

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



40 2018
ЧАСТЬ II

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 40 (226) / 2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котлярков Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

Ахмеденов Қажмурат Максұтович, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

Искаков Руслан Маратбекович, *кандидат технических наук (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)*

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

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

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

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

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

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

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

Кыят Эмине Лейла, *доктор экономических наук, Турция*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Федорова Мария Сергеевна, *кандидат архитектуры, г. Екатеринбург, Россия*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Шуклина Зинаида Николаевна, *доктор экономических наук (Россия)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственный редактор: Осянина Екатерина Игоревна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 24.10.2018. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

На обложке изображена *Ханна Арендт* (1906–1975), немецко-американский философ еврейского происхождения, политический теоретик и историк, основоположница теории тоталитаризма.

Ханна Арендт родилась в Линдене (Ганновер) в секулярной еврейской семье выходцев из Восточной Пруссии. Мать требовала от Ханны не допускать в себе униженной покорности. В случае антисемитского заявления учителя Ханна, согласно чёткой маминной инструкции, должна была встать и покинуть класс, предоставив матери право написать официальное письмо. Однако на антисемитские замечания одноклассников она должна была отвечать сама.

Образование она получила в Марбургском, Фрайбургском и Гейдельбергском университетах, училась у Мартина Хайдеггера и Карла Ясперса; занималась в протестантском теологическом семинаре Рудольфа Бультмана, результатом чего стала её диссертация, посвящённая Блаженному Августину, и первая книга, которую она успела опубликовать в Германии.

В 1933 году после прихода к власти нацистов Ханна Арендт по договорённости с сионистской организацией собирала обличительные материалы о нацистах. Её арестовали, но через неделю освободили, так как ей повезло со следователем, который отнесся к ней благожелательно. После этого она уехала во Францию. В мае 1940 года была интернирована в концентрационный лагерь Гюрс, откуда ей удалось спастись. В том же году бежала из оккупированной Франции в Лиссабон, а затем в Нью-Йорк.

В 1951 году Арендт опубликовала «Истоки тоталитаризма» (*The Origins of Totalitarianism*), открыв тем самым дорогу исследованиям по теории тоталитарного общества «Тоталитарная диктатура и автократия» (1956 г.) Карла Фридриха

и Збигнева Бжезинского. По их мнению, тоталитаризм представляет собой совокупность принципов, общих для фашистских режимов и СССР периода Сталина.

Она (вместе с Альбертом Эйнштейном) подписала письмо редакторам «Нью-Йорк Таймс» по поводу визита Менахема Бегина в США: «Среди наиболее тревожных политических явлений нашего времени — появление в недавно созданном государстве Израиль «Партии Свободы» (тнуат ха-Херут), политической партии, по своей организации, методам, политической философии и социальным целям близко родственной нацистским и фашистским партиям. Она была сформирована из членов и последователей бывшей террористической и шовинистской организации правого толка в Палестине — Иргун Цвай Леуми»...

Важной вехой ее пути стал репортаж-размышление о процессе над нацистским преступником Адольфом Эйхманом. По мнению Арендт, ирония в том, что Эйхман был не способен мыслить и действовать, жил по инерции, — в этой банальности зла, а не в злодейской воле настоящая опасность нацизма. В новейшее время, по мнению Арендт, главная опасность мировой цивилизации грозит не извне — от природных катаклизмов или «внешнего варварства», а изнутри, так как XX век показал, что мировая цивилизация может порождать варварство из себя самой. Одним из явлений, давших непосредственный толчок зарождению тоталитарных движений, Арендт считает появление в XX веке феномена «массы».

Наследие Арендт включает в себя более 450 работ, разнообразных по проблематике, но объединённых идеей осмысления современности («думать над тем, что мы делаем»).

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Касаткин Д. А.

Психотерапевтические этюды в произведении Антуана де Сент-Экзюпери «Цитадель» 167

ПЕДАГОГИКА

Акимова Л. Ю., Ермакова Л. А.

Социальная адаптация детей с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности в ЦССВ «Южное Бутово» 174

Бежанова Н. Л., Климцова В. А.

Проверка уровня сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов..... 176

Воробьева Т. В.

Повышение качества знаний и эффективности системы их оценивания средствами метода модельного программирования на уроках информатики и физики..... 179

Герман М. Я., Колениченко Н. В.,

Каптевская И. Б.
Актуальные проблемы сельской школы и пути их решения в современных условиях 182

Гучанова А. С.

Условия развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста 184

Давыдова Т. Ю.

Значение современных педагогических технологий в системе обучения студентов-музыкантов 187

Дворецкая Т. Н.

Использование опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста..... 189

Илюхина Т. Г.

Нравственная культура педагогов дошкольного отделения как основа духовных ориентиров детей..... 192

Катряева И. В.

Развитие музыкально-ритмических движений у детей дошкольного возраста в детском саду ... 193

Махмудов Ю. Г., Сайтджанов Ш. Н.

К изучению законов электролиза на уроках физики и химии 196

Митрунина О. С., Остроухова Л. С.

Принципы реализации коммуникативно-когнитивного подхода при развитии речи у дошкольников второй младшей группы..... 198

Ронжина О. Н., Ильина Е. А.

Программа для группы кратковременного пребывания «Вместе с мамой» 200

Стародумов И. В.

Особенности преподавания русского языка как иностранного..... 204

Сучкова С. В.

Коучинг. Из опыта работы учителя истории ... 207

Чернявцева Т. А.

Особенности психологической подготовки газоспасателей в рамках повышения квалификации 211

Шемонаева Е. А., Пшеничная В. С.

Роль образовательной среды в формировании общепрофессиональных компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации..... 214

ФИЛОЛОГИЯ

Aliyeva T.

About the novel Ikender Pala «Death in Babylon Love in Istanbul» 217

Ибрахим Иман Саяма

Когнитивно-фреймовое моделирование оппозиции «ум — глупость / لقعلا — ابغال» в русской и египетской пословично-поговорочных картинах мира 221

Орымбетова Н. Б., Заримбетов А. А.

К истории изучения вопроса «Переводы произведений А. С. Пушкина на каракалпакский язык» 229

Сарычева Е. И., Козлова Т. Е.

Концепт и его сущность. Концепт в контексте лингвокультурологии..... 231

ФИЛОСОФИЯ

- Akhmedov K. A.**
System analysis of ontological views
of Abu Ali Ibn Sina 234
- Османо́ва С. А., Ци́нпаева Ф. С.**
Модель сверхчеловека по Ф. Ницше: основные
предпосылки и их анализ 235

ПРОЧЕЕ

- Денисова А. Ю.**
Профессиональный стандарт работников
социальной сферы как основа повышения
качества подготовки специалистов (на примере
ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН») 242

ПСИХОЛОГИЯ

Психотерапевтические этюды в произведении Антуана де Сент-Экзюпери «Цитадель»

Касаткин Дмитрий Алексеевич, студент
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В статье проводится попытка, психологической (научно обоснованной) интерпретации художественного произведения «Цитадель», автором которого является французский писатель А. де Сент-Экзюпери. Излагаемая им философия, находит свое сходство с некоторыми сторонами академической психологии, что и повлекло за собой подробный анализ данного романа. Такое насыщенное человеколюбием произведение, может выступать в качестве примера гуманистической литературы, содержанием которой, являются теоретические и практические выкладки нравственной жизни, необходимые для формирования психологии гуманного человека, что в свою очередь и является неотъемлемым атрибутом психологически здорового общества. Данная же книга, предлагается в качестве психотерапевтического средства, которое может применяться в рамках библиотерапии (т.е. в книготерапии), на основании проведенного теоретического анализа.

Как обижает тебя эта сварливая женщина! Но она растегнула платье, ты увидел: у неё рак кожи — и простил её. Разве может обидеть отчаяние?

Антуан де Сент-Экзюпери

Изложение нашей мысли, содержательно отражено в двух частях статьи. В первой части мы сравнивали философию романа и философию, излагаемую мыслителями-экзистенциалистами. В том числе, наша ссылка делается на философию Ж.П. Сартра, так как единый культурологический контекст, для обоих авторов, подчеркивает схожесть заданного направления их творческой мысли. А это дает нам возможность, наиболее адекватно интерпретировать идеи экзистенциальной философии романа, так как экзистенциализм во Франции зарождается именно в этот исторический период, т.е. в годы второй мировой войны [2]. Также, в первой части статьи, мы раскрываем идеи экзистенциально-гуманистических психологов, к которым мы первоочередным относим В. Франкла и Э. Фромма, а это и способствует созданию условий для более широкого понимания содержания «Цитадели», а нам, как исследователям, дает возможность оставаться в единой методологической парадигме изъяснения «своего» понимания, т.е. оставаться в рамках экзистенциально-гуманистической психологии.

Во второй части статьи, мы пытаемся найти общее, между идеями отдельных глав (или даже отдельных отрывков) философского романа «Цитадель» и основными положениями, клиент-центрированной терапии К. Роджерса.

Извлечение, а затем и анализ наиболее цельных, хотя и фрагментарных отрывков данного произведения, дает нам возможность полагать, а *его* целесообразности использования как психотерапевтического средства, а именно, как «лекарства» в библиотерапии.

