последующим их изменением.

Науку развивает человеческая любознательность, и задача учителя состоит в том, чтобы учащиеся не только запомнили совокупность знаний, но и освоили их в ходе лабораторной работы.

В процессе лабораторных работ учащиеся получают элементарное представление о методах научного исследования. Данный практический метод позволяет учащимся проверять на практике выводы науки, выявлять и развивать как интеллектуальные, так и потенциальные творческие способности учащихся. Проведение лабораторных работ стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск и решение проблемы.

Лабораторные работы имеют огромное значение в учебно-воспитательном процессе, так как в наибольшей степени позволяют реализовать важные принципы дидактики — деятельностный подход и гуманизация процесса обучения. Ученик из объекта научения превращается в субъект собственной деятельности. Именно субъективная позиция школьника является характерной чертой развивающего обучения.

Лабораторные работы — это один из практических методов обучающего взаимодействия педагога с учащимися, заключающийся в проведении последними по заданию учителя опытов с использованием специального оборудования. Свое название данный метод получил от латинского слова *laborare*, что значит работать. Лабораторная работа как способ организации учебного процесса получил известное распространение в советской школе в 1930—1932 годах. Данный метод был разновидностью системы индивидуализированного обучения, впервые примененной в американском городе Далтоне учительницей Еленой Паркхерст и получившей название далтон-плана. Эту систему еще называли лабораторной. Вместо традиционных классов в школе создавались предметные мастерские, в которых каждый ученик занимается индивидуально, получая задание от учителя и пользуясь его помощью. Расписания занятий не существовало, коллективная работа проводилась один час в день. В остальное время учащиеся изучали материал в порядке индивидуальной работы, отчитываясь за выполнение каждого задания перед учителем соответствующего предмета.

Сущность данного метода состоит в том, что учащиеся, изучив теоретический материал, под руководством учителя выполняют практические упражнения по применению этого материала на практике, вырабатывая, таким образом, разнообразные умения и навыки.

Лабораторные работы имеют ряд характерных признаков:

- проводятся в классе или биологическом кабинете в специально предусмотренное время под непосредственным руководством учителя;
- объекты изучения даются учащимся для непосредственных чувственных восприятий и детального изучения;
- изучаются полученные объекты на основе устной цели и письменных указаний учителя.

В основу лабораторных работ положен принцип научного познания, т.е. деятельность учащихся спланирована таким образом, чтобы отражался естественный ход приобретения знаний: от фактов, полученных в ходе проведения опыта, наблюдений, экспериментов, через обсуждение гипотез к знаниям.

Существуют различные классификации лабораторных работ:

- по форме организации деятельности учащихся выделяют: фронтальную, групповую (звеньевую) и индивидуальную лабораторные работы;
- по содержанию: лабораторные работы по биологии растений, биологии животных, биологии человека, общей биологии;
- по источникам используемой биологической информации на уроках зоологии выделяют лабораторные работы по изучению типичных животных, лабораторные работы с микроскопом, лабораторные работы с разнообразным раздаточным материалом;
- по характеру учебно-познавательной деятельности учащихся: репродуктивного, частично-поискового и исследовательского типа.

Включение лабораторных работ в программы указывает на обязательность их во всех школах. Организуя урок с лабораторными работами, учитель должен точно установить цель и содержание работы, определить ее ход, точно спланировать продолжительность каждой ее части, составить задания, заранее приготовить объекты исследования и подобрать все необходимое оборудование.

На лабораторных работах учитель использует логические, организационные и технические методические приемы. Лабораторная работа начинается с установления педагогом ее цели, затем проводится инструктаж (устно,

с помощью рисунка, натуры, модели). После этого лаборанты раздают инструменты, приборы и раздаточный материал. Учащиеся приступают к работе, проводят наблюдения и опыты, затем делают записи в тетрадях. После окончания работы, выданные учащимся материалы и инструменты, собираются лаборантами. В заключение учитель совместно с учащимися подводит итоги проделанной работы, и делаются выводы. Дается задание на дом.

Структуру лабораторных работ по биологии как практического метода обучения можно представить в виде схемы: постановка задач → конструктивная беседа об особенностях содержания изучаемого материала → самостоятельное выполнение наблюдений и опытов → фиксация результатов, формирование выводов → заключительная беседа.

Учитель при проведении лабораторных работ использует различные средства обучения, а именно: натуральные (живые животные и растения, микропрепараты, влажные препараты, коллекции, гербарии, остеологические препараты, чучела); изобразительные (муляжи, модели, таблицы); вербальные (инструктивные карточки, слово учителя, учебник); лабораторное оборудование (оптические приборы, реактивы и красители, инструменты).

Практика современной школы предполагает разработку собственной учебной рабочей программы учителем по предмету. Это связано с тем, что с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения главной целью образования становится не передача знаний и социального опыта, а развитие личности ученика.

Основу личностного развития учащегося составляет умение учиться, познавать и преобразовывать мир, ставить проблемы, искать и находить новые решения; учиться сотрудничать с другими людьми на основе уважения и равноправия. Таким образом, ученик сам формирует собственные знания через содержание учебно-методических комплектов. Развивается его способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта универсальных учебных действий. Формировать и развивать универсальные учебные действия — значит: научить выполнять учебные задания, построенные на способе действия, мышления, коммуникации, на основе образца; передать сам способ выполнения метапредметного действия; научить встраивать данный способ в учебную деятельность и при необходимости развивать его. На наш взгляд, одним из инструментов, формирующих универсальные учебные действия, являются инновационные лабораторные работы, созданные учителем — предметником. Эти лабораторные работы являются существенным дополнением к уже существующим работам. Необходимость их внедрения продиктована тем, что внедрение достижений современной науки в учебный процесс всегда было актуальной задачей как для авторов учебников и учебных программ по различным дисциплинам, так и для педагогов. Сегодня информационный поток увеличивается с каждым годом, учебники переписываются,

стандарты и учебные планы уточняются. Однако, информация до учащихся поступает из разных источников и не всегда, к сожалению, является достоверной и своевременной.

Таким образом, мы рассматриваем возможность использования некоторых инновационных лабораторных работ в школе что, по-нашему мнению, будет соответствовать современным направлениям образования и развивать познавательный интерес у обучающихся. В нашей школе разработана учебная рабочая программа по профильному курсу «Общая биология» для обучающихся 10–11 классов. Курс **имеет цель:** формирование у учащихся целостной системы знаний о живой природе, ее организации от молекулярного до биосферного уровня, ее эволюции. У школьника должно быть сформировано бицентрическое мировоззрение, основанное на глубоком понимании взаимосвязи элементов живой и неживой природы, осознании человека как части природы, продукта эволюции живой материи. При изучении курса важными формами деятельности учащихся являются: лабораторная деятельность учащихся по проведению наблюдений, постановке опытов, учету природных объектов, описанию экологических последствий при использовании и преобразовании окружающей среды; теоретическая деятельность обучающихся в работе с учебными текстами, конспектами, включающими в себя большой объем теоретического материала и материала, который носит прикладной характер; практическая деятельность обучающихся в освоении конкретных практических навыков, связанных с деятельностью человека в различных профессиональных сферах производственного хозяйства и научно-исследовательской деятельности. В программу курса внесены разработанные нами инновационные лабораторные работы по следующим темам:

1. Хромосомы млекопитающих. Кариотип.
2. Наблюдение и описание особей вида по морфологическому критерию на примере видов растений Кемеровской области.
3. Выявление изменчивости у особей одного вида на примере гербарных образцов и коллекций насекомых с использованием видов растений и насекомых Кемеровской области.
4. Изучение разнообразия мелких почвенных членистоногих в разных экосистемах Кемеровской области.
5. Изучение приспособленности организмов к определенной среде обитания на примере видов растений и животных Кемеровской области.
6. Изучение статистических основ наследования.
7. Описание экологической ниши организма на примере видов животных Кемеровской области.
8. Составление экологических пирамид на примере экосистем Кемеровской области.
9. Динамика численности популяций на примере экосистем Кемеровской области.

Предлагаемые нами инновационные лабораторные работы включены в разработанную нами учебную рабочую

программу по биологии по профильному курсу «Общая биология» для обучающихся 10–11 классов. Эти работы способствуют формированию понимания учащимися таких сложных понятий, как «Кариотип», «Критерии вида и их распознавание на конкретных примерах», «Относительность приспособленности», «Статистический метод и его применение в генетике», «Экологическая ниша организма», «Экологические пирамиды и правило 10%».

Практика использования нами инновационных лабораторных работ охватывает более десяти лет. По нашим наблюдениям этот опыт является положительным, так как наши учащиеся демонстрируют понимание сложных

общебиологических закономерностей и умения применять полученные знания при решении задач и в условиях новых ситуаций.

В качестве примера использования инновационных лабораторных работ приведем одну из них.

Лабораторная работа «Изучение статистических основ наследования»

Материалы и оборудование: монеты одинакового достоинства, дополнительная информация, рисунок биологического содержания.

1. В тетради расчертите таблицу, аналогичную таблице ниже.

Статистические основы вероятности событий

№ опыта	Варианты комбинаций		
	«Орёл» + «орёл» (AA)	«Орёл» + «решка» (Aa)	«Решка» + «решка» (aa)
1	+		
2...		+	
25			+
ИТОГО			

2. Возьмите две монеты одинакового достоинства, подбросьте и в таблицу запишите выпавшую комбинацию (два «орла», две «решки» или «орел — решка»). Разные комбинации или сочетания сторон монет записываются в разные колонки. После 25 подбрасываний монет подсчитайте количество отдельных комбинаций, т.е. двух «орлов», двух «решек», «орла — решки».

Еще лучше увеличить число подбрасываемых монет до 100. Зафиксируйте этот результат в тетради сравните его с предыдущим. Определите соотношение «орлов», «орлов — решек» и «решек».

Предположите, что два «орла» — сочетание доминантных аллелей AA, «орел — решка» — гетерозигота

Aa, а две «решки» — гомозигота по рецессивным аллелям — aa. Определите вероятность выпадения комбинаций AA, Aa, aa.

3. Для обобщения результатов исследования и ответов на письменные вопросы изучите приведенный текст:

Словом статистика в середине XVIII в. стали обозначать совокупность разного рода фактических сведений о государствах (от латинского «статус» — государство). К таким сведениям относились данные о численности и движении населения государств, их территориальном делении и административном устройстве, экономики и т.д.



В настоящее время термин «статистика» имеет несколько связанных друг с другом значений. Одно из них близко соответствует изложенному выше. Статистикой часто называют совокупность фактов о той или иной стране. Главные из них систематически публикуются в специальных изданиях по установленной форме.

Однако современную статистику в рассматриваемом смысле этого слова отличает от «государственного ведения» прошлых столетий не только в огромной степени выросшая полнота и разносторонность содержащихся в ней сведений. В отношении характера сведений к ней теперь относят только то, что получает **количественное** выражение. Так, к статистике не относят сведения о том,

является ли данное государство монархией или республикой, какой язык в нем принят в качестве государственного и т.д.

Общей чертой сведений, составляющих статистику, служит то, что они всегда относятся не к одному единичному (индивидуальному) явлению, а охватывают своими характеристиками целый ряд таких явлений, или, как говорят, их совокупность. Индивидуальное явление отличается от совокупности своей неразложимостью на самостоятельно существующие и аналогичные друг другу составные элементы. Совокупность же состоит именно из таких элементов. **Исчезновение одного из элементов совокупности не уничтожает ее как таковую.**

Главным обобщением опыта исследования любых массовых явлений служат закон больших чисел. Отдельное единичное явление, рассматриваемое как одно из явлений данного рода, содержит в себе элемент случайного: оно могло быть или не быть, быть таким или иным. При соединении же большого числа таких явлений в общих характеристиках всей их массе случайность исчезает тогда, когда больше соединено единичных явлений.

Закономерность, проявившаяся лишь в большой массе явлений через преодоление свойственной ей единичным элементам случайности, называется статистической закономерностью.

Статистика как наука сводится к математической статистике. В математике задачи характеристики массовых явлений рассматриваются только в чисто количественном аспекте, оторванно от качественного содержания (что обязательно для математики, как науки вообще). Статистика же даже в исследовании общих законов массовых яв-

лений исходит не только из количественных обобщений этих явлений, а прежде всего из механизма возникновения самого массового явления.

4. Определите, как зависит вероятность совпадения теоретически ожидаемых данных от полученных в ходе опыта, какова зависимость результатов опыта от величины выборки.

5. **Обсуждение результатов. Используя полученные результаты и приведенный выше текст, письменно ПОЛНОСТЬЮ ответьте на вопросы:**

1. **Объясните**, почему не совпадают теоретически ожидаемые частоты с частотами, получаемыми опытным путем?

2. Что необходимо предпринять, чтобы частоты, ожидаемые, и частоты получаемые были близки по своим значениям? **Ответ поясните.**

3. Возможно ли стопроцентное совпадение ожидаемых и получаемых частот по анализируемым признакам? При каких условиях это возможно? **Ответ поясните**, исходя из знаний об особенностях статистических закономерностей.

4. Посчитайте светлые и темные зерна в трех рядах початка кукурузы, *запишите результаты подсчета, указав номер ряда (левый ряд с двумя светлыми зёрнами считаем первым)*. Посчитайте численные соотношения встречаемости светлых и темных зерен кукурузы в трех рядах. Запишите полученные результаты, округлив полученные числовые значения до целых чисел.

— Какой биологический закон иллюстрируют ваши данные?

— Почему данные, полученные в ходе этого подсчета, близки к теоретически ожидаемым? **Ответ объясните.**

— Кем и в каком веке был открыт этот закон?

Образование как предмет педагогической науки

Казакова Дилора Гаффаровна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Педагогика это предмет самосознания, который может научить человека подняться по лестнице до небес. Но для этого нужно уйма времени и труда, можно сказать процесс. Раз образование процесс специальный, должны быть люди, специально занимающиеся и осуществляющие этот процесс — педагоги, а также те, кто профессионально занимается познанием образования — ученые-педагоги.

Б. Т. Лихачев видит в образовании «общественно-историческое явление, возникшее из практико-прагматической потребности людей в знаниях, способствующих жизнеобеспечению». Один из ведущих ученых-педагогов В. В. Краевский, уточняет это определение, подчеркивая, что образование как объект педагогики есть «особый вид

целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящей из деятельности воспитания и обучения и осуществляемой в интересах человека, общества и государства».

А. П. Валицкая рассматривает образование как «универсальный способ передачи культурного опыта поколений в форме знания».

Л. А. Колосова подчеркивает: «Образование — это процесс и результат овладения учащимися системой знаний, познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей». [7]

Изложение и классификацию точек зрения на образование можно было бы и продолжить, но уже из изложен-

ного видно, что в воззрениях современных отечественных педагогов на образование отсутствует как полное единообразие, так и полное противостояние: каждая из точек зрения в чем-то согласуется с другими и также в чем-то отлична от остальных. Эта ситуация, с одной стороны, свидетельствует о негативном положении дел в современной отечественной педагогической науке, ибо она показывает отсутствие в ней однозначного содержания понятия «образование», отчего у читателя возникает сомнение в необходимости этих определений, т.е. их научности.

Казалось бы, в ходе научных исследований в педагогической науке должна раскрываться сущность образования, но поскольку на данный момент в педагогической науке мы имеем множество определений образования. Таким образом, возникает проблема уяснения необходимости и достоверности определений, полученных учеными в результате их научных исследований. Чтобы решить эту проблему предварительно рассмотрим, что есть научно-педагогическое исследование с точки зрения самих представителей современной педагогической науки.

Каждый человек, достигнув зрелого возраста, сталкивается с важнейшими проблемами жизни — созданием семьи и воспитанием детей. От успешности их решения во многом зависит его дальнейшая жизнь. В этой статье мне хотелось бы поделиться своим опытом и его осознанием, поэтому воздержусь от обзора литературы и анализа существующих педагогических концепций.

Дети это цветы жизни, то уместно провести аналогию с выращиванием цветов, тем более, что каждый может без труда представить и осуществить этот процесс на практике.

Как мы выращиваем цветы? Сначала ставим цель, т.е. представляем, какой цветок хотелось бы иметь, затем узнаем, что нужно для его роста: освещение, температура, полив какой, какую землю. А дальше все очень просто: создаем нужные условия и наблюдаем, как идет рост. Если что-то не так, например, листья начали желтеть, или бутоны не образуются, значит, нарушены условия содержания. Имеет смысл понять, что не так, и скорректировать уход. Таким образом, выращивание — это процесс создания благоприятных условий для реализации программы естественного развития, т.е. реализации внутреннего потенциала развития.

В отличие от него воспитание — это процесс воздействия на индивида с целью получения требуемых свойств из соображений целесообразности. Если ребенок совершает нежелательный поступок, многие ли родители поступают так, как при выращивании цветов, т.е. задаются вопросом, почему он так поступил — с последующей корректировкой условий его развития, а не применением силовых воздействий?

Анализ личного опыта приводит к выводу, что оптимальным воспитанием будет выращивание при осознании конечной цели и закономерностей развития. Насколько достоверно и полно осознание целей и закономерностей, настолько возможно достижение ожидаемого конечного результата. На чем можно построить такое осознание?

Первый принцип: Человек непрерывно развивается в течение всей своей жизни. Процесс развития идет через обучение, под которым понимается процесс создания новых навыков. Научился — значит, умеет применить. Результат развития — созданные Человеческие Способности. Например, на определенном этапе жизни ребенку создаются условия для обучения письму. Среди прочих необходимых условий (место, время, учитель) для технологии выращивания необходимо создать интерес. В результате попыток писать создается исключительно человеческая способность — письменная речь. Если обучение стопорится на каком-то этапе, значит, не созданы необходимые условия развития.

Второй принцип связан с особенностью процесса развития человека разных индивидах. Две разные стадии развития одного и того же организма — это как бы два разных существа как с функциональной, так и с морфологической точки зрения. Различия между стадиями развития одного организма почти столь же глубоки, как и между разными видами позвоночных. Взрослому человеку трудно полностью осознать, что это означает, так как мы привыкли к относительному постоянству прошлого опыта, сохраняющегося в нашей памяти. А это означает, что наши представления о каком-либо поведенческом акте, о действии какого-либо стимула или об отдаленных последствиях того или иного переживания нельзя переносить с одной стадии развития на другую. Необходимо ясно понимать, каким образом ребенок взаимодействует с окружающей средой на каждой стадии его развития.

И третий принцип: развиваются только востребованные структуры. Это означает, что нельзя пускать процесс развития на самотек. То, что освоено в процессе обучения, должно быть использовано в жизни. И наоборот, жизненные ситуации должны создавать необходимость в новых способностях.

Полный жизненный цикл Человека четко разделяется на три периода:

- 1-й период — до рождения; создание здорового организма с соответствующим потенциалом развития;
- 2-й период — после рождения до зрелости; создание Человеческих способностей; адаптация за счет создания внутренних механизмов;
- 3-й период — от зрелости до смерти; адаптация путем сознательного изменения среды обитания (за счет внешних механизмов).

В результате обзора и анализа многообразных точек зрения на образование среди современных ученых-педагогов был сформулирован вопрос о том, чем является данное многообразие: результатом необходимого и достоверного научного исследования, адекватно раскрывающего такую многообразную сущность образования или это многообразие есть результат субъективного искажения предмета исследования самими учеными-педагогами? Таким образом, возникла проблема уяснения необходимости и достоверности определений, полученных учеными в результате их научных исследований.

Чтобы решить эту проблему было рассмотрено, что есть научно-педагогическое исследование с точки зрения самих представителей современной педагогической науки по структуре, цели.

Выяснив, что научное исследование прежде, чем прийти к результату, проходит несколько необходимых этапов, мы пришли к необходимости уяснить: имеется ли наличие многообразия научного содержания на каждом этапе научного исследования, точно также как имеется многообразие его результатов, воплотившееся в многообразии определений образования? Наличие многообразия научного содержания на каждом этапе научного исследования подтвердилось. Для получения ответа на вопрос, что это за научное исследование, которое допускает многообразие научного содержания на каждом своем этапе, какова его природа и единственно ли оно? — была рассмотрена методология педагогики. При этом было выяснено, что философский уровень методологии является определяющим для всех других более частных ее уровней.

Было выяснено, что философской основой методологии научно-педагогического исследования, осуществляемого учеными-педагогами, считается диалектический материализм. Но обнаружилось, что только не многие ученые-педагоги действительно руководствуются в своих научно-педагогических исследованиях принципами диалектического материализма у остальных педагогов философской основой методологии научно-педагогического исследования является эмпиризм. Чтобы подтвердить это, были привлечены работы философов-специалистов по диалектическому материализму.

Излагая процесс познания с точки зрения диалектического материализма, было обнаружено, что данный подход к процессу познания не предполагает множествен-

ности безразличных друг другу определений сущности, познаваемого явления, т.е. один из путей преодоления субъективизма в научно-педагогическом исследовании, осуществляемом в современной педагогической науке заключается в преодолении эмпиризма диалектическим материализмом, в изменении философского основания методологии научно-педагогического познания.

Был обнаружен еще один предлагаемый учеными путь преодолеть кризис образования. На этом пути полагалось, что методология педагогики не в состоянии сама развить свои методы исследования до подлинного познания сущности образования, а потому предлагается решать проблемы педагогики силами новой дисциплины — философии образования.

Итог работы таков: насущно-необходимой для современной педагогики является разработка собственно философского подхода к образованию.

Некоторые причины обуславливающие трудность этого дела рассмотрены В.С. Шубинским. В своем исследовании он пишет, что некорректное применение философии в педагогике обусловлено: 1) противоречивым характером самой философии (есть возможность абсолютизации ее одной формы); 2) просчетами преподавания философии в нефилософских вузах, в частности педагогических (отсутствие спецкурсов раскрывающих взаимосвязь философии и той дисциплины, которую выбрали студенты для себя в качестве будущей профессиональной деятельности, «следует выработать вкус к методологической рефлексии своей специальности»); 3) сложностью глубокого овладения философией («применение философии нередко отражает в себе меру ее понимания тем или иным автором в целом или отдельных философских позиций в частности»). [8]

Литература:

1. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования. // Педагогика, 1997, N 3.
2. Краевский, В. В. Методология педагогических исследований / Самара, 1994.
3. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией. // Педагогика, 1997, N 3.
4. Лихачев, Б. Т. Методологические основы педагогики / Самара, 1998.
5. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания. М., 1996.
6. Новое педагогическое мышление сб. 1990.
7. Педагогика: уч. пособие / науч. ред. Л. А. Колосова, Воронеж: изд. ВГТУ, 1998.
8. Шубинский, В. С. Направления развития методов педагогических исследований // сб. Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. М.: «Педагогика», 1991, с. 14–18.