Отметим, что библиотерапия — это «лечебное воздействие на больного с помощью чтения, литературы в целях нормализации или оптимизации его психических, а через них физиологических и биологических процессов организма» [6].

1. Экзистенциально-гуманистическая психология и «Цитадель»

Философский роман «Цитадель», пронизан психологией аутентичного человека, герою романа чужд мир обыденного миропонимания, он прибывает в «конфликте» с бытием, он нарочно отвергает все *псевдоистины*, он пытается узреть суть в вещах, но не для того чтобы слепо осквернить *их* и превратить в руины (после чего, предаться танцу как ницшеанский Заратустра, от своего *песнопения*)¹. Нет, *он* говорит, «человек — та же крепость. Мечтая вырваться на свободу, он ломает стены, но что, кроме жалких развалин, оста-

¹ В статье Н.Г. Горшкова (4. С101) говорится о «сверхчеловеческих» чертах персонажей произведений: Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» и А. де Сента-Экзюпери «Цитадель». Здесь же, отмечается о ницшеанском Заратустре, как о «разбивающем скрижали ценностей», которого люди считают преступником и разрушителем, хотя по мнению Ницше, он и есть созидатель.

ется под взглядами звезд? И как же ему тоскливо среди обломков». [7, с. 38]

Психотерапия для читателя может начаться с того момента, где он познакомится с некоторыми сведениями биографии писателя. Тот факт, что Экзюпери сам совершает боевые полеты, уже может заключать в себе некоторый ментальный опыт по «борьбе» со страхом смерти, обезличиванию жизненных ценностей и т.п. Подобный опыт раскрывается и в биографических сведениях ученого В. Франкла, который сумел пережить концентрационный лагерь, и несмотря на все жизненные испытания позволил себе остаться Человеком с большой буквы [3]. В последующем, для читателя, прочтение творчества Экзюпери может истолковываться как вызов антигуманным тенденциям в поведении одних людей, посягнувшим на человеческие ценности других. В обоих случаях, как бы парадоксально это не звучало, человеческая жизнь остается ценностью для обеих сторон, различие заключается лишь в том, что одни разрушают, чтобы воссоздать человеческий идеал, другие же видят картину иной, в ней «разрушению» может подвергаться лишь человеческая глупость, но никак не человеческая жизнь.

Влияние литературных произведений на ход мировой истории известны многочисленными примерами. Так, на частном примере можно сказать об исландской «Эдде», германской «Песни о Небелунгах» которые оказали свое влияние на построение мифа А. Розенберга о «сверхрасе», а увлеченность последнего была с интересом встречена и А. Гитлером [15]. В конечном счете, все эти увлечения повлекли за собой многочисленные жертвы второй мировой войны. Становится очевидным: «идея, развиваемая автором на бумаге, может выступать в роли сильнейшего стимула для реализации схожих идей, идейными личностями, а подобная череда причинно-следственных связей может повлечь за собой события, которые имеют влияние на судьбы миллионов людей». Проще говоря, книга (как и любой иной носитель информации) является сильнейшим средством (стимулом) для мотивации к какой-либо деятельности индивида вообще. «Цитадель» включающая в себе, пропаганду экзистенциально-гуманистической мысли и является источником знания, теоретически способного удовлетворить психологические потребности читающего, а тем самым оказать на того психотерапевтическое воздействие качеством своего содержания. Отсюда и следует, что вдохновение идеями гуманного характера создает для общественной жизни благоприятный климат, причиной же этого, может является культура мышления индивида, а именно, формирование гибкой нравственной установки, центром которой является созидание «человека-творца» для самого себя и для другого.

Рассуждая о экзистенциально-гуманистической мысли романа, мы отмечаем тенденцию Экзюпери поднимать во-

прос о конечности человеческой жизни, характерного для экзистенциализма, и говорить о проблеме становления личности характерную для гуманистической психологии. В совокупности, это приводит к взаимодополнению двух психологических традиций (экзистенциальной и гуманистической), что и является немаловажным фактором, способствующему *сглаживанию* противоречивых представлений в сознании человека о его жизни и смерти (о ее смысле и ее конечности). Подобную противоречивость Э. Фромм называл «экзистенциальной дихотомией».

Тема смерти неоднократно затрагивается в романе, автор бесцеремонно обозначает свое отношение к ней. В начале произведения герой заявляет о том, что он отказывается «умирающим и мертвым», и более того готов дать тому обоснование [7, с. 28]. Подобные темы для общественного сознания являются весьма табуированными, Экзюпери же, готов высказаться на сей счет весьма открыто. «От отца я узнал, что такое смерть. Он заставил меня посмотреть ей в лицо, когда я был еще ребенком», подобный метод воспитания на первый взгляд весьма противоречив и может рассматриваться как варварский, но в дополнении с гуманистическими предпосылками, подобный метод познания приобретает адекватность при сущую естествознанию и философии (экзистенциализму). Стоит лишь взглянуть за очевидность слов, как запретная тема «смерти», обретает иную окраску, в контексте которой, осмысленность жизни «берет вверх» над всеми страстями вокруг конечности жизни. Экзюпери то и дело настраивает читателя на созидание в своей жизни, эта тенденция прослеживается в общей логике романа. Идея становления (движение вперед, движение к жизни), обозначается автором в ряде метафор: «строительство храма», «строительство корабля», выражающие неторопливый, осмысленный ход жизни². Само же название «Цитадель», может выступать в качестве символа, оберегающего что-либо (является «твердью» и «опорой» чему-либо) [10]. Перенос подобный символизм на психологию человека, становится очевидным, философия романа направлена на укрепление «внутреннего мира» человека, и как отмечает сам автор, «крепость моя, я построю тебя в человеческом сердце» [7, с. 38]. Не исключается и идея наставления в романе (некоторого этического свода правил), с помощью которого человек приобщает себя к аутентичному существованию. В качестве психотерапевтического орудия, автором используются метафоры: пустыня, цитадель, кедр и т.д. Все это способствует активному участию в познавательном процессе познающего (сопоставляется абстрактная метафора и переживания читающего, в отношении опыта, как уже имеющегося, так и предпосылки сущему, извлекаемому из воображения). Теоретически, подобные метафоры, несущие в себе символы силы, здоровья, жизни и т.п., оказывают положительное

² Критики — литераторы [7, с. 19], говоря о стилистике произведения Цитадель» отмечают: «Такого рода стиль неизбежно пользуется инструментарием риторики, так как она органичной всего передает присущий человеку внутренний ритм».

влияние на личность тем, что они противопоставляются негативным символам (имеющим отрицательное влияние на личность), воздействие которых, обезличивают переживания индивида в повседневной жизни. Соответственно, преобладание негативных установок в жизни индивида ведет к тому, что подобные (положительные) стимулы несут в себе свойства спасительного источника, того спасительного колодца, который способен удовлетворить потребность жаждущего. Отсюда же выходит: нужные стимулы (S) вызывают реакцию (R) активизации личностных ресурсов. Под «нужным стимулом» понимается тот стимул, который способствует «вере в себя» (вере, способной побудить свободное действие индивида), то слово, «которое лечит».

Автор своей мыслью выраженную через слово, проводит психотерапию тем, что *верит* в потенциальные возможности человека («Каждый для меня обладатель сокровища, сокровище я и чту в каждом, ... Мое милосердие в том, чтобы каждый сбился») [7, с. 59]. Примером может послужить художественное сравнение человека и кедр в потребности и реализации *роста*, а кедр как нельзя лучше выступает в качестве объекта *восхищения*, так как он является символом «олицетворяющим саму жизнь», стойкость, вечность, «древо из высоких высокое, из прямых прямое...» [5]. «Думать о человеке лучше, чем он есть», «только идеалист может быть подлинным реалистом», так рассуждает В. Франкл в контексте своей логотерапии (основателем которой он и является). А не пытается ли автор «Цитадели» донести подобные идеи своему читателю, о *величии* и значимости человека, через образ кедр? Экзюпери пишет: «Но кто упрекнет кедр за то, что он еще семечко, росток или растет не так, как надо?» [7, с. 62–63]. И в такой постановке вопроса, мы можем распознать недоумение автора (ведь в действительности есть *те*, кто упрекнет!): «разве можно упрекать человека за *естество*?», «всегда ли уместна критика в отношении человека, если она основана на вульгарной буквальности?». Не величественен ли *росток* сам по себе?

Таковыми рассуждениями автор подводит читателя к самостоятельности, обозначая то, что *тот* имеет право *быть*, «расти», *становится*. И что даже под гнетом «недовольности» внешних условий, человек не лишен права оберегать свои ценности, ради себя самого. «Семечко, остается семечком», лишь в условиях недопускающие «прорастания», а кроме внешних, очевидных условий, *виновниками* тормозящий процесс личностного роста, можем выступать и *мы* сами (и тут уже зависит от наших собственных стараний в строительстве своей *цитадели*).