Quelques propos sur l'onomastique française

Камалова Санобар Джаббаровна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

La recherche en traitement du langage a commence necessairement avec l'arrivee des ordinateurs. Comme dans tous les domaines de recherche, les travaux sont influences et guides, d'une part, par les courants theoriques, et d'autre part,

par les besoins. Les paragraphes précédents ont présenté donc un bref survol de l'influence des uns et des autres sur la recherche en linguistique, en particulier, sur l'onomastique (du grec *onoma*, signifiant «nom»).

L'onomastique c'est une branche de la lexicologie qui étudie l'étymologie, la formation et l'usage des noms propres, à travers les langues et les sociétés. Comme on le sait bien les noms propres prennent toujours une majuscule [1]. Domaines couverts: Même si on l'associe souvent à l'étude des noms de personnes, elle regroupe en fait l'étude de:

- l'anthroponymie, pour les noms de personnes physiques;
- la toponymie, pour les noms de lieux;
- l'onomastique des *organisations*, pour les noms d'entreprise, de sites web, de personnes morales;
- l'onomastique *marketing*, pour les noms de marques et de produits [2].

En onomastique des organisations et en onomastique *marketing*, par ignorance de l'existence du mot *onomastique*, on voit se répandre l'usage d'un néologisme: le «nommage», calque de l'anglais *naming*. Au-delà du «nommage», l'onomastique trouve de nouvelles applications dans le domaine des affaires, avec l'apparition de nouvelles techniques de fouille de données: *marketing*, communication, gestion des risques et ressources humaines.

En égyptologie, l'onomastique est une science aussi complexe qu'indispensable. En effet, elle permet d'attribuer un objet ou un monument à telle ou telle personne. Mais la tâche des égyptologues est rendue bien difficile par la multiplication des titulatures des pharaons (cinq noms de couronnement).

Pour étudier sémantiquement un exemple onomastique on donne d'abord le vocabulaire d'onomastique et après on va créer ses points à partir du concept linguistique:

- Onomastique des personnes, des peuples et des langues:
- anthroponyme: nom de personne;
 - aptonyme: patronyme possédant un sens lié à la personne qui le porte, le plus souvent en relation avec son métier ou ses occupations;
 - autonyme: terme par lesquels les locuteurs désignent leur propre langue, ou leur propre ethnie [3];
 - cognomen: surnom d'un Romain;
 - ethnonyme: nom de peuple;
 - gentilé: désignation des habitants d'un lieu;
 - gentilice: nom d'un clan chez les Romains;
 - glottonyme ou glossonyme: nom de langue;
 - hagianyme: nom de saint;
 - matronyme: nom de famille transmis par la mère;
 - mononyme: nom unique identifiant généralement une personne, comme Voltaire ou Colette;
 - particule: préposition précédant un nom de famille;
 - patronyme: nom transmis par le père;
 - pseudonyme: nom d'emprunt d'une personne;
 - sobriquet: surnom, généralement dévalorisant, donné à une personne.

Onomastique des lieux:

- choronyme: nom de région;
- hagiotoponyme: nom de lieu en rapport avec la sainteté;
- hydronyme: nom d'un cours d'eau ou d'une étendue d'eau;
- microtoponyme: nom de lieu local;
- odonyme: nom de voie de communication;
- oronyme: nom de montagne;
- toponyme: nom de lieu en général.

Autres:

- acronyme: sigle se prononçant comme un mot normal;
- hyperonyme: terme plus général que celui qui s'applique habituellement;
- pantonyme: hyperonyme très général;
- phytonyme: nom de plante;
- tautonyme: en zoologie, répétition exacte du nom du genre pour désigner l'espèce (ex.: *Rattus rattus*);
- théonyme: nom de divinité.

Etude d'onomastique de «Particule»

La **particule** est une préposition qui précède un nom de famille. En français elle peut prendre la forme simple «de», la forme élidée <<d'>>, à être accompagnée d'un article «de la», voire contractée «des» ou «du». Elle existe également en d'autres langues: néerlandais «van», allemand «von», anglais «of», italien «de», «da» «del», «dal», «dela»...

La particule nobiliaire: une piste trompeuse

Contrairement à une idée reçue, la particule ne peut en aucun cas être prise comme une marque de noblesse (pas plus d'ailleurs que son absence empêche d'être noble).

Les particules dites «nobiliaires» n'ont jamais été mises que devant les noms de famille qui viennent des seigneuries. En effet, la particule atteste initialement l'origine (rappel d'une filiation, l'origine d'une famille (clan) dans le sens «fils de, fille de», ou une origine géographique) ou la propriété (génitif). Conséquence: certains propriétaires ou roturiers peuvent donc posséder une particule sans pour autant être nobles.

Beaucoup de familles nobles portent leur nom patronymique suivi du ou des noms de fief précédés d'une particule.

Certaines familles d'authentique noblesse n'ont jamais arboré la particule:

Certaines familles authentiquement nobles ont discrètement gommé la particule de leur nom au moment de la Révolution, pour se protéger. Certaines ne l'ont pas faite rétablir.

La particule que portent certains noms de famille peut provenir d'un origine géographique.

Il arrive que des noms aient deux particules adjointes: tienne de D'Arsemalle, (fils de D'Arsemalle, de la famille d'Arsemalle, originaire de Vendée) [4], Cardinal Bertrand de d'Eux, Archevêque d'Embrun & Prévôt de Liégen, Marie de d'Ouyneau.

Règles d'usage

Elle n'apparaît que lorsque le nom est précédé d'un prénom, d'un titre ou d'une dénomination (monsieur, madame, marquis, abbé, général, etc.):

Jean de La Fontaine, le marquis de Sade, Madame de Sévigné Subtilité «historique»: de façon systématique jusqu'au Grand Siècle, et parfois encore de nos jours, on trouve la particule employée après un lien de parenté (comme cousin (e), oncle/tante, grand-père/grand-mère).

On peut ainsi trouver:

ma cousine de Maintenon, ma grand-mère de Bourbon-Parme

Lorsque le nom est employé sans prénom ou sans titre, le «de» n'est pas maintenu:

La Fontaine, Richelieu, Montherlant

De même, au pluriel, le «de» disparaît:

Les Montherlant et non *les de Montherlant*

Mais «d'», «Du» ou «Des» sont maintenus:

Du Guesclin. Des Cars, Des Esseintes, d'Alembert, d'Hozier Toutefois, on conserve ordinairement la particule «de» pour les noms d'une syllabe sonore (le e final étant muet):

de Thou, de Suze, de Lattre , _

de Moivre bien que selon les usages on dise «la formule de Moivre» ou «la formule de De Moivre».

Exception [5]: l'usage veut qu'on omette le «de» pour Sade, Maistre [6], Retz, Broglie (prononcé Breuil sauf à Strasbourg où l'on prononce communément Broglie pour la place Broglie).

La particule «de»/«d'» n'est généralement pas prise en compte dans le classement alphabétique: de Séze sera classé sous S plutôt que sous D, de même que d'Alembert sera classé sous A plutôt que sous D.

Majuscule ou minuscule?

«de» et «d'». la particule étant une préposition marquant l'origine, elle s'écrit toujours en minuscule:

Raymond de Séze, Gérard d'Ahoville, Alfred de Musset

Si elle est précédée de la préposition «de», la majuscule permet de distinguer les deux «de» [7]:

les mémoires de Raymond de Séze, les mémoires de De Séze «du» et «des», prennent une capitale quand ils ne sont pas précédés d'un prénom ou d'un titre:

– *un roman de Guy des Cars*;

– *le romancier des Cars*;

– *un livre de Des Cars*;

– *les ruses de Bertrand du Guesclin*;

– *le rusé Du Guesclin*;

– *le connétable du Guesclin*;

– *Joachim du Bellay*;

– *le poète du Bellay*;

– *un poème de Du Bellay* [8].

References:

1. Définition d'onomastique sur Larousse.fr
2. Roland Moreno avait mis au point un logiciel (le Radoteur) générant automatiquement des mots nouveaux, et notamment des noms de marques (censément évocateurs), à partir de corpus de termes d'un ou de plusieurs domaines comme les noms de fleurs.

(Dans un index, ces noms à particule *du* ou *des* sont classés a du ou a des: on place Du Bellay à la lettre d, non à b)[9]

«de La»: attention au maniement du «La», où la particule disparaît tout à fait normalement lorsque le nom est seul mais où en revanche le La reste:

La Bruyère:

La Rochefoucauld

Classiquement, d'après l'Académie française, ou encore *le guide du protocole et des usages* de Jacques Gandouin, le «la» ne prend jamais de majuscule s'il est précédé de la particule, ainsi:

Jean de la Bruyère

Etienne de la Boétie

La Bruyère et La Boétie

Cependant, de nos jours, il est souvent écrit le «la» systématiquement avec une capitale: «La».

Enfin, concernant le classement alphabétique: c'est ce «la» ou «l'» qui déterminera le positionnement.

La famille *de la Bruyère* sera classée à La

La famille *de l'Hermite* à L' (soit avant La)

Particules étrangères dans les noms de citoyens français

Si une personne de nationalité française porte un nom avec une particule étrangère, la règle sera d'écrire son nom avec une majuscule. Malgré cela, l'usage hésite:

Manuel Dos Santos (nom d'origine portugaise)

Renaud Van Ruymbeke (nom d'origine néerlandaise), mais *Didier van Cauwelaert* plus souvent écrit avec une minuscule;

Jean-Michel di Falco plutôt que *Di Falco* (nom d'origine italienne), bien que l'usage en italien moderne soit d'écrire les particules avec une majuscule.

Inversement, si la forme d'une particule étrangère coïncide avec celle de la particule française, c'est l'usage français de la minuscule qui s'applique si la personne est de nationalité française:

René de Obaldia (nom d'origine espagnole), bien que la forme correcte en français devrait être «d'Obaldia».

Nom de plume, nom d'artiste

Au XIX^e siècle, certains artistes ont rajouté un de pseudo-nobiliaire à leur nom:

– Honoré Balzac —> Honoré de Balzac.

– Gérard Labrunie —> Gérard de Nerval.

L'objectif de cet article a été de présenter des faits observables en français et de trouver un peu la place de cette langue dans la lexicologie. Du point de vue lexicologique il est possible de ségmenter les onomastiques, de raisonner leur sens. Et le travail réalisé a présenté des perspectives: une analyse approfondie des particules dans une approche lexicologique (onomastique) prévue.

3. Ce terme a diverses autres acceptions.
4. Armorial général d’Hozier généralités de Poitiers, Ire partie, Sieur de la Frernaudières, pl5.
5. Le Français Correct de Maurice Grevisse 3e édition 1982, DUCULOT, Orthotypographie Jean-Pierre Lacroux.
6. Joseph de Maistre demandait qu’on dise «Maistre»; Dans une de ses lettres, il reproche explicitement à un de ses correspondants d’avoir dit «de Maistre» au lieu de «Maistre».
7. Nitescence, free. Du bon usage du titre de noblesse et de la particule [archive].
8. «Placées entre le prénom et le nom, ou le titre et le nom, les particules de, du, des s’écrivent avec une minuscule (Alfred de Vigny, le cardinal de Richelieu, Bertrand du Guesclin, Bonaventure des Périers). On écrira de même: le mathématicien d’Alembert, le poète du Bellay, le prévôt des Essarts (on trouve cependant la majuscule lorsque le nom est précédé d’une préposition: un poème de Du Bellay)». «Particule», Dictionnaire de V. Académie française, Fayard, Imprimerie nationale éditions Actes Sud, 2011, t. III, p. 272.
9. Lexique des règles typographiques en usage à l’imprimerie nationale, Imprimerie nationale, 2002 (ISBN 978–2–7433–0482–9), 3e édition, octobre 2007, p. 138.

Искусство древних имен как одно из направлений ономастики

Камалова Санобар Джаббаровна, преподаватель
Бухарского инженерно-технологического института (Узбекистан)

Ключевые слова: имена собственные, обращение, образное сравнение, сталкивается исследователь, длительного использования, совокупность, по преимуществу антропонимией.

В переводе с греческого языка, ономастика означает — искусство давать имена. Если говорить сухим научным языком, то ономастика — это специализированный раздел лингвистики, который изучает имена собственные, историю возникновения имен, их преобразования в ходе длительного использования в языке-источнике или при заимствовании из другого языка. В более узком понимании ономастика — изучение собственных имен различного типа, ономастическая лексика. Ономастика, изучающая имена собственные, и как таковая принадлежит одновременно истории и филологии. Филолог, исследующий собственные имена как особый вид лексики, не может не рассматривать их вне исторического контекста породившей их культуры. Историк, видящий в собственных именах прежде всего важный исторический источник, обязан учитывать его лингвистическую специфику. Поэтому обычно говорят, что, будучи отраслью языкознания, ономастика в то же время является вспомогательной исторической дисциплиной. Историк ищет в ономастическом материале сведения об обществе, филолог ономастика интересуется главным образом с точки зрения развития языка. Ономастика изучает все собственные имена, совокупность которых иногда также называют ономастикой, но чаще онимией, что терминологически более удачно. В соответствии с обозначаемым объектом онимия делится на ряд составных частей: антропонимию (имена людей), топонимию (географические и топографические названия), этнонимию (названия народов, племен, этнических групп), теонимию (имена богов и других мифологических персонажей), космонимию (обозначения звезд, планет, частей Вселенной), зоонимию (прозвища жи-

вотных) и т.п. Объектом ономастического исследования в принципе могут быть любые собственные имена, в том числе названия кораблей, личного оружия, драгоценных камней, но по причинам историографического характера на сегодняшний день они сравнительно редко выступают как некая сумма данных и потому не имеют устойчивых, а главное общеупотребительных обозначений. Во всяком случае, как историческая дисциплина ономастика занимается по преимуществу антропонимией, топонимией и этнонимией. Соответствующие разделы ономастики называются антропонимикой, топонимикой и этнонимикой. Остановимся на антропонимике:

Антропонимика. Первая проблема, с которой сталкивается исследователь антропонимического материала, — это проблема идентификации.

Не выявив все случаи употребления одного и того же имени, точнее, имени одного лица, зачастую невозможно понять смысл даже отдельно взятого источника, тем более оценить как некую целостность всю сумму, быть может, весьма разнородных источников, где это имя встречается. Определить круг и количество деловых операций, совершенных одним человеком (что важно, например, для выяснения размеров его состояния, географии его владений и т.д.), разобраться в его родственных связях, должностном продвижении, политических и религиозных симпатиях — все это и многое другое удастся сделать только при условии правильной антропонимической идентификации. Дело это не простое, поскольку случается, что даже в пределах одного текста, не исключая и небольшую грамоту, один и тот же человек именуется по-разному. Такое положение объясняется отнюдь не обязательно не-

брежностью или малограмотностью писца, тем более не ошибками издателей, а в первую очередь недостаточной устойчивостью средневековых имен, приверженностью людей той эпохи к двум, а то и к трем антропонимическим системам одновременно, а также объективными трудностями самоидентификации, неизбежными в условиях еще только зарождавшихся фамилий и социально-правового неравенства.

Немалые сложности возникают перед исследователем в связи с длительным (по крайней мере до конца раннего средневековья) использованием в обиходе одновременно христианских и языческих имен, а впоследствии довольно частая в ряде стран католической Европы (особенно в Испании) практика наречения детей» двумя или даже несколькими культовыми именами, которые употребляются то вместе, то порознь. И наконец, всевозможные дополнительные онимы, присоединяемые к главному: имя отца, реже матери, употребляемое, как правило, в генетиве прозвище, индивидуальное или семейное; указание на профессию, социальный статус, место рождения или проживания, земельное владение или земельные владения. Призванные, по замыслу автора или писца, уточнить, о ком идет речь, эти дополнительные обозначения создают историку лишь дополнительные проблемы, так как один и тот же человек может быть назван в разных документах очень разными способами.

Систематизация имеющихся в наличии антропонимов приобретает принципиальное значение.

Для того чтобы справиться с этой задачей, необходимо составить некоторое представление об истории антропонимических систем средневековой Европы. Поскольку антропонимия каждой страны, даже области, по-своему уникальна и нуждается в специальном изучении, здесь приводятся лишь наиболее общие сведения. В целом можно сказать, что система имен средневековья возникла в результате взаимодействия трех элементов: римского, варварского (в первую очередь германского, а также кельтского, славянского, мадьярского, арабского) и христианского, питаемого изначально главным образом еврейскими и греческими источниками. Поэтому начать следует с характеристики этих трех элементов.

Римское имя классической эпохи, например Гай Юлий Цезарь, содержало в себе три компонента: *praenomen*, или личное имя человека (их было всего 18), *nomen*, или родовое имя, передаваемое по наследству, и *cognomen* — также передаваемое по наследству имя ответвления рода. Обладателем такого трехчленного имени мог быть только полноправный римский гражданин. Имя римской гражданки образовывалось от родового имени ее отца (соответственно дочь Цезаря звали Юлией); сестер различали по номерам, реже по прозвищам.

Свободные иноземцы именовались по обычаям своего народа. Грек, например, назывался в официальных документах такой-то, сын такого-то. В латинских текстах иноземные имена, как правило, слегка видоизменялись под стать латинской фонетике и орфографии. Рабы также но-

сили свои национальные имена или же прозвища, характеризующие их происхождение, профессию, индивидуальные особенности. Будучи отпущены на свободу, рабы автоматически включались в род своего господина и на этом основании получали *poter*, одновременно они порой принимали и «настоящее» римское личное имя (рабы, рожденные в неволе, часто уже обладали таковым). Что же касается *сognopten*, то его отпущенник в первом поколении иметь не мог, лишь его сын или даже внук, которым уже было, к кому возводить свой род, получали право называться полноценным трехчленным именем римского гражданина. Этот оним иногда несет на себе отпечаток происхождения семьи, например местности, где появился на свет ее основатель, и зачастую является единственным средством узнать, принадлежит ли тот или иной римлянин к числу потомственных латинян или же относительно-новых граждан.

К концу античности древняя антропонимическая система латинян деформируется. Тому было много причин: постепенное разрушение родовых связей, распространение римского гражданства на большинство населения Империи, которое далеко не всегда перенимало ономастические традиции римлян, влияние поглощенных Римом иноязычных культур, наконец, процесс христианизации. Германцы видели в личном имени действительно индивидуализирующий признак, свойственный только данному человеку; соответственно у них существовало великое множество имен, каждое из которых означало какое-то понятие, отражающее признаки, считавшиеся специфическими для рода и призванные в известной мере формировать характер человека. По традиции имя ребенка представляло собой понятие, близкое имени-понятию хотя бы одного из родителей или других родственников. Обычно эта близость выражалась в том, что имя ребенка включало какую-то смысловую часть имени его отца, матери, дяди и т.д. Так, если отца звали *Adalbertus* («благородство и знаменитость»), а мать — *Hildegardis* («борьба и защита»), то сын имел много шансов получить имя *Hilbertus*, а дочь — *Adalgardis*. Чаше, однако, в имя ребенка вкрапывался компонент, отсутствовавший в именах родителей (то мог быть элемент антропонима какого-то другого родича, а также патрона, вождя, просто знаменитого человека); при большой численности детей в семье это было даже неизбежно. Поэтому наряду с уже названными детьми в этой гипотетической семье на свет могли появиться также *Adalardus* («благородство и смелость»), *Rainhildis* («совет и борьба») и т.п. Выбор антропонимических элементов не был совершенно произвольным. Так, существовали понятия, употребляемые исключительно в женских и, напротив, исключительно в мужских именах. К числу первых принадлежит, например, *ragin* («совет»), к числу вторых — *hard* («крепость, смелость»). Кроме того, изначально некоторые имена-понятия, прежде всего образованные от зоонимов (типа *Ber* — «медведь», *Wolf* — «волк»), являлись, вероятно, прерогативой отдельных родов, т.е. своеобразными именами-тотемами.

Итак, современную ономастику можно охарактеризовать как комплексную научно-лингвистическую дисциплину,

со своим набором специфических методов и характерных проблем.

Литература:

1. Языковая номинация (Общие вопросы). М., 1977.
2. Flaux, N. La grammaire. — Paris: PUF Fondamental, 1993. — 127 p.
3. Leroy, S. Le nom propre en français. Ophrys, 2004.

Индивидуальный подход на занятиях по физической культуре

Каримов Абдихабоб Хайруллаевич, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Современные представления биологии человека, теоретической медицины и психологии сводятся к тому, что для оптимизации состояния человека необходим индивидуальный подход. Аналогичные выводы делаются в последнее время и многими специалистами, занимающимися проблемами оздоровительной физической культуры [1,3].

Использование индивидуального подхода, в том числе в физическом воспитании студентов, является безусловным требованием реализации принципов и положений Национальной программы по подготовке кадров и повлечет за собой пересмотр традиционных моделей вузовского педагогического процесса в сторону развития его гуманизирующих и культуuroобразующих функций [2].

Все вышеизложенное свидетельствует об актуальности индивидуализации двигательной деятельности студентов на занятиях по физическому воспитанию в вузе.

Нами предполагалось, что учет индивидуальных психофизических показателей студентов, применение инструментальных средств регистрации физической нагрузки и ее оперативное регулирование в процессе занятий позволит успешно реализовать принцип индивидуализации на занятиях по физической культуре в вузе и окажет положительное влияние на физическое развитие и подготовленность занимающихся, а также на их предстоящую профессиональную компетентность.

Для решения поставленной проблемы была разработана и экспериментально обоснована программа эффективной реализации индивидуального подхода на занятиях по физической культуре в вузе, исследована структура учебной деятельности, двигательной активности и мотивации к занятиям физкультурно-спортивной деятельности студентов, выявлена динамика индивидуальных психофизических показателей студентов при применении различной физической нагрузки и подготовлены методические рекомендации по использованию различных форм и методов индивидуального подхода в процессе преподавания физической культуры.