Отметим следующее: в контексте психотерапевтического процесса, одним из ее аспектов, при прочтении данной книги, является *пример* внутренней речи главного героя (мы отмечаем именно «*внутреннюю речь*», по причине *ее* противопоставления внешней, т.к. прояв-

ления внешней речи выраженных в диалогах романа занимают менее объемную часть, по отношению к монологам, относящимся в большинстве случаев к внутренней речи)³. Сюда же мы можем отнести и преобладания (условно диагностируемого) внутреннего локуса контроля над внешним, в субъективной картине мира «изучаемого»

персонажа «Цитадели», такую мысль мы находим в вопросах задаваемым самим автором «Может лучше не уничтожать зла, а растить добро? Создавать празднества, которые облагораживали бы?» [7, с. 227]. Подобная логика подводит к избитой истине «что посеешь, то и пожнешь», и в этом случае житейская мудрость не меняет свой изначальный замысел, заключающийся в том, что если *ты* захочешь изменить жизнь к лучшему, изменись сам. И снова философия «Цитадели» говорит о качестве *созидании*: во-первых, противопоставляется разрушению; а во-вторых, не лишена человеческого участия, «Я не в силах предвидеть будущее, я в силах созидать» [7, с. 90]. «Взращивание человеческого в человеке», возможно автор именно таким находит универсальный *ответ на вопросы*, поставленные ребром перед человеком надвигающейся угрозой своего времени.

В повествовании Экзюпери, главный герой сопричастен со всеми событиями, с которыми сталкивает его жизнь, он *открыт* к различным аспектам жизни, он имеет свое собственное представление о явлениях, происходящих в человеческой природе. Наивно полагать, что он говорит истину в последней инстанции, но сразу оговоримся, *дело* не в истинности или ложности высказываемых *мнений* автором через рассуждения главного героя, *дело* в том, что герой исходит из предпосылок собственного пережитого опыта, от переживаний, которые не лишены сомнения и мысли. *Он* так полагает, потому что сам не понаслышке сталкивался с *жизнью*. И опять же, субъективный опыт не говорит об истинности *идей*, но при рассмотрении качества предшествующего опыта, эти отвлеченные рассуждения создают более реалистичный взгляд в отношении *мира*.

Говорить о ценности жизни может и ребенок, полагая «что жизнь — это хорошо, а смерть — нет». Биологическая природа человека устроена так, что сама *природа* сигнализирует *ему* об *опасности*. Но совершенно другой разговор заводится в отношении человека, для которого *равноценным* становится биологические и духовные мотивы жизни, а возможно и равноценность двух духовных. И в таком хитросплетении жизненного сюжета, становится тяжелее полагаться на этическую концепцию ребенка. «Прояснение» мы находим у Сартра, он приводит пример морального долга, перед которым стоит молодой человек. *Ему* представляется сделать «равноценный» выбор между принятием решения остаться с матерью, или уйти фронт (действия разворачиваются в 1940 г.). В итоге, философ-экзистенциалист обозначает что «никакая все-

³ Стоит отметить отношение Экзюпери к слову [см. с. 328–329].

общая мораль вам не укажет, что нужно делать», и тем самым он говорит «вы свободны, выбирайте, т.е. избрываете» [7, с. 330]. Схожую философию мы находим и в рамках романа «Цитадель», а именно в главе 119 изучаемого нами издания [7, с. 204]. В ней Экзюпери говорит о «боли в колени» которая может препятствовать началу войны, или наоборот, послужить предлогом к ее началу. Ключевыми словами *тут* выступают «я решу» и «мое стремление», т.е. личный выбор, личная трактовка происходящего *участника* непосредственных событий.

Мысль, передаваемая персонажем, противопоставляется расхожим мнениям и «грубой логике» (некритическому мышлению) обывателей. А это и есть подтверждение его подлинного существования «без оглядки на других», и стоит отметить не по воли сиюминутного каприза, а как пример критической мысли человека. Подобным образом Э. Фромм характеризует способность человека рационально мыслить (верить), т.е. исходить из своих соображений, источником которых является наш собственный опыт, мысли и чувства, а не «подчинение иррациональному авторитету» [13]. Если допустить свехобобщение данного анализа, то наши выводы приведут к тому, что целостная картина «Цитадели» *учит* человека полагаться на свою «веру и правду», что отправной точкой в мотивации человека должны служить именно его «опыт, мысли и чувства».

Условное *спокойствие* (не исключающее переживаний) героя, оправдывается его весьма солидным «статусом», — он правитель своего *царства* (ему ли смущаться своих рассуждений?). Следуя подобной логике, можно предположить, что каждый человек потенциально является правителем своего царства, и конструктором своей *цитадели*, и только он и может быть тем главным действующим лицом своей жизни, быть тем правителем, который обеспечивает *порядки* своему *царству*. Если Он сам мерил всех вещей, самодостаточен своей природой, то такие условия исключают обезличенный трагизм/комизм в череде событий романа, и в переживаниях героя соответственно. Есть лишь редкие случаи, где герой испытывает фундаментальное сопротивление бытия, где ему непросто даются ответы на свои же вопрошания, а следовательно, в *событиях романа* разворачивается трагедия (но какого качества!). В главе 73 [7, с. 147–150] происходит сцена, где главный герой требует знака от Господа, он требует от *Того* разъяснений. Эта сцена примечательна для библиотерапии тем, что в ней прослеживается последовательное описание кризиса главного героя, и прилагается возможное его разрешение. Главный герой сначала обозначает следующий факт, «Во мне тяжесть сокровища, но оно бесполезно, как музыка, которой никому не слышно». Тут мы видим, герой столкнулся с проблемой самореализации, он интуитивно понимает, что может как-то повлиять на ту самую «тяготу от сокровища», но еще не знает «как?». Затем следует сон, где герой истолковывает происходящее так, как он того *хочет*. Эту идею мы находим у Сартра, который говорит, что «в мире нет

знамений» [7, с. 330], что именно сам человек несет ответственность за истолкование знамения. Сам же Экзюпери и пишет (при этом, исключая любой мистицизм, в ситуации, где герой принимает «черный камень» за Господа), «Это Он, — сказал я себе, ... Сказал, потому что не хотел оставаться в одиночестве». Тем самым, главный герой честен перед самим собой, несмотря на все ухищрения человеческого разума получить желаемое, он все же нащупывает экзистенциальный «нерв», имя которому одиночество. Завершающей мыслью этой главы, является неполучение ответа, что и наводит главного героя на осмысление того, что «значимость молитвы в безответности» (*услышать самого себя*).

«Так кто же *он?*», — этот главный персонаж произведения? Встречает ли мы описание его внешности в череде *его* размышлений (отметим, отсутствие описания внешности главного героя, на наш взгляд является составной частью психотерапевтического содержания, данный ход автора, способствует тому, что читатель может в полной мере идентифицировать себя с персонажем произведения)? Все что мы знаем о *нем*, так это то, — что он есть *то*, что создает *он* сам (себя сам), т.е. по Сартру это будет «звучать» следующим образом: «я ответственен за себя самого и за всех и создаю определенный образ человека, который выбираю; выбирая себя, я выбираю человека вообще» [4].

Говоря об актуальности философии произведения для современного читателя, критика с уст обывателя может задаваться вопросом следующего содержания: «а актуален ли описываемый опыт, в нынешнее («другое») время?». Ответом может послужить отрывок, гласящий о болезни ребенка. Этот отрывок главы 158 [7, с. 257], с одной стороны, указывает о тех ценностях и заботах, которые и по сей день не обезличились в человеческих *сердцах*. Волнение присущее перед кроваткой больного ребенка тревожило умы тогда, тревожит умы и сейчас, и нет никакого существенного различия между переживаниями обеспокоившей матерью такого времени и нынешнего. Взяв в пример эту главу, мы снова находим экзистенциальные мотивы. На этот раз мы сталкиваемся с тем, что скрывается за понятием *мужество*, и сам малыш становится примером для читателя. «Ребенок жалок? С чего ты взял?» [7, с. 259]. Он проявляет мужество в своем молчаливом принятии неопределенности: «Он молчал и учил тебя» [7, с. 258]. *Ни образу ли ребенка, говорить взрослому о его слабостях?* Разве для *нуждающегося* читателя, это не будет являться мотивом для более стойкого отношения к своим жизненным тяготам? Тиллиху принадлежат слова, «Ожидание небытия перед лицом смерти придает человеческому существованию экзистенциальный характер. Сартр включает в небытие не только «ничто», но и бессмысленность (т.е. разрушение структуры бытия). В экзистенциализме не существует пути преодоления этой угрозы. Единственно возможное отношение к угрозе — мужество принять ее на себя: мужество!» [9, с. 103].

Психотерапия *опытом* персонажей, которым встречается *смерть* (или, иными словами, приобретается экзистенциальный опыт), заключается в концентрации внимания (сосредоточенности) на жизни самого читающего, что приводит к активизации личности, к реализации своих психологических потребностей. В «Цитадели» эти *встречи* показаны высокохудожественно, и показаны либо в действии, либо в размышлениях персонажей.