По мнению исследователей, индивидуальный подход является реализацией идеи гуманизации физического

воспитания и оздоровительной физической культуры на основе ориентации на индивидуальную норму, позволяя определить для каждого студента его индивидуально-оптимальное физическое состояние и найти адекватный способ его достижения средствами физических упражнений, предотвращая негативные последствия психологических стрессов и больших объемов учебных нагрузок.

На наш взгляд, использование индивидуального подхода в процессе физического воспитания позволит решить основную цель педагогического процесса по физической культуре — формирование личности, выработку таких мировоззренческих позиций, установок в отношении обучения предстоящей профессии, как активность, самостоятельность, инициативность, которые обеспечат способность и готовность выпускника вуза к дальнейшей жизнедеятельности. Главным показателем достижения этой цели педагогического процесса в вузе служит самостоятельность учения.

Значительная часть учебной нагрузки студентов вузов составляет самостоятельная внеаудиторная работа (самоподготовка), особенно на первых курсах. Однако в настоящее время отсутствуют научно обоснованные нормативы заданий для самостоятельной работы и не уделяется достаточно внимания разработке методов организации индивидуальной работы студентов с акцентом на повышение ценностного потенциала физической культуры который, в свою очередь, можно условно разделить на составляющие его интеллектуальные, двигательные, технологические и мобилизационные ценности.

Содержание интеллектуальных ценностей представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, закалывания и здорового образа жизни. К ценностям двигательного характера можно отнести лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения в двигательной подготовленности человека, его реальный физический потенциал. Под ценностями технологии формирования физической

культуры рассматриваются различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки — все то, что наработано специалистами для обеспечения процесса физической и спортивной подготовки с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

Целевая направленность образования в сфере физической культуры с идеальной (всестороннее и гармоничное развитие личности) изменяется на конкретно педагогически ориентированную — формирование физической культуры личности студента. Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры студента, как важнейшая, качественная динамичная характеристика его личностного развития. Индивидуальная физическая культура является результатом личностного осмысления, выработки представлений, отношений, убеждений, «программ поведения». Именно здесь подразумевается выбор индивидом форм и средств организации собственной физической активности при наличии условий для индивидуализации и дифференциации, способствующих проявлению и развитию способностей людей в избранных ими формах физкультурно-спортивной деятельности. Кроме того, вариативность содержания и многообразие форм позволяют организовать физическую активность человека сообразно с его ценностными ориентациями, интересами и потребностями в сфере физической культуры. В физическом воспитании принцип

индивидуализации относится к общеметодическим и подразумевает использование таких средств и методов физического воспитания и такое построение системы занятий, при которых учитываются индивидуальные различия занимающихся, осуществляется индивидуальный подход к ним, и тем самым создаются благоприятные условия для развития индивидуальных способностей.

Индивидуальный подход необходим в решении всех основных задач (формирование знаний, умений и навыков, воспитание физических и духовных качеств). Он выражается в дифференциации соответственно индивидуальным особенностям занимающихся учебных заданий и путей их выполнения, норм нагрузки и способов ее регулирования, форм занятий и приемов педагогического воздействия. Но индивидуальный подход в принципе нельзя противопоставлять общим линиям педагогического процесса. Подлинная индивидуализация педагогических воздействий возможна лишь на основе соблюдения общих закономерностей обучения и воспитания

Таким образом, физическая культура должна занимать особое место в системе образования специалиста. Осознание важности физической культуры в процессе подготовки специалистов, формировании здоровья, развитии физических качеств, профессиональных умений и навыков позволит реализовать индивидуально каждому студенту, а в будущем и специалисту свое «Я», стать личностью.

Литература:

1. Кожбахтиев, Э. Учебник по валеологии //Ташкент, 2005г
2. Курбанов, Ш., Сейтхалилов Э.А. Национальная модель и программа по подготовке кадров — достижение и результат независимости Узбекистана.//Т.: Маърифат-мадакдор,2001
3. Шарипова, Д.Д. Здоровье будущего поколения — в ваших руках. Учебное пособие. Fan va texnologiya, 2011—112 с.

Задачи теории перевода и линвокультурология

Кахаров Акрам Файзуллаевич, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Ключевые слова: перевод, общение, переводоведение, лингвистика, раскрытие, описание, интерес, редактирование, творческая деятельность, лингвопереводческий, искусство перевода, многочисленных сложных проблем, взаимодействие и взаимообогащение литератур

Среди многочисленных сложных проблем, которое изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межъязыковой речевой деятельности, которую называют «переводом» или «переводческой деятельностью».

С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей. Распространение письменных переводов

открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать в подлиннике книги на этих языках, но изучить даже один иностранный язык удается далеко не каждому, и ни один человек не может читать книги на всех или хотя бы на большинстве литературных языков. Только переводы сделали доступными для

всего человечества гениальные творения Гомера и Шекспира, Данте и Гёте, Толстого и Достоевского.

Переводы сыграли важную роль в становлении и развитии многих национальных языков и литератур. Нередко переводные произведения предшествовали появлению оригинальных, разрабатывали новые языковые и литературные формы, воспитывали широкие круги читателей. Языки и литература западноевропейских стран многим обязаны переводам с классических языков.

Большое внимание переводу уделяли многие выдающиеся русские писатели и общественные деятели. Общественную значимость переводческой деятельности подчеркивал А. С. Пушкин, называвший переводчиков «почтовыми лошадьми просвещения», важное место уделяли переводу в своих работах В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов.

За прошедшие десятилетия проделана большая работа по переводу на русский язык произведений классической и современной прозы и поэзии братских народов. Читая по-русски, стали доступны монументальные эпические произведения грузинского, армянского, узбекского, казахского, азербайджанского и других народов, вышли полные собрания сочинений Т. Шевченко, И. Франко, Н. Бараташвили, О. Туманяна, Янки Купалы и многих других замечательных представителей национальных литератур. В широком смысле термин «теория перевода» противопоставляется термину «практика перевода» и охватывает любые концепции, положения и наблюдения, касающиеся переводческой практики, способов и условий ее осуществления, различных факторов, оказывающих на нее прямое или косвенное воздействие. При таком понимании «теория перевода» совпадает с понятием «переводоведение». В более узком смысле «теория перевода» включает лишь собственно теоретическую часть переводоведения и противопоставляется его прикладным аспектам.

Перевод — это сложное многогранное явление, отдельные аспекты которого могут быть предметом исследования разных наук. В рамках переводоведения изучаются психологические, литературоведческие, этнографические и другие стороны переводческой деятельности, а также история переводческой деятельности в той или иной стране или странах. В зависимости от предмета исследования можно выделить психологическое переводоведение (психологию перевода), литературное переводоведение (теорию художественного или литературного перевода), этнографическое переводоведение, историческое переводоведение и т.д.

Ведущее место в современном переводоведении принадлежит лингвистическому переводоведению (лингвистике перевода), изучающему перевод как лингвистическое явление. Отдельные виды переводоведения дополняют друг друга, стремясь к всестороннему описанию переводческой деятельности.

Теория перевода ставит перед собой следующие основные задачи:

1) раскрыть и описать общелингвистические основы перевода, т.е. указать, какие особенности языковых систем и закономерности функционирования языков лежат в основе переводческого процесса, делают этот процесс возможным и определяют его характер и границы;

2) определить перевод как объект лингвистического исследования, указать его отличие от других видов языкового посредничества;

3) разработать основы классификации видов переводческой деятельности;

4) раскрыть сущность переводческой эквивалентности как основы коммуникативной равноценности текстов оригинала и перевода;

5) разработать общие принципы и особенности построения частных и специальных теорий перевода для различных комбинаций языков;

6) разработать общие принципы научного описания процесса перевода как действий переводчика по преобразованию текста оригинала в текст перевода;

7) раскрыть воздействие на процесс перевода прагматических и социалингвистических факторов;

8) определить понятие «норма перевода» и разработать принципы оценки качества перевода.

Помимо теоретических разделов, лингвистика перевода включает разработку ряда прикладных аспектов, связанных с методикой обучения переводу, составлением и использованием всевозможных справочников и словарей, методикой оценки и редактирования переводов, а также различными практическими вопросами, решение которых способствует успешному выполнению переводчиком своих функций. Особое место среди прикладных задач лингвистического переводоведения занимает разработка методов формализации переводческого процесса с целью передачи части или всех функций переводчика автоматическому устройству, т.е. осуществления машинного (автоматического) перевода.

Лингвистическая теория перевода является, в первую очередь, дескриптивной теоретической дисциплиной, занимающейся выявлением и описанием объективных закономерностей переводческого процесса, в основе которых лежат особенности структуры и правил функционирования языков, участвующих в этом процессе. Иначе говоря, теория перевода описывает не то, что должно быть, а то, что есть, что составляет природу изучаемого явления. Вместе с тем на основе описания лингвистического механизма перевода оказывается возможным сформулировать некоторые нормативные (прескриптивные) рекомендации, принципы и правила, методы и приемы перевода, следуя которым переводчик может более успешно решать стоящие перед ним задачи. Во всех случаях научный анализ наблюдаемых фактов предшествует нормативным предписаниям.

Нормативные рекомендации, вырабатываемые на основе лингвопереводческих исследований, могут быть использованы как в практике перевода, так и при подготовке будущих переводчиков. Умение пользоваться такими ре-

комендациями, модифицируя их в зависимости от характера переводимого текста и условий и задач конкретного акта перевода, составляет важную часть переводческого мастерства. Знание нормативных требований не предполагает бездумного, механического выполнения этих требований переводчиком. Перевод в любом случае представляет собой творческую мыслительную деятельность, выполнение которой требует от переводчика целого комплекса знаний, умений и навыков, способности делать правильный выбор, учитывая всю совокупность лингвистических и экстралингвистических факторов. Учет подобных факторов происходит во многом интуитивно, в результате творческого акта, и отдельные переводчики в разной степени владеют умением успешно осуществлять процесс перевода. Высокая степень такого умения называется искусством перевода.

В процессе перевода переводчик выражает на другом языке то, что он понимает через исходный язык, то есть перевод является своеобразной интерпретацией. Однако такая интерпретация должна быть не субъективной, а объективной, ибо «неправильная интерпретация переводчиком содержания оригинала приводит к появлению в переводе отрезков речи, которым нельзя обнаружить какого-либо соответствия в оригинале». Кроме того, причиной неправильной интерпретации подлинника на другом языке может быть не только субъективность, но и некомпетентность переводчика. Однако автор спокойной теории не затрагивает вопрос компетентности переводчика. Он не касается также вопроса комментариев в переводе. В частности, «комментарий и перевод близки между собой. Каждый из них самостоятельный творческий процесс, но процесс взаимосвязанный и дополняющий друг друга».

Бесспорен тот факт, что перевод является средством межкультурной коммуникации, и поэтому наличие в нем соответствующих комментариев должно рассматриваться как естественное явление. Важную роль может играть перевод и при развитии умений создания вторичных текстов. Перевод рефератов, аннотаций, реферативный перевод позволяют активизировать владение соответствующими средствами русского языка, более полно усвоить особенности организации этих речевых произведений. Не менее важен перевод и при работе с узкоспециальными текстами, как средство — обогащения, словарного запаса профессиональной лексикой, как школа практической стилистики. Учет и анализ типичных ошибок, допускаемых при переводе, позволяет дифференцировать и индивидуализировать задания, даёт возможность добиться от обучаемого употребления именно тех структур, на которые хочет обратить внимание преподаватель, обеспечить активизацию языковых средств, принадлежащих к разным стилям речи.

Литература:

1. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для институтов и фак. иностр. яз. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.

Одна из актуальных проблем лингвистической теории текста — изучение портретной характеристики литературного персонажа, являющейся важнейшим средством создания образа литературного героя. Целенаправленное и эффективное использование языковых средств для передачи внешности персонажа способствуют точному пониманию идеи произведения и стиля автора.

При переводе наблюдаются две основные тенденции: эквивалентный перевод, при котором сохраняются все указанные выше признаки портретной характеристики, и перевод, при котором структура портретного описания подвергается различного рода качественным и количественным изменениям. Полное и частичное соответствие наблюдается в случаях, когда портретная характеристика выражена главным образом изобразительно-описательными и оценочно-описательными признаками. Известно, целью художественного перевода является, прежде всего, достижение адекватности в передаче образности. В силу того, что языки имеют различные структуры, различную традиционную образность и различный набор признаков представления одного и того же референта, естественно, что семантическое поле портретной характеристики персонажа в оригинале при переводе может передаваться другими выразительными средствами.

Перевод изобразительно-описательных признаков не представляет трудностей, так как передает лишь фактуальную информацию о «портрете». Что же касается оценочно-описательных признаков, то перевод их представляет некоторые трудности и допускает определенные лексические трансформации и замены. Наибольшую трудность представляет перевод эмоционально-описательных признаков портретной характеристики. Анализ языкового материала выявил определенные несоответствия в передаче эмоциональных характеристик портрета. Особенно следует отметить трудности перевода стилистических приемов образности, что объясняется несовпадением образов в разных языках.

Результаты исследования подтвердили, что портретные описания персонажей представляют собой особую структуру произведения, отражающую характерные особенности авторского стиля. Изучение экспрессивного, эмоционального, оценочного потенциала языковых маркеров объясняет лингвистическую природу словесного портрета и его концептуальную значимость. Следовательно, воссоздание в переводе портретной характеристики персонажа требует от переводчика творческого подхода, умения сопоставлять портретные признаки в языке оригинала и перевода. В методическом плане такой сопоставительный анализ оригинала и перевода даст возможность более сознательного усвоения конструкций, характерных для портретного описания в трех языках.

2. Комиссаров, В. Н. Лингвистические основы научно-технического перевода//Пособие по научно-техническому переводу. — М., 1980. — Ч. I.
3. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. — М., 1974.
4. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: Сб. ст./Отв. ред. В. Н. Комиссаров. — М., 1978.
5. А. А. Реформатский «Введение в языковедение» М., 2001.

«Компьютер и здоровье человека».

Познавательное-игровое мероприятие для 5 классов

Кобелькова Тамара Сергеевна, учитель географии;
Рыбин Алексей Михайлович, учитель ОБЖ;
Захарченко Ольга Дмитриевна, библиотекарь
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24»

Учитель ОБЖ: Компьютер — чудо современной цивилизации прочно занял своё место в повседневной жизни человека. Он превратился в такую же неотъемлемую часть жизни людей, как телевизор или часы. Работа с компьютерными программами обучает детей более простому и быстрому способу получения и обработки информации. Как и любое другое достижение прогресса, компьютер является источником негативных воздействий на человека, приносит вред здоровью и даже может вызвать профессиональные заболевания. Существуют определённые нормы, регламентирующие время, которое можно проводить перед монитором. А что же ещё важно знать, чтобы компьютер надолго оставался вашим незаменимым другом? Об этом мы с вами сегодня и поговорим.

Мама: Я обвиняю компьютер в негативном влиянии на моего сына, и не только на моего! Компьютер влез почти в каждый дом, опутал игровой паутиной весь мир! Наши дети становятся интернет-зависимыми, геймерами. Это новая психологическая болезнь — зависимость от компьютерной игры. У многих заядлых игроков ломка, когда нет возможности поиграть в любимую игру. И эта ломка похожа на ту, что бывает у наркоманов! И трудно понять, на что может пойти большой человек ради «дозы» — он готов не только на кражу, но и способен совершить более серьёзное преступление вплоть до убийства... У ребёнка, попавшего в такую зависимость, пропадает сон и аппетит: ему не хочется отрываться от игр даже для принятия пищи, а порой даже во сне он продолжает завоёвывать несуществующие миры и убивать виртуальных противников.

Врач: Самое страшное в этой зависимости то, что начинается она довольно безобидно и не вызывает подозрений у родителей. Поэтому так сложно с ней бороться, ведь когда она становится очевидной, вытащить игромана из её щупалец практически невозможно!

Учитель ОБЖ: А есть ли ещё какие-то «зависимости»?

Ученик: Да, среди присутствующих в зале есть даже заражённые ею! Это зависимость от общения в Сети. В чрезмерных дозах оно опасно тем, что человек посте-

пенно разучивается общаться в реальной жизни, его интересы переходят в виртуальное пространство. Мы не видим эмоций друг друга, жестов, мимики собеседника, а значит не можем быть уверены в искренности и положительном отношении человека к нам. Часто мы размещаем много личной информации (адрес, телефон, статус), а ведь это легко может быть использовано против нас. Нужно не забывать о том, что под маской друга может скрываться опасный киберпреступник!

Учитель ОБЖ: Да, мошенничество в Интернете приобретает всё большие масштабы. Изобретаются всё новые уловки по выкачиванию денег из простодушных пользователей. Полная безнаказанность, анонимность мошенников, большое количество доверчивых пользователей — всё это подпитывает своеобразный интернетовский бизнес.

Следует помнить, что основное назначение Интернета — это получение необходимой информации в максимальном объёме за минимальное количество времени. Но компьютер становится добрым, умным и незаменимым помощником, если человек соблюдает правила техники безопасности и выполняет временные нормы при работе на компьютере.

Врач: (показывает слайды презентации)

1. Правильно установите компьютер: задняя часть монитора не должна быть направлена на людей и места их отдыха, диваны и кровати должны находиться на расстоянии не менее 2–3 метров от компьютера, на экране должен быть защитный фильтр.

2. Компьютер необходимо подключить через заземлённую розетку и пилот.

3. При работе с компьютером надо соблюдать правильную осанку. Расстояние от глаз до монитора должно быть не менее полуметра.

4. Периодически делайте упражнение для глаз!

Посмотрите сценку про Васю и его глаза.

Был обычный день. Вася пришёл со школы и, как всегда, не пообедав и не отдохнув, сел за компьютер. Через два часа вернулись бабушка с дедушкой.

Дед: Ой, внучек, ты опять за компьютером сидишь! А ведь недавно жаловался, что зрение резко упало.

Вася: Но ведь я вас с бабушкой вижу. Значит я не совсем слепой!

Дед: Не слепой, но можешь ослепнуть, если не будешь нас, взрослых слушаться!

Бабка: Пойду, разогрею борщ. Васенька, сейчас обедать будем.

Вед: А Вася очень устал, захотел спать. Глаза его начали слипаться, и он не заметил, как уснул. **(Появляются глаза (1) и (2) разговаривают между собой)**

Глаз 1: А может, мы не правильно поступаем, что бросаем Васю?

Глаз 2: Мы всё делаем правильно. Это Вася неправильно поступал. Он несколько не щадил нас, не давал нам никакого отдыха. Он сразу после уроков садился играть за компьютер, ел чипсы, вместо того чтобы есть витамины, фрукты и овощи!

Вася: А кто это там разговаривает? И почему так темно?!

Глаз 1: Это мы, твои глаза, разговариваем. А темно потому, что мы от тебя ушли!

Вася: Как это ушли? А как же я?! У меня ведь завтра контрольная по математике!

Глаз 2: А нам, честно говоря, всё равно, как ты теперь без нас будешь! Ты на нас никакого внимания не обращал, когда нам плохо было. Мы слезились, мы краснели из-за твоего многочасового просиживания перед компьютером.

Глаз 1: Когда в школе был медосмотр, ты узнал о снижении качества зрения. И все равно по-прежнему продолжаешь давать нам большие нагрузки. А ведь тебе ежедневно рассказывают о том, что нас нужно беречь, какие упражнения делать, если мы устанем.

Глаз 2: Нам стало в тягость твоё равнодушие. Прощай, Вася! Живи, как знаешь, а мы уходим от тебя.

Вася: (плачет) Не уходите, мои глазки, я больше так не буду! **(глаза уходят)** Что же я за балбес такой! Не уберёг свои глаза! Жизнь моя закончилась, я больше никогда не увижу солнечного света! Что я натворил?! Я ведь никогда всерьёз не задумывался о значении глаз в моей жизни. Какой я же я глупец! Если бы можно было повернуть время назад, я бы вёл себя с органами зрения совсем по-другому!

На сцене появляется Волшебница.

Волшебница: Вася, почему ты плачешь?

Вася: А Вы кто?

Волшебница: Я — волшебница, но не в силах тебе помочь. Ведь ты не только не слушался старших, которые напоминали тебе о необходимости беречь глаза, но и не знаешь гигиенических правил. А чтобы вернуть себе зрение и глаза, тебе придётся вспомнить все основные правила, которые должен соблюдать каждый человек по отношению к своим глазам. И обязательно применять их каждый день!

Вася: Хорошо, я постараюсь! Вот что я вспомнил:

При чтении или письме не наклоняться слишком низко над книгой или тетрадь. Расстояние от них до глаз должно быть 30–40 см.

Никогда не читать лёжа, не читать в транспорте и во время перемены. Между уроками глаза должны отдыхать. А после 15–20 минут напряжённой зрительной работы нужно давать глазам отдых — примерно 20 секунд, посмотреть вдаль или просто прикрыть их.

Нельзя смотреть телевизор лёжа, а до экрана должно быть не менее 2–2,5 метра. В комнате должно быть хорошее освещение.

Ещё нужно соблюдать режим дня, заниматься физкультурой. Кажется, я всё назвал.

(выходят Глаза)

Глаз 1: Нет, Вася, не всё! Надумали мы было к тебе вернуться, но ты нас разочаровал.

Глаз 2: Васенька, ну подумай хорошенько.

Вася: Нет, ничего в голову не приходит. Прощайте, мои глазки.

(из-за кулис слышится голос бабушки)

Бабушка: Да, доктор, записываю. Не забывать про витамины, минеральные соли, белки. Свести к минимуму просмотр телевизора и работу за компьютером. Всё понятно, спасибо.

Вася: Да, как же я забыл! Необходимо правильно питаться и ограничить себя в просмотре фильмов, меньше времени проводить за монитором.

Глаз 1: Ну, вот, вспомнил наконец!

Вася: Надеюсь, Вы теперь вернётесь ко мне?

Глаза: Конечно! (Глаза и волшебница уходят)

Дед: Вставай, Васенька, пойдём обедать.

Вася: (открывает глаза, потягивается) Так я спал... И видел сон... Так, значит, это был только сон!