Таким образом, они приоткрывают *тайный* занавес (тот самый просвет между бытием и ничто) читателю, за которым показывается пограничное состояние, обнаруживаемое у *испытывающего* литературного персонажа. Этот *опыт* и есть фундаментальное психотерапевтическое начало, находящееся в содержании произведения. Как бы не страшилась идея о смерти, или сам факт ее эмпирического существования в живой природе, для экзистенциализма открытое отношение к ней (осознание своей *конечности*) и есть сопутствующее условие для подлинной человеческой жизни (*existentia*). И поэтому отметим еще раз, что для Сартра, нет никакого оправдания в поступках человека кроме личного выбора *живущего*, кроме принятия ответственности перед всем, чему посвящена [8]. А это главным образом говорит о том, что между актуальной жизнью и ее конечностью есть активное участие человека в ней, постоянное «строительство корабля», о котором неоднократно упоминается в «Цитадели». И если, автор и говорит читателю о некотором *таинстве*, то перед воображением *последнего*, возникает самая, что ни есть обыденная картина, *умирающий* «забывает про себя» [12, с. 30], нет никаких откровений, видений, есть лишь заботящая человеческие умы жизнь, и требующая от *того*, своего исчерпания. «Затерянная в бескрайней ночи, она молила о свете лампы, о стенах дома вокруг нее, о плотно запертой двери... Праздная, затерянная в беспредельности, молила вернуть ей будничные тяготы, без которых наступает небытие: ... грязную миску, чтобы вымыть, ребенка, чтобы уложить спать...» [7, с. 35] Таким образом, Экзюпери своим словом, разрешает вопрос о страхе смерти (а точнее сказать о тревоге, которая сигнализирует *испытывающему*, о той самой возможности небытия), тем, что дает понять, что нет ничего такого, что могло бы кардинально *перевернуть* весь уклад жизни живущего в тот самый «последний момент». *Сдвинуть с места все то, ради чего человек и жил*. Следовательно, автор косвенно, но говорит о качестве протекающей жизни, со всеми ее хлопотами и заботами, которые остаются актуальными и на смертном одре. Если мы прибываем в сознательной жизни, то нельзя говорить о том, что в один момент мы сможем испытать что-то сверх нашего мировосприятия (и маловероятно, что обнаружится некоторое знание способное удивить), по крайней мере, по физиологическим ограничениям. Конечно, в психологических исследованиях, описываемых случаи «клинической смерти» [16], можно встретить описания (на первый взгляд) мистических видений и т.п., но если описываемый опыт людей перенести на плоскость языка современной

науки (изучающей психические процессы), то кроме специфического языка объясняющие *эти* явления, и кроме проблем экзистенциально-гуманистической психологии (вместе с ее философскими и теологическими началами и разветвлениями), ничего другого и не остается.

Все то, что нас заботит, или уже заботило раньше, будет и предшествовать реалистичному *взгляду* на смерть (Монтень: «Почему вы боитесь своего последнего дня? Он приближает вас к смерти не больше, чем любой другой день вашей жизни»), т.е. подобная логика рассуждения может приводит к тому, что как бы нам не хотелось той жизни за пределами физического тела, все равно для нас будет актуально то, что и было актуальным до *последнего* момента. *Реализация того, чему и отдавалась жизнь*. Чему была отдана наша жизнь в действии, то и будет приравниваться к сущности, а следовательно, и к любому актуальному последующему акту жизни, воплощаемому действием (даже ментальному). Если обобщить вышесказанное, то стоит отметить, Экзюпери *отводит* сознание читателя от *однобокого* рассмотрения *existentia*.

«Смысл вещей, а не сами вещи, — вот что значимо для человека», заключает он, и сводит все к тому, что повседневный быт может иметь наивысшую ценность, как только в нем находится (обнаруживается) смысл [7, с.66]. Также справедливо будет сказать и о самой жизни, что «значимая жизнь, — это осмысленная жизнь». Черпаемая из повседневности осмысленность жизни, становится для человек тем, ради чего жизнь и проживается.

Экзюпери приводит в пример: ячменные поля, холмы и т.д., все те вещи, через отношения с которыми человек и находит свое соприсутствие с миром. Соотношения между явлениями («Мне не важен ячмень, не важна рожь, мне важно было соотношение летних месяцев»)[7, с. 178] открывающиеся человеку, тем самым обозначают и его место в мире, именно поэтому Экзюпери говорит: «Дорога, ячменное поле, склон холма говорят по-разному с чужаком и с тем, кто среди них родился» [7, с. 38—39], такая же аналогия будет характерна и для человеческой деятельности вообще. «Разговор» ведущий к «полям и лугам» в рамках экзистенциализма, не может обойти М. Хайдеггера и его философский очерк «Проселок», в котором он дает предостережение: «Если человек не подчинился ладу зова, исходящего от дороги, он напрасно тщится наладить порядок на земном шаре, планомерно рассчитывая его. Велика опасность, что в наши дни люди глухи к речам проселка», но после чего дает человеку надежду: «Питаюсь кроткой мощью проселочной дороги, они будут долговечнее, чем гигантские силы атомной энергии, искусно рассчитанные человеком и обратившиеся в узы, что сковали его же собственную деятельность» [Из предисл.,14]. Зададимся вопросом: «О чем же *говорят* Экзюпери и Хайдеггер, говоря о *проселочной* дороге»? И весьма *непозволительным* образом, набравшись смелости, ответим: «о самобытности и пути *идущего*».

В заключение первой части статьи, еще раз отметим значимость исторического периода написания произве-

дения, Экзюпери сам прибывает в подобном состоянии экзистенциального опыта, его творчество выступает ответом надвигающейся угрозе. А условия предсмертного часа, для Хайдеггера и есть условия для подлинного существования человека [1]. Следовательно, все то «невывыказанное в сказанном» в содержании романа является важным знанием, повышающую психологическую культуру.

2. Клиент-центрированная терапия и «Цитадель»

«А теперь я расскажу тебе, что означает принять человека» [7, с. 126], именно так начинается 54 глава «Цитадели», в которой читатель может ознакомиться с практической стороной авторской этики, затрагивающую проблему принятия. Экзюпери настаивает на том, что принятие, является чем-то основополагающим в межличностном отношении: «Почему решил, что дал ему что-то, если не дал главного — не принял его?» [7, с. 126]. Проблема принятия для Экзюпери занимает особое положение, она сопутствует общему экзистенциальному настроению его произведений («Маленький принц», «Письмо к заложнику» и др.), в которых и проявляется экзистенция (подлинное существование) человека. За *высказываемым* одиночеством персонажей («Среди людей тоже одиноко»), обнаруживается состоятельное решение данного «экзистенциального вопроса», которое «говорит» о подлинном принятии *другого*, а именно о принятии «таким, какой он есть». Переводя идею Экзюпери на психологический язык, мы обнаруживаем понятие «безусловного принятия» у К. Роджерса, означающее «сочувственное принятие с выраженной готовностью откликнуться на актуальное состояние, с перспективой видения личностного потенциала клиента». [3, с. 120] Для читателя, художественный опыт «безусловного принятия» будет весьма востребован в проблемных вопросах: как межличностного отношения (культура принятия *другого*, и *требовательной культуры* в принятии себя от *другого*), так и в сугубо личностном принятии самого себя «таким как есть».

Практическая этика писательской мысли выражается через доступные пониманию метафоры. В главе 54 мы находим слова/словосочетания: «бродяга», «груз» «усталость», «костыль», «одышка», слова, которые доступным образом могут характеризовать внутреннее со-

стояние *нуждающегося* читателя (а может быть и проявлением внешнего, как на примере с «одышкой»). Как бы то ни было, даже образная «одышка» подчеркивает *некоторую* психологическую усталость, переносимую человеком (мы сейчас не говорим о «одышке», возникающей в результате выполнения (соразмерного *ей* же) физического упражнения, речь идет о психосоматическом проявлении).

Практика: при встрече (при контакте, при со-бытийности) с *подобным*, этому «бродяге» человеку (отметим, Экзюпери не говорит о буквальном бродяге, он говорит читателю находясь в духовной плоскости, но и это не означает, что он *говорит* «абстрактно об абстрактном», будет уместно назвать это: разговор «метафорично о настоящем», т.е. *как-то*, но *созвучно человеческим переживаниям (орудие его — проникающее слово)*), главное «не навреди!», выражаемое в авторском «не суди». Раскрывая «не суди» по Экзюпери, мы наталкиваемся на соразмерность ожидаемого и действительного в межличностном отношении. Если я прошу «человека с костылем» станцевать, я с позиции здравого смысла рискую несоизмеримо поставить свое желаемое с действительным (касаемо личности *другого*). Конечно же, не исключается вариант, где «человек с костылем», воодушевленно встретит мою просьбу «о танце», но я тогда *должен* знать и о его любви (интересе) к танцу. В общем, соразмерность *моих* представлений о переживаниях *другого*, позволяют *мне* и *ему* реализовывать потребность в принятии. Авторский (гуманный) пример *принятия* мы находим в главе 210, «Я принимаю таким, каков ты есть. Возможно, у тебя клептомания, и ты суешь в карман золотые безделушки, что попадают тебе на глаза, но ты еще и поэт. Я приму тебя из любви к поэзии. А любя свои золотые безделушки, спрячу их, когда ты придешь ко мне в гости». В такой *наивной* логике, просматривается *простота* авторской концепции принятия, а именно: принятие многогранности личности («... но ты еще и поэт»); создания условий, позволяющих реализовывать *себя*, в полноценном межличностном отношении («спрячу безделушки, когда ты придешь в гости». И в этой же главе мы видим проявление сверхгуманизма, заключенного в еще более простом выражении: «Возможно, ты просто мой друг. Я приму тебя просто из любви к тебе, такого, каков ты есть».