Учитель ОБЖ: Ну вот и закончилась история про Васю. К счастью, эта история закончилась благополучно. Но на его месте могли оказаться и вы. И поэтому, чтобы не произошло с вами ничего плохого, а тем более с вашими глазами, относитесь к ним бережно. Давайте вместе сделаем сейчас гимнастику для глаз.

1. Закройте глаза, сильно напрягите глазные мышцы, затем откройте и посмотрите вдаль 6 секунд. Повторите 5 раз.

2. Смотрите на переносицу 4 секунды, затем посмотрите вдаль прямо 6 секунд. Повторить 5 раз.

3. Не поворачивая головы, посмотрите направо и зафиксируйте взгляд на 4 секунды, затем посмотрите вдаль прямо 6 секунд.

4. Переносите взгляд быстро по диагонали: направо вверх, налево вниз, потом прямо вдаль, затем налево вверх, направо вниз и опять вдаль.

Делать эту зарядку нужно минимум 3–4 раза в день.

Учитель ОБЖ: Интерес детей к компьютеру огромен, и нужно направить его в полезное русло. Компьютер должен стать для вас равноправным партнёром, способным очень тонко реагировать на все его действия и запросы. Он, с одной стороны, — терпеливый учитель

и мудрый наставник, помощник в учёбе, а в дальнейшем и в работе, а с другой стороны — творец сказочных миров и отважных героев, друг, с которым нескудно. Соблю-

дение несложных правил работы на компьютере позволит сохранить здоровье и одновременно открыть вам мир огромных возможностей.

К вопросу воспитания культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях

Ковалёва Марина Витальевна, студент
Иркутский государственный университет

На современном этапе развития общества становится все более очевидной проблема воспитания культуры поведения подрастающего поколения в свете все большего отхода общества от культурно-нравственных норм жизнедеятельности в пользу материальных ценностей.

Как свидетельствуют исследования Р. С. Буре, основы культуры личности закладываются в дошкольном возрасте. В этом возрасте приобретает нравственный опыт и воспитание форм культурного поведения [1].

Базисная культура личности — сложное многогранное образование, включающее культуру поведения, речевую культуру, экологическую, музыкальную и т.д. Мы разделяем мнение авторов И. Н. Курочкиной и др., о том, что в старшем дошкольном возрасте наиболее важным является воспитание культуры поведения [2].

Культура отдельного человека проявляется в его сознании, поведении. И. А. Фурманов даёт следующее определение: «Поведение — это образ жизни и действий, отражающих сущность личности человека, особенности его характера и темперамента, а также потребности, взгляды, убеждения, вкусы, привычки и желания» [5].

Поведение — это внешне наблюдаемые поступки, действия индивидов, их определенная последовательность, так или иначе затрагивающая интересы других людей, их групп, всего общества.

Таким образом, под поведением следует понимать — образ жизни и действий, формируемый на основе нравов, обычаев, традиций и привычек. В поведении включаются действия человека по отношению к обществу, другим людям и предметному миру. Эти действия регулируются общественными нормами нравственности и права.

Проявлением общей культуры человека в его действиях, отношениях, поступках, затрагивающих интересы других людей и выражающих степень его уважения к их человеческому достоинству, является культура поведения.

И. В. Максимова рассматривает культуру поведения как соблюдение основных требований и правил человеческого общежития, сформированность умения находить правильный тон в общении с окружающими людьми [3].

По мнению И. А. Фурманова, термин «культура поведения» в большей степени означает совокупность по-

лезных для общества устойчивых форм поведения в общении, разных видах деятельности, в быту [5].

Культура поведения на занятии представляет собой составляющую культуры деятельности, заключающуюся в умении сотрудничать, проявлять предупредительность по отношению к сверстнику, умение взаимодействовать с педагогом, последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи.

По мнению автора И. В. Курочкиной к старшему дошкольному возрасту у детей формируется комплекс навыков, который помогает им проявлять культуру поведения. Дети учатся следить за своими вещами, за своим внешним видом, выполнять гигиенические процедуры, пользоваться столовыми приборами, вести себя в соответствии с нормами и правилами в разнообразных ситуациях общения: дома, в детском саду, на улице, со знакомыми людьми, с незнакомыми людьми и т.д. [2].

Все это выступает базисом для формирования у них культуры поведения. Как считает Е. О. Смирнова, в дошкольном возрасте формируются первичные этические инстанции, такие как моральное сознание и моральные оценки, помогающие формировать моральную регуляцию поведения [4].

В воспитании культуры поведения и гуманных отношений между детьми большое значение имеет создание в группе обстановки постоянной, разнообразной деятельности и положительного микроклимата. В таких условиях каждый из детей имеет возможность реализовывать свои замыслы, вступать в контакты со сверстниками, педагогом, не испытывая при этом эмоционального напряжения, удовлетворяя свои потребности в деятельности по интересам, ощущая при этом доброжелательное отношение к себе со стороны детей и воспитателя.

И. В. Максимова основными педагогическими условиями организации занятий по воспитанию культуры поведения считает следующие:

1. Авторитет и культура воспитателей. Культура педагога, характер его общения с детьми, стиль взаимоотношений имеют огромное значение в формировании культуры поведения. Дети подражают поведению авторитетного воспитателя, переносят его во взаимоотношения со сверстниками.

2. Правильная организация обстановки на занятии, в которой находятся дети. Подбор игрушек, разнообразных материалов, пособий и оборудования, которые соответствуют возрасту детей, их интересам и содержанию знаний, умений и навыков, удобное размещение мебели, всё это создает условия для развертывания разнообразной деятельности, увлекает дошкольников, позволяет более эффективно формировать правила поведения.

3. Положительная эмоциональная атмосфера на занятии. Это атмосфера доброжелательности, разнообразной и активной содержательной деятельности детей, что воспитывает у детей стремление к занятию, организует их жизнь и отражается на формировании у них культуры поведения.

4. Соблюдение требований к формированию правил поведения у дошкольников.

И. Н. Курочкина считает, что в процессе воспитания культуры поведения на занятиях важно формировать культуру общения, которая поможет устанавливать контакты со сверстниками и формировать у детей такие умения, как умение договориться друг с другом, обращаться с просьбой, оказывать взаимопомощь, уступать и ждать, делиться игрушками, спокойно разговаривать, не нарушать игры шумным вторжением [2].

С. Г. Яковсон указывает, что воспитание культуры поведения необходимо осуществлять поэтапно. В частности, автор выделяет следующие этапы:

1. Упражнения в поощряемом общественном поведении для накопления опыта;

2. Объяснение детям, как и в каких ситуациях, необходимо себя вести так, чтобы получить одобрение со стороны взрослых и сформировать у них предвосхищение. Методика предвосхищения выполняет роль стимула к достойному поведению.

Литература:

1. Буре, Р. С. Как поступают друзья: воспитание гуманных чувств и отношений: пособие для проведения бесед с дошкольниками 5–7 лет [Текст] / Р. С. Буре. — М.: Детство — Пресс, 2005. — 124 с.
2. Курочкина, И. Н. Этикет для детей и взрослых [Текст] / И. Н. Курочкина. М. 2010. — 148 с.
3. Максимова, И. В. Педагогические условия воспитания культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И. В. Максимова, Н. В. Полянская // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). — СПб.: Реноме, 2013. — с. 64–67.
4. Смирнова, Е. О., Витюк М. Т. О формировании культуры речевого общения у детей дошкольного возраста [Текст] / Е. О. Смирнова, М. Т. Витюк // Дошкольное воспитание. 2014. — № 3. — С. 14–18.
5. Фурманов, И. А. Социально-психологические проблемы поведения: Курс лекций для студентов отделения психологии [Текст] / И. А. Фурманов. — Мн.: БГУ. — 2008. — 91 с.
6. Яковсон, С. Г. Моральное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детских садов [Текст] / С. Г. Яковсон. — М.: Изд. дом «Воспитание дошкольника», 2006. — 112 с.

На втором этапе создаются условия для того, чтобы ребенок получал удовлетворение от хорошего поведения и проводится работа, направленная на осознание детьми значимости правил культурного поведения [6].

Методами и приемами воспитания культуры поведения старших дошкольников на занятии могут выступать следующие. Р. С. Буре считает, что процесс формирования культуры поведения на занятиях является более эффективным при использовании обсуждения с детьми конкретных ситуаций, поиска выхода из них, опираясь на правила культурного поведения. Одним из активных приемов может быть прием моделирования, то есть графического изображения всех мыслительных актов действующего лица в ситуациях, заключающих в себе моральный смысл. При этом сюжет рассказа о поступке какого-либо литературного героя может быть представлен как последовательность определенных шагов или кадров, в которых герой заменяется знаком-заместителем [1].

Таким образом, анализ проблемы показал, что культура поведения на занятии представляет собой составляющую культуры деятельности, заключающуюся в умении сотрудничать, проявлять предупредительность по отношению к сверстнику, умение взаимодействовать с педагогом, последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи.

Воспитание культуры поведения осуществляется с учетом следующих условий: правильной организации обстановки на занятии и создании благоприятного психологического микроклимата; если на занятиях и вне их педагог выступает основным «носителем» и «транслятором» образцов культурного поведения; обогащения представлений детей о правилах и формах культурного поведения, раскрытие их нравственного смысла; повышения профессиональной компетентности педагога по данной проблеме.

Особенности и уровень развития культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях

Ковалёва Марина Витальевна, студент
Иркутский государственный университет

В старшем дошкольном возрасте, по мнению И. П. Бархатовой, воспитание культуры поведения у детей на занятиях является важной составляющей процесса воспитания культуры поведения в целом [1].

Воспитание культуры поведения на занятиях у детей старшего дошкольного возраста обуславливает необходимость оценки уровня ее развития и особенностей.

Исследование мы проводили на базе МБДОУ «Детский сад № 25» г. Иркутска. В исследовании приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста — контрольная и экспериментальная. Количество детей в каждой группе — 27 человек.

Целью констатирующего этапа исследования выступало изучение особенностей и уровня развития культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях.

Задачами исследования являлись:

1. Определить критерии и уровни развития культуры поведения детей старшего дошкольного возраста на занятиях.
2. Подобрать и апробировать методики для выявления особенностей развития культуры поведения старших дошкольников на занятиях.
3. Выявить особенности и уровень развития культуры поведения на занятиях.
4. Провести количественный и качественный анализ полученных результатов.

В соответствии с задачами исследования мы выделили критерии диагностики культуры поведения на занятиях у старших дошкольников: умение сотрудничать, умение последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи, проявление норм культурного поведения.

Методики исследования:

1. Методики «Рукавички» (Г. А. Цукерман) [3].

Цель: выявить уровень сформированности умения сотрудничать у детей старшего дошкольного возраста на занятиях.

2. Методика оценка навыков деятельности (В. В. Кисова) [2].

Цель: изучить уровень сформированности умения последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи.

3. Методика «Диагностика типа поведения ребенка» (М. Г. Голубева) [3].

Цель: выявить особенности проявления норм культурного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам диагностики по методике «Рукавички» Г. А. Цукерман к высокому уровню развития уровня со-

трудничать со сверстниками мы отнесли 26% (7) детей в экспериментальной группе и 30% (8) детей в контрольной группе. Данные дети были определены в группу с высоким уровнем развития умения сотрудничать со сверстниками потому, что в процессе совместного рисования они договорились о том, каким узором будут раскрашивать рукавички, в процессе рисования следили за действиями друг друга, корректировали их в процессе выполнения, если у кого-то из детей появлялась идея нового узора или внесение каких-либо других изменений. Во время взаимодействия у детей отмечался положительный эмоциональный фон, активный интерес к совместному сотрудничеству.

К среднему уровню развития умения сотрудничать со сверстниками в совместной деятельности мы отнесли 37% (10) детей в экспериментальной группе и такое же количество — 37% (10) в контрольной группе.

К среднему уровню мы отнесли этих дошкольников потому, что в процессе совместного рисования эти дошкольники, стремясь договариваться друг с другом, в то же время иногда проявлялись стремление настоять на своем, не всегда учитывали интересы сверстника, проявляли стремление критиковать позицию сверстника, но в целом общий эмоциональный фон взаимодействия между детьми являлся положительным.

К низкому уровню развития умения сотрудничать со сверстниками мы отнесли в экспериментальной группе 37% (10) детей и в контрольной группе 33% (9) детей.

Данные дошкольники были включены в группу с низким уровнем развития умения сотрудничать со сверстниками в связи с тем, что в их поведении наблюдалось нежелание обсуждать со сверстником совместных действий, стремление настоять на собственном выборе узора, нежелание ориентироваться на действия сверстника, в результате чего узоры рукавичек получались разными и взаимодействия между детьми не происходило. Эмоциональный фон взаимодействия в паре детей с низким уровнем развития умения сотрудничать носил противоречивый характер. Они были склонны проявлять раздражительность, иногда негативизм и конфликтность.

Обобщая результаты по данной методике, мы можем выделить следующие особенности развития умения сотрудничать со сверстниками у старших дошкольников.

Мы установили, что дошкольники не всегда ориентируются на сверстника, не всегда стремятся учитывать его мнение, испытывают некоторые трудности в том, чтобы достичь общего решения, иногда проявляют негативизм, упрямство, раздражительность, что препятствует развитию сотрудничества.

Далее мы проанализировали уровень развития умения последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи у старших дошкольников по методике В. В. Кисовой. Данный критерий позволяет сделать вывод о том, насколько дошкольники умеют контролировать свои действия, подчинять их определенным культурным нормам поведения и учитывать требования взрослого.

К высокому уровню развития умения последовательно осуществлять деятельность в соответствии с задачей мы отнесли 23% (6) детей в экспериментальной группе и 30% (8) детей в контрольной группе.

Дошкольники, определенные в группу с высоким уровнем развития умения последовательно осуществлять деятельность в процессе выполнения все серии заданий характеризовались тем, что они принимали учебную цель, поставленную взрослым, сосредотачивали на ней внимание, проявляли заинтересованность в деятельности. У них отмечалось обращение к взрослому за помощью в случае необходимости с использованием вежливых форм обращения, они последовательно выполняли работу, самостоятельно выявляли ошибки и исправляли их. По мере нарастания утомления проявляли выдержку и терпение, в процессе выполнения задания у них самооценка деятельности являлась адекватной и обоснованной, носила относительно независимый от мнения взрослого характер.

Кроме того, эти дошкольники проявляли себя как организованные, активные и инициативные и самостоятельные дети.

К среднему уровню развития умения последовательно осуществлять деятельность на занятии мы отнесли 40% (11) детей в экспериментальной группе и такое же количество детей — 40% (11) в контрольной группе.

В данную группу дошкольники были включены потому, что при выполнении серии учебных заданий они принимали учебную цель, проявляли заинтересованность, но в деятельности у них отмечалось сочетание внешнего и внутреннего мотива. Они не всегда самостоятельно составляли план работы, иногда отвлекались, спрашивая что-то у сверстников, тем самым отвлекая и сверстников.

Выполняя задание, они допускали единичные ошибки, стремились самостоятельно исправить неточности. Ориентировались на помощь взрослого, обращались за ней чаще, чем дошкольники первой подгруппы.

Кроме того, стремясь получить подтверждение правильности выполнения задания, эти дети иногда слишком громко что-то высказывали или комментировали действия сверстника.

К низкому уровню развития умения последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи мы отнесли 37% (10) детей в экспериментальной группе и 30% (8) детей в контрольной группе.

К данному уровню дети старшего дошкольного возраста были отнесены потому, что в процессе выполнения серии учебных заданий они проявили неполное принятие учебной задачи, неустойчивый интерес к содержанию де-

ятельности, часто отвлекались, были неорганизованными, часто обращались за помощью к взрослому, проявляли нетерпение. В ситуации затруднения проявляли нежелание дальше выполнять задание, не следовали плану выполнения действий и недостаточно контролировать свои действия, при допуская ошибок не замечали их и не исправляли. Не всегда адекватно оценивали себя, проявляли признаки демонстративности в случае понимания, что сверстник был более успешен при проявлении задания.

Таким образом, обобщая результаты по анализу умения последовательно осуществлять деятельность в рамках поставленной задачи на занятии мы можем сделать вывод о том, что одной из особенностей культуры поведения на занятии у старших дошкольников является то, что не все дети способны контролировать свои эмоциональные проявления, невнимательны к задачам, которые ставит взрослый, неспособны контролировать свои действия в связи с поставленной задачей.

Распределение детей старшего дошкольного возраста по типам поведения на занятиях и в других видах деятельности по методике М. Г. Голубевой показало следующее: конформный тип поведения был выражен на занятиях у 12% (3) детей в экспериментальной группе и 15% (4) детей в контрольной группе. Данные дошкольники были отнесены к конформному типу поведения в связи с тем, что на занятиях чаще всего они вели себя пассивно, боязливо, не стремились проявлять инициативу и участвовать в совместной деятельности, проявляли неуверенность в себе, нежелание проявить себя каким-либо образом.

В большей степени эти дети были ориентированы на тихое беспрекословное следование указаниям педагога и не противоречили им.

К протестному типу поведения мы отнесли по результатам диагностики 4% (1) детей в экспериментальной группе и 7% (2) детей в контрольной группе.

Данный тип поведения у детей выражался в следующих характеристиках поведения. Эти дети не сразу реагировали на инструкции или указания взрослого, продолжая заниматься своей деятельностью. В случае допускания каких-либо ошибок могли оспаривать их с педагогом.

В целом очень часто были настроены на провоцирование конфликтной ситуации, очень быстро начинали раздражаться в процессе общения, проявлять нежелание прислушиваться к мнению педагога или сверстников.

Импульсивный тип поведения мы выявили у 15% (4) детей в экспериментальной группе и 12% (3) детей в контрольной группе.

Отнесение детей к импульсивному типу поведения было обусловлено тем, что на занятиях эти дети часто проявляли нетерпеливость, выкрикивали, перебивали, у них отмечалась частая смена настроения, они говорили быстро и много, для них было характерно двигательное беспокойство, они не могли усидеть на месте. Замечания взрослого не помогали детям осуществить контроль над своим поведением, несмотря на них, дети продолжали проявлять импульсивность.

К демонстративному типу поведения мы отнесли 7% (2) детей в экспериментальной группе и 4% (1) детей в контрольной группе.

Проявление демонстративности, которые были характерны для данных детей, выражались в том, что дети стремились во всем привлекать внимание, постоянно стремились первыми ответить на вопрос, даже если не знали правильного ответа, старались отличиться, насмешить чем-то детей, дезорганизовывали детей. Часто в высказываниях у них присутствовал повелительный тон, они проявляли хвастовство, не желали идти на уступки и компромиссы.

Недисциплинированный тип поведения на занятиях мы выявили у 7% (2) детей в экспериментальной группе и у 12% (3) детей контрольной группы.

К данному типу дошкольников мы отнесли потому, что эти дети не в состоянии были поддерживать порядок на рабочем месте, они не были готовы к началу занятия, у них всегда не хватало каких-либо принадлежностей, они не выполняли ответственно поручения взрослого, часто отвлекались, неправильно интерпретировали правила и часто во время занятия правила поведения нарушали.

К агрессивному типу поведения мы отнесли 7% (2) детей в экспериментальной группе и такое же количество детей в контрольной группе.

К данному типу поведения мы отнесли дошкольников в связи с тем, что во время занятия они постоянно устраивали какие-то драки со сверстниками, проявляли грубости, обзывались, провоцировали агрессивное поведение сверстников, стремились делать что-то назло, ломали разные принадлежности и т.д.

Культурный тип поведения мы выявили в результате поведения у 48% (13) детей в экспериментальной группе и 43% (12) детей контрольной группы. У этих дошкольников в поведении отмечались следующие особенности. Эти дети внимательно слушали педагога, следовали всем инструкциям. В процессе взаимодействия были

вежливы, стремились сотрудничать как со взрослым, так и со сверстником, использовали в общении формы вежливого обращения, стремились оказывать взаимопомощь. В процессе ответа на вопросы никогда не перебивали, уважительно относились к другим сверстникам, выслушивали их молча, не разговаривали, когда отвечал кто-то из детей. В целом, поведение этих дошкольников являлось организованным, спокойным, что способствовало продуктивности деятельности на занятии.

Обобщая результаты по данной методике, мы пришли к выводу о том, что у многих детей дошкольного возраста культурное поведение на занятиях сформировано недостаточно.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что по уровню развития культуры поведения на занятиях дети старшего дошкольного возраста распределяются следующим образом: высокий уровень — 25% детей (э.г.), 30% детей (к.г.); средний уровень — 40% детей (э.г.), 37% детей (к.г.); низкий уровень — 37% детей (э.г.), 33% детей (к.г.).

Таким образом, в ходе исследования мы выявили, что культура поведения на занятиях у детей старшего дошкольного возраста характеризуется определенными особенностями, в число которых входит: недостаточная сформированность умения сотрудничать, договариваться, учитывать интересы сверстника; недостаточная сформированность умения выполнять деятельность в соответствии с поставленной задачей, следовать инструкции, последовательно выполнять план действий, контролировать свои действия, не отвлекаться, обращаться за помощью только в случае необходимости; в поведении у детей отмечается недостаточная сформированность эмоциональной регуляции и самоконтроля поведения, на фоне чего у некоторых дошкольников проявляются черты демонстративности, агрессивности, импульсивности, недисциплинированности и конформности.

Литература:

1. Бархатова, П. И. Воспитание культуры поведения [Текст] / П. И. Бархатова // Дошкольное воспитание — 2009. — № 11. — с. 18–25.
2. Голубева, М. Г. Диагностика психического состояния и свойств личности ребенка — дошкольника. Методические рекомендации для педагогов-психологов ДООУ города [Текст] / М. Г. Голубева. — Кострома, 2005. — 142 с.
3. Кисова, В. В. Психодиагностическая модель изучения саморегуляции в учебно-познавательной деятельности у старших дошкольников [Текст] / В. В. Кисова // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. № 2–1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihodiagnosticheskaya-model-izucheniya-samoregulyatsii-v-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-u-starshih-doshkolnikov> (дата обращения: 23.03.2016).

Молодой ученый

Международный научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 7 (111) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.
Фозилов С. Ф.
Яхина А. С.
Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
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)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.
Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 26.04.2016. Тираж 500 экз.

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