Литература:

1. Балаш А. Н. Мартин Хайдеггер и спор о подлинности в культуре XX века // Вестник РХГА. — 2017. — № 3. — С. 86–94.
2. Иовчук М. Т., Ойзерман Т. И., Щипанова И. Я.. Краткий очерк истории философии. — 3-е изд. — М.: Мысль, 1975. — 798 с.
3. Кочарян А. С. Рефлексия клиентцентрированной психотерапии // Психотерапия. — 2010. — № 10. — С. 76–80
4. Крапивенский С. Э. Социальная философия. — 3-е. — Волгоград: Комитет по печати, 1996. — 352 с.
5. Монзина Р. И. Педагогическое образование в России. «Сказать — задумалась о чем?».. // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 6. — С. 149–156.
6. Рожков В. Е.. Руководство по психотерапии. — 3-е изд. — Ташкент: Медицина, 1985. — 719 с.
7. Сент-Экзюпери А. Цитадель. — М.: Эксмо, 2014. — 352 с.

8. Сартр Ж. Экзистенциализм — это гуманизм. — М.: Полииздат, 1990. — 398 с.
9. Тиллих П. «Систематическая теология». Т. I. Ч. II, раздел I. «Бытие и вопрос о Боге» (перевод Т.П. Лифинцевой) // История философии. — М.: ИФ РАН, 1998. — С. 93–123.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. — М.: ОГИЗ, 1935–1940. — с.
11. Франкл В. Сказать жизни «Да!». — М.: Смысл, 2004. — с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
13. Фромм Э. Искусство любить. — М.: АСТ, 2009. — 224 с.
14. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. — М.: Гнозис, 1993. — 464 с.
15. Шнирельман В. А. Арийский миф в современном мире. — М.: Новое литературное обозрение, 2015. — 356 с..
16. Юрьева Л. Н. Кризисные состояния. — Днепропетровск: Арт-Пресс, 1998. — 156 с.

ПЕДАГОГИКА

Социальная адаптация детей с интеллектуальными нарушениями во внеурочной деятельности в ЦССВ «Южное Бутово»

Акимова Лариса Юрьевна, воспитатель;
Ермакова Лариса Александровна, воспитатель
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

В современном мире одной из первостепенных задач государства становится обеспечение равной возможности получения образования всеми его гражданами, вне зависимости от пола, расовой принадлежности, вероисповедания и социального статуса. Приоритетной задачей в образовании детей с интеллектуальной недостаточностью является их социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды благодаря усвоению и принятию ценностей, норм, стилей поведения, принятых в обществе.

У детей с умственной отсталостью взаимодействие с социальной средой затруднено, способность адекватного реагирования на происходящие изменения снижена, они не воспринимают усложняющихся требований, со значительными трудностями такой ребенок перенимает опыт социальной жизни, усваивает правила, нормы и стандарты поведения.

Так как социально-эмоциональные умения и навыки у детей с интеллектуальными нарушениями являются весьма затрудненными, в своем большинстве они не способны общаться со всеми категориями людей. Неумение правильно выразить свои чувства, неадекватность мимико-жестовой речи, нарушения выразительности моторики, неумение регулировать собственные эмоции — все то, что характеризует ребенка с нарушением интеллекта — затрудняют общение со сверстниками и взрослыми и, как следствие, затрудняют их вхождение в общество. Эмоциональная сфера детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется существенным недоразвитием. Это проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения и плача, иногда — немотивированных проявлениях аффекта. Нередко возникает состояние беспокойства. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости формирования и коррекции социально-эмоционального развития детей с умственной отсталостью, которое рассматривается как одно из важнейших сторон общего развития ребенка.

Значение социально-эмоционального развития для ребенка с интеллектуальными нарушениями заключается, прежде всего, в выработывании определенных личностных свойств, потребностей, элементарных представлений и практических умений, которые обеспечивают ребенку жизнедеятельность и помогают понять, как следует себя вести, чтобы общаться с другими, чувствовать себя по возможности комфортно.

В современном мире одной из первостепенных задач государства становится обеспечения равной возможности получения образования всеми его гражданами, вне зависимости от пола, расовой принадлежности, вероисповедания и социального статуса. Приоритетной задачей в образовании детей с интеллектуальной недостаточностью является их социальная адаптация, т.е. активное приспособление к условиям социальной среды благодаря усвоению

Ребенок с ОВЗ является полноценным членом общества, он может и должен участвовать в его многогранной жизни, а общество создать для него специальные условия, предоставляющие ему равные права с другими людьми возможности для удовлетворения всех его прав.

Наша задача, помочь ему обнаружить, проявить и развить свои дарования с максимальной пользой для семьи и общества. Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации и самоутверждения детей с ограниченными возможностями.

Досуговая деятельность-это не только биолого-физиологическая потребность детского организма в отдыхе, т.е. досуг выполняет не только психофизиологическую функцию, но и социокультурную. Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации и самоутверждения детей с ВОЗ. Именно поэтому досуг играет для них огромное значение. От его формы, вида и качества напрямую зависит реабилитация и интеграция ребенка с ВОЗ в общество.

Выбрали досуговое направление и в своей работе, наверное потому, что на занятиях по досугу сочетаются разнообразные виды деятельности и направления, такие

как: творческое развитие личности, спортивно-оздоровительное, социально-эмоциональное развитие личности, общекультурное развитие личности, познавательное развитие личности.

В соответствии с ФГОС стоит задача научить детей общаться для жизни в социуме, в мире за стенами учреждения, а не в условиях специально подобранной группы детей (то есть в условиях одной группы). Развитие данных личностных качеств — наша задача. Я исходила из того, что коммуникативное взаимодействие между детьми возможно в повседневной жизни. Однако, наиболее действенными стали специально организованные игровые моменты, совместная предметно-практическая деятельность, развлечения, досуги, способствующие эмоционально положительным контактам между детьми стимулирующие эмоционально доброжелательное отношение и интерес к другим детям развивающие инициативность в деятельности, направленный на общение.

Так в нашем центре мы создали творческую группу, состоящую из воспитателей и их пяти групп с детьми. В ходе работы осуществляется творческое взаимодействие, между 4 направлениями: общекультурное, кукольный театр, развивающие, физкультурное.

Досуговая деятельность побуждает воспитывать и развивать коммуникативные навыки ребенка, учит общаться не только со взрослыми, но и с другими детьми. Каждый месяц проводим по три межгрупповых мероприятий по направлениям: общекультурное, творческое, кукольный театр, физкультурное. Реализуем задуманное в форме совместных встреч, посиделок, развлечений, экскурсий, физкультурных досугов.

Поэтому, прежде всего в своей работе, мы стараемся создать детям праздник. Наш девиз быть активными для общения и творчества, уметь вызвать ребенка на контакт.

Праздник-это радость, ощущение счастья. Он способен поднять настроение, улучшить самочувствие. Праздники дают возможность детям с ВОЗ здоровья радоваться жизни, способствуют улучшению их психологического состояния, помогают обрести уверенность в своих силах.

Реабилитационный потенциал-чередование различных элементов праздника (игра, театрализация музыка и др.), общение с прекрасным формирует позитивную эмоциональную среду, помогает человеку посмотреть на мир вокруг себя другим взглядом, в котором меньше тревоги,

боли и одиночества, дарит ощущение победы над своей болезнью и страхами.

Праздник может проводиться в виде кукольного театра представления. Весьма популярен на занятиях перчаточные, тростевые куклы, а также мы часто приглашаем на наши мероприятия детей из других групп, где ребята после просмотра сказки вместе с воспитателями рисуют, делают аппликации, или лепят из пластилина героев, которых запомнили.

Прекрасный вариант проведения может стать игра в сказку. Часто используем на своих занятиях кукольный театр. Куклотерапия напрямую связана с технологиями сказкотерапии — ведь архетип сказки сам по себе является исцеляющим. Дети с ОВЗ, из своих наблюдений любят «играть» своими, пальчиками.

Большую роль в досуговой деятельности занимает игровая деятельность с элементами театрализации.

Участие в организации и проведении праздников создает уникальные условия значительного позитивного воздействия на психоэмоциональную сферу, физическое развитие.

Главный принцип — это принцип включения. На своих занятиях использую настольный кукольный театр, театрализованные представления. Например, сказка «Теремок». Ребенку надеваю на руку куклу животного. Даже если ребенок имеет тяжелую форму (колясочник) или «молчун» — ввожу дополнительную роль второго зайчика или волка-молчуна. Ребенок участвует в действие и выходит в конце спектакля на поклон. Только представьте, сколько положительных эмоций получит мальчик, участвуя в представлении.

Они с удовольствием надевают кукол на руки и играют с ними. Сказка учит продуктивным поступкам, преодолеть страх, активизировать творческий потенциал.

Таким образом, досуговая деятельность позволяет детям с ограниченными возможностями реализовать себя и свою потребность в общении, возможность увидеть окружающий мир, встретиться с людьми, и понять, что им доступно если не все, то почти все. Такие дети начинают лучше управлять своими эмоциями, становятся более успешными в коммуникативной деятельности, а родители отмечают стабилизацию самооценки детей и и адекватную реакцию на различные ситуации общения.

Литература:

1. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. — М.: Педагогика, 2007. — 247 с.
2. Буянов, М. И. Об узловых вопросах организации психотерапевтической помощи детям и подросткам / М. И. Буянов. — М.: Педагогика, 1971. — 349 с.
3. Григорьева, Л. Г. Дети с проблемами в развитии. — М.: Академкнига, 2002. — 213 с.
4. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т. В. Егорова — Балашов: Николаев, 2002. — 80 с.
5. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития. — М.: Педагогика. — 2004. — 306 с.
6. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М.: Издательский центр «Академии», 20010. — 208 с.

7. Маллер, А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. — М.: Педагогика — Пресс, 2006. — 284 с.
8. Соколова, Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. — М.: 2005. — 180 с.
9. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 312 с.

Проверка уровня сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов

Бежанова Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Климцова Виктория Алексеевна, студент магистратуры
Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются понятие «орфографическая зоркость», критерии, показатели и результаты проверки орфографической зоркости учащихся вторых классов.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, критерии, показатели, проверка уровня сформированности.

На современном этапе развития образования в Российской Федерации одной из главнейших задач обучения русскому языку младших школьников является формирование орфографической зоркости. На это указывают такие официальные документы, как Федеральные государственные стандарты второго и третьего поколений, Закон «Об образовании в Российской Федерации», Примерная основная образовательная программа начального общего образования и другие.

В содержании раздела «Орфография и пунктуация» Примерной основной образовательной программы начального общего образования отмечается, что «...по окончании начальной школы ученик должен научиться: применять правила правописания, определять или уточнять написание слов по орфографическому словарю учебника, безошибочно списывать тексты, писать под диктовку, проверять собственный текст или предложенный и исправлять в нем ошибки. Выпускник начальной школы должен осознавать место возникновения орфографической ошибки, уметь подбирать пример с определенной орфограммой, составлять тексты, изменяя исходный текст так, чтобы не допустить ни орфографических, ни пунктуационных ошибок» [5, с. 176].

Проблема формирования орфографической зоркости учащихся вторых классов приобретает особую актуальность, поскольку обществу необходима функционально грамотная личность, способная адаптироваться к жизненным условиям и требованиям, рационально влияя на неё. От того, насколько успешно будет сформирована орфографическая зоркость второклассника, зависит дальнейшее обучение в школе, его орфографическая и речевая грамотность, способность осваивать язык в письменной форме и его коммуникативная компетентность.

Вопросы формирования орфографической зоркости нашли своё раскрытие в трудах М.Р. Львова, Г.М. Приступы, М.М. Разумовской, М.С. Рождественского, З.А. Савиновой, А.В. Текучева, М.В. Ушакова, К.Д. Ушинского и других учёных. Проблемы формирования данного умения у младших школьников с точки зрения морфологии исследовали психологи и педагоги Л.И. Айдарова, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Н.С. Рождественский и другие.

Под орфографической зоркостью вслед за М.Р. Львовым мы будем понимать умение обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы и определять их типы, а также умение обнаруживать ошибки, допущенные при записи [3, с. 317].

По мнению М.Р. Львова, «у детей отсутствует достаточная степень сформированности орфографической зоркости» [3, с. 310]. М.Р. Львов отмечает, что «исследование данного умения показало, что успешное овладение орфографической зоркостью при учете только изученных типов орфограмм наблюдается у 20–60% учеников» [3, с. 314].

По мнению Д.Н. Богоявленского «одной из причин низкой орфографической грамотности является несформированная орфографическая память» [2, с. 34]. М.М. Разумовская указывает на «орфографическую слепоту», как на причину ошибок и недостаточного уровня орфографической грамотности [6, с. 96].

Цель статьи — рассмотреть критерии, показатели и описать результаты проверки уровня сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов.

В качестве возрастного периода для проведения проверки нами не случайно были выбраны учащиеся вторых классов. Е.Е. Сапогова отмечает, что во 2 классе происходит бурный процесс формирования произволь-

ности в целом и произвольности внимания в частности. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов. Также во 2 классе умозаключения школьников опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями [8, с. 225]. П.П. Блонский пишет, что часто дети 7–9 лет совершают орфографические ошибки по незнанию и в связи с плохо развитым фонематическим слухом и орфографической зоркостью, что является для нас весьма значимым. Только к 3 классу формируется аналитико-синтетический тип деятельности. Это значит, что лишь к этому времени начинает формироваться формально-логическое мышление. Если в первые два года обучения дети много работают с наглядными образцами, то в следующих классах объем такого рода занятий сокращается. Если для 2 класса характерно анализирующее восприятие, то начиная с третьего класса, у учащихся появляется синтезирующее обучение [1, с. 117]. Все это говорит нам о том, что для проверки уровней сформированности орфографической зоркости необходимо выбрать учащихся именно второго класса, учитывая их возрастные особенности.

Для проверки уровня сформированности орфографической зоркости второклассников на основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Примерной основной образовательной программы начального общего образования и программ образовательных систем «Планета знаний», «Школа России» и других, определим критерии, с помощью которых мы сможем выявить уровневые показатели для проверки сформированности орфографической зоркости второклассников.

Критериями сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов нами выбраны: умение находить орфограмму; умение определять тип орфограммы; умение осуществлять орфографический контроль.

Данные критерии опираются на следующие показатели. Умение находить орфограмму: умение определять орфографическое поле; умение ставить орфографическую задачу. Умение определять тип орфограммы: умение соотнести орфограмму и конкретное правило; умение решать орфографическую задачу. Умение осуществлять орфографический контроль: умение осуществлять самоконтроль; умение осуществлять взаимоконтроль.

Представим разработанные критерии и показатели в таблице.

Таблица 1. Критерии и показатели сформированности орфографической зоркости младших школьников

Критерий	Показатель
Умение находить орфограмму	— умение определять орфографическое поле; — умение ставить орфографическую задачу.
Умение определять тип орфограммы	— умение соотнести орфограмму и конкретное правило; — умение решать орфографическую задачу.
Умение осуществлять орфографический контроль	— умение осуществлять самоконтроль; — умение осуществлять взаимоконтроль.

На основе разработанных критериев и показателей мы составили критериальную уровневую характеристику проверки сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов. Данная критериальная характе-

ристика позволила нам составить задания для проверки уровня сформированности рассматриваемого умения у второклассников.

Таблица 2. Задания для проверки уровня сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов

Критерий	Задание
Умение находить орфограмму	Задание № 1. Дидактическая задача: выделить в тексте «опасные места» на месте гласных. Задание № 2. Дидактическая задача: выделить в тексте «опасные места» на месте сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу.
Умение определять тип орфограммы	Задание № 3. Дидактическая задача: выполнить тест на правописание заглавной буквы и гласных в сочетаниях «жи-ши, ча-ща, чу-щу». Задание № 4. Дидактическая задача: выполнить орфографическое упражнение по алгоритму.
Умение осуществлять орфографический контроль	Задание № 5. Дидактическая задача: написать текст, проверить и оценить правильность своей работы». Задание № 6. Дидактическая задача: проверить работу одноклассника и оценить правильность ее выполнения.

Проверка проходила в некоторых школах г. Севастополя во вторых классах в естественных условиях. В исследовании приняли участие 50 учащихся.

Перейдём к рассмотрению количественных данных. Представим сравнительные данные в таблице.

Таблица 3. Результаты проверки уровня сформированности орфографической зоркости учеников контрольного и экспериментального классов

Класс	Уровень		
	высокий	средний	начальный
Контрольный класс	2 ученика (8%)	10 учеников (40%)	13 учеников (52%)
Экспериментальный класс	2 ученика (8%)	9 учеников (36%)	14 учеников (56%)

В контрольном классе высокий уровень сформированности орфографической зоркости был выявлен у 2 учеников, что составляет 8%, на среднем уровне находятся 10 учеников, что составляет 40%; начальный уровень сформированности данного умения выявлен у 13 учеников, что составляет 52%. В экспериментальном классе на высоком уровне сформированности орфографической зоркости находятся 2 ученика, что составляет 8%, на среднем уровне

находятся 9 учеников, что составляет 36%; начальный уровень сформированности данного умения выявлен у 14 второклассников, что составляет 56% от общего количества учеников в классе. Необходимо отметить, что большинство учащихся находятся на среднем и начальном уровнях.

Отразим процентное соотношение результатов начального уровня сформированности орфографической зоркости на диаграмме.

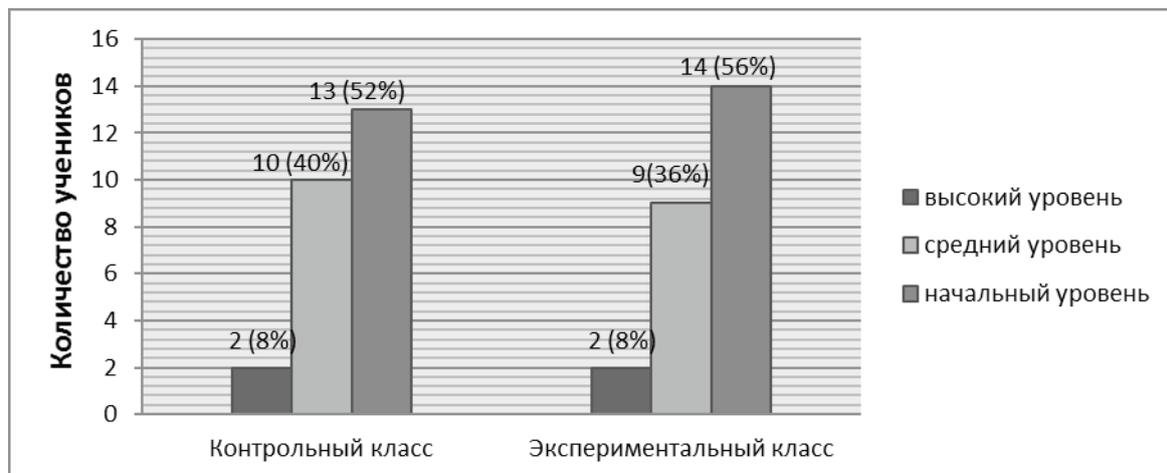


Рис. 1. Результаты начального уровня сформированности орфографической зоркости второклассников контрольного и экспериментального классов

Причинами таких результатов, на наш взгляд, могут быть общая направленность системы образования на традиционную передачу знаний, недостаточную реализацию субъектной роли младшего школьника в учебно-воспитательном процессе, в том числе недостаточное использование дифференцированных заданий в процессе формирования орфографической зоркости учащихся вторых классов.

Таким образом, нами были рассмотрены критерии и показатели сформированности орфографической зоркости: *умение находить орфограмму* (умение определять орфографическое поле; умение ставить орфографическую задачу); *умение определять тип орфограммы*

(умение соотнести орфограмму и конкретное правило; умение решать орфографическую задачу); *умение осуществлять орфографический контроль* (умение осуществлять самоконтроль; умение осуществлять взаимоконтроль). Описаны результаты проверки уровня сформированности данного умения в контрольном и экспериментальном классах среди второклассников, которые, надо отметить, были недостаточно высокими. Полученные результаты ориентируют нас на создание программы по использованию дифференцированных заданий, которые, как мы предполагаем, помогут повысить уровень сформированности орфографической зоркости учащихся вторых классов.

Литература:

1. Блонский П. П. Педология / П. П. Блонский — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Юрайт, 2016. — 392 с.
2. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. — 2015. — № 8. — С. 32–39
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. — 9-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2015—464 с.
4. Педагогика [Текст]: Учебник для студентов педагогических учебных заведений / Под ред. Пидкасистого П. И. — М.: Пед. о-во России, 2015. — 365 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / сост. е. С. Савинов. — 4е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2015. — 223 с.
6. Разумовская М. М., Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. — М.: Дрофа, 2005. — 183с.
7. Савинова З. А. Виды работ по формированию орфографической зоркости [Текст] / З. А. Савинова // Начальная школа. — 2015. — № 1. — С. 45
8. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека. [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Е. Е. Сапогова. — М.: Аспект пресс, 2005—460 с.

Повышение качества знаний и эффективности системы их оценивания средствами метода модельного программирования на уроках информатики и физики

Воробьева Татьяна Владимировна, учитель физики и информатики первой квалификационной категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 имени М. Ф. Колонтаева» г. Калуги

Проблема моделирования при формировании у учащихся умений: решать задачи, составлять алгоритмы действий, осуществлять перевод с текстового языка на графический, всегда вызвала интерес, как в педагогике, так и в психологии. Решению данной проблемы было посвящено достаточное количество психолого-педагогических исследований, публикаций с результатами исследований. Это связано с необходимостью повышения теоретического уровня знаний, формируемых на разных этапах обучения и развитием формально-логического мышления, сформированность которого так необходима учащимся как при изучении физико-математических и естественнонаучных предметов в общеобразовательной школе, так и выпускникам при выборе дальнейшей образовательной траектории. Сформированность теоретического мышления нельзя недооценивать **при качественной оценке уровня развития мыслительных особенностей человека!**

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что одним из путей формирования теоретических знаний является моделирование, использование моделей, которые выступают как «абстракции особого рода» (Давыдов В. В.), позволяющие выявить внутренние связи и отношения объектов. В психолого-педагогических исследованиях решение этой проблемы были посвящены работы П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Д. Пойа, Н. Ф. Талызиной, Л. М. Фридмана и др. Психическое развитие человека осуществляется через усвоение предше-

ствующего опыта, культуры, включающей, в том числе, и различные знаково-символические системы. В системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова моделирование выделено в качестве основного учебного действия, входящего в состав учебной деятельности школьника. Как показали исследования В. В. Давыдова, оно способствует формированию обобщённых знаний. Это определяет и основные пути организации деятельности учащихся, направленных на развитие мышления в процессе анализа задачи и поиска плана решения на основе моделирования, формирование необходимых для осуществления этого умений и способов действий. Несмотря на то, что моделирование используется в учебно-познавательном процессе современной школы, **в методических пособиях проблема обучения моделированию не нашла должного отражения.**

В настоящее время с ведением новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС НОО и ФГОС ООО) проблеме формирования мыслительных операций уделяется большое внимание, как условия успешного школьного образования.

Обращаясь опять к авторам психолого-педагогических исследований (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Б. Г. Ананьев, В. В. Гузев и др.) нельзя не заметить, что успешное формирование умственных действий идет при условии их поэтапного усвоения. Поэтапному формированию умственных действий посвящено не мало педагогических работ с описанием опыта применения. Особо хочется отметить, что в современных условиях при использовании

ИКТ в образовании многие действия закладываются в виде обучающих программ.

Программированный метод позволяет в значительной степени активизировать познавательную деятельность школьников. Он представляет собой особый вид самостоятельной работы учащихся над специально отобранным и построенным в определенном порядке учебным материалом.

Метод модельного обучения в современной литературе рассматривается как завтрашний день школы. **«Есть основания полагать, что с модельным методом обучения связан завтрашний день школы, поскольку этот метод предоставляет ученику наибольшую меру самостоятельности и творческого поиска»** (Гузев В. В.). При его использовании учащимся предоставляется возможность организации самостоятельного творческого поиска. К этому типу методов относят деловую игру, построение математической или компьютерной модели и т.д. Компьютер выступает средством активизации модельного обучения. Активизация познавательной деятельности учащихся и развитие самостоятельности мышления в процессе моделирования учебных задач осуществляется более эффективно при создании **проблемной ситуации** в процессе учебной деятельности. Это естественный шаг модельного метода.

Метод модельного программирования позволяет не только эффективно формировать познавательные процессы у учащихся, но и применять уровневый подход к оценке предметных знаний и уровня развития учебных действий.

Комплексность метода модельного программирования заключается, прежде всего, в эффективном использовании одновременно активных методов обучения. При этом, если применять каждый метод, входящий в комплекс по отдельности, то по ранее приведенным психолого-педагогическим исследованиям существуют положительные достоинства каждого метода и отрицательные. Комплексное применение позволяет в значительной степени снизить негативные моменты каждого метода в отдельности и наоборот, повысит эффективность обучаемости каждого школьника с учетом его темпа обучения и уровня обучаемости по предмету.

Теоретическая модель представляемого метода представляет собой оптимальное сочетание в комплексе методов программированного, проблемного обучения и столь редкостного в педагогике — метода моделирования:

1. Идея программированного обучения (Б. Ф. Скиннер, Н. А. Кроудер) в зависимости от вида обучающих программ (линейная, разветвленная) состоит в управлении учебными действиями ученика с помощью обучающей программы — ключевого понятия системы программированного обучения. Под обучающей программой понимают последовательность шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения единицей знаний или умений. Микроэтап, шаг программы, состоит из трех частей:

1) предъявление логически завершенной дозы учебной информации, задания — операции по работе с информацией, ее усвоению;

2) контрольные задания (обратная связь);

3) указание о повторении упражнений или переходе к следующему шагу.

При этом, считается, что **достоинствами** данного метода являются: получение учениками информации о результатах усвоения на каждом этапе обучения и возможность осуществлять корректировку своих действий; развитие самостоятельности деятельности; возможность учащимся работать в оптимальном для них ритме.

Однако **важным недостатком**, по мнению исследователей, является отсутствие творчества в работе учащихся, не возможность развития собственных идей при решении проблемных ситуаций.

2. Ликвидировать представленный недостаток помогает использование в работе, в сочетании с применением обучающих программ редко используемого в педагогике преподавания метод моделирования. Моделирование представляет собой способ познания какого-либо явления или объекта, где исследования проводятся на заместителях объекта и результат изучения представляет собой обобщенный вариант решения проблемной ситуации.

Моделирование (Л. М. Фридман, В. В. Давыдов, Ж. Верньё и др.) предполагает три этапа:

1) выбор (построение) модели;

2) работа с моделью;

3) переход к реальности.

Такой метод развивает умения делать анализ текста учебных задач, переводить текст на язык моделей, непосредственную работу с моделью, соотнесение (сравнение) планируемых и полученных результатов, рефлексию собственной деятельности и подведение итогов, обобщенных выводов по решению проблемных ситуаций.

В достоинствах данного метода заложены не только требования новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), но и существенное развитие учебных компетентностей учеников. Модельный метод сам по себе предполагает наличие **конечного результата**, к которому стремятся ученики при изучении учебного материала, а **вот начальная идея по его выполнению отсутствует!** Таким образом, включаются резервные интеллектуальные силы каждого ученика, и они начинают творчески подходить к решению проблемы, таким образом, каждый ребенок может проявить свое творчество, и недостаток по его отсутствию поэтапного выполнения работы ликвидирован!

3. Говоря о многообразии подходов к решению проблемной ситуации, естественным образом встает вопрос о применении проблемного метода, и тогда начальная стадия моделирования будет не только успешно решена, но и решена с учетом уровня развития исследовательских способностей каждого учащегося.

Суть проблемного обучения (Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и др.) состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и сред-

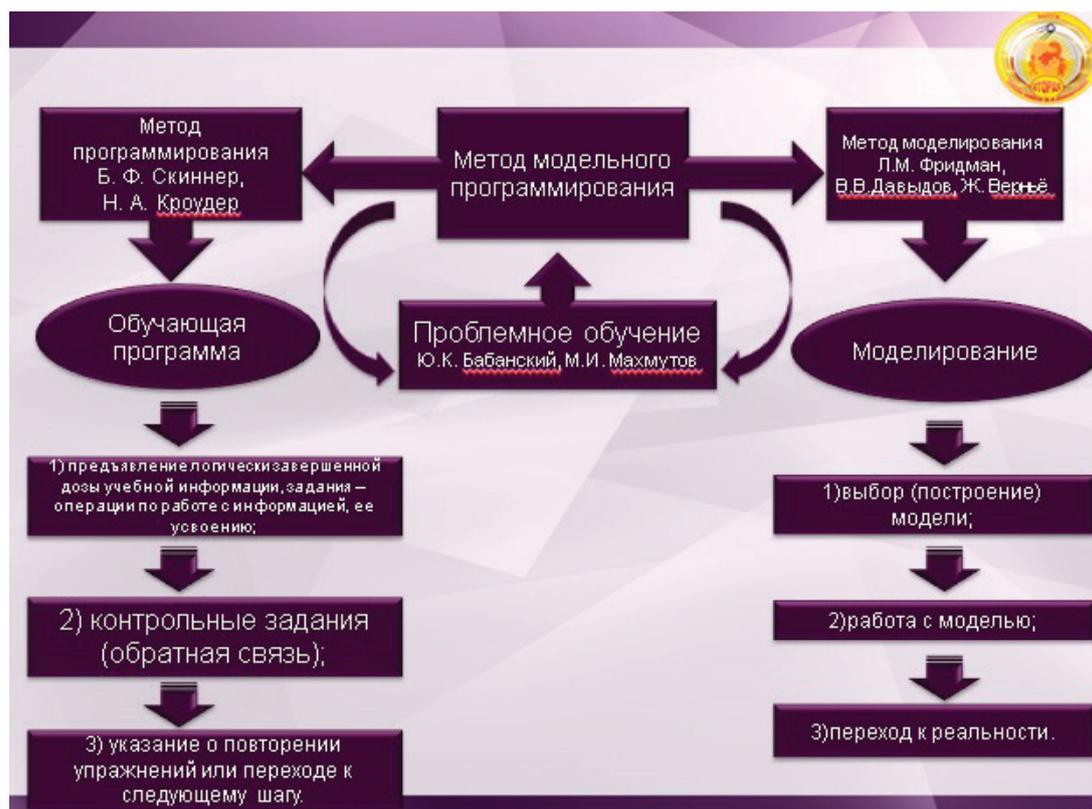


Рис. 1. Схема представления метода модельного программирования

ства их решения. **Преимуществами проблемного обучения являются:** самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности; высокий интерес к учебе; развитие продуктивного мышления; прочные и действенные результаты обучения. А вот к **недостаткам всегда относят** слабую управляемость познавательной деятельностью учащихся.

А тогда следует вернуться к п. 1 данной теоретической модели и можно увидеть, что комплексное применение методов в действительности позволяет ликвидировать недостатки их одиночного применения.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что рассматриваемый метод способствует качественному усвоению знаний и развитию познавательных процессов у учащихся с учетом индивидуального уровня обучаемости.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. — Ростов-на-Дону, 1970.
2. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. — М.: Изд-во «Высшая школа», 1970.
3. Буренкова, Н. В. Моделирование как средство анализа и решения задач /Н. В. Буренкова //Деятельностный подход к построению процесса усвоения: Материалы научно — практической конференции. — Москва — Орёл, 2003.
4. Буренкова, Н. В. Использование метода моделирования при решении текстовых задач /Н. В. Буренкова //Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования: Материалы международной научно методической конференции. — Брест: Изд-во УО «БрГУ», 2005. — В 2ч. Ч. 2, С. 187–190.
5. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. — Казань, 1967.

Как мы видим, применение комплексного метода позволяет сформировать познавательный интерес и личностную мотивацию учащихся к самостоятельному добыванию знаний путем собственной творческой деятельности. Также, в результате систематического применения данного метода происходит повышение самостоятельности в учебной деятельности учащихся и развитие продуктивного мышления.

Применение пошаговости в обучении (программированный подход), а также введение в процесс обучения этапов деятельности моделирования позволяет учащимся получать информацию о результатах усвоения на каждом этапе обучения и осуществлять его корректировку. Немаловажным, является тот факт, что предоставленная возможность работать в оптимальном режиме повышает интерес к изучению предмета, познавательную мотивацию и качество знаний.

6. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М.: Изд-во МГУ, 1985.
7. Крэм Д. Программированное обучение и обучающие машины. — М.: Изд-во «Мир», 1965.
8. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: Просвещение, 1977.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
10. Н. Н. Сгибнева. Виды уроков с использованием компьютерных моделей / Среднее профессиональное образование. № 1/2012.

Актуальные проблемы сельской школы и пути их решения в современных условиях

Герман Милана Яновна, учитель начальных классов;
Колениченко Наталья Владимировна, социальный педагог-тьютор;
Каптевская Ирина Борисовна, учитель химии
МБОУ СОШ № 37 г. Белгорода

В данной статье автор рассказывает о существующих проблемах возрождения национальной культуры в современной школе, об основных видах учебных и внеурочных занятий в рамках ФГОС и о том, что для современных обучающихся, на сегодняшний день, главное освоить как можно больший объем разнообразных знаний, умений и навыков. А главное для современной школы — это воспитание человеческих качеств, основанных на богатой русской духовной традиции, что и является одной из приоритетных педагогических задач настоящей современности.

Ключевые слова: сельская школа, национальная культура, ФГОС, духовные традиции, педагогические задачи.

In this article, the author talks about the existing problems of the revival of national culture in modern school, the main types of training and extracurricular activities within the framework of the GEF and that for modern students, today, the main thing is to master as much as possible a variety of knowledge, skills. And the main thing for the modern school is the education of human qualities based on the rich Russian spiritual tradition, which is one of the priority pedagogical tasks of the present day.

Key words: rural school, national culture, FSES, spiritual traditions, pedagogical tasks.

Хочется начать свою статью с, казалось бы, всем известной банальности: современная школа — это та точка, в которой решается судьба завтрашней культуры общества. Однако за этой банальностью порой кроется достаточно серьезная опасность. Главная наша беда: современный учитель оказался в глубочайшем нравственном кризисе — потерял прежние ориентиры своей деятельности и не приобрел новые. Любая педагогика состоятельна только тогда, когда у нее есть нравственный смысл.

На сегодняшний день существуют определенные понятия, которые и должны стать стратегическим смыслом, основой каждодневного существования. Сегодня практически всем очевидно, что содержание образования не может определяться неким фиксированным объемом знаний, который будто бы должен освоить современный ребенок, чтобы в дальнейшем стать образованным человеком. Культура принципиально многолика, вариативна и неисчерпаема: поэтому перед нашей школой и встала задача не только предложить обучающимся ту или иную отобранную информацию, а в том, чтобы сформировать у ребенка принципиальную потребность находиться в не-

прерывном диалоге с культурой, сформировать потребность в освоении все новых и новых культурных пластов. Не так-то просто сформировать эти потребности в сегодняшней сельской малочисленной, так же, как и в городской школе.

О проблемах сельских школ сказано и написано немало. Однако их количество не уменьшается, они приобретают характер глобальных, решительно выходя за рамки образовательных систем. Мы вынуждены констатировать: все те же трудности, все те же проблемы. И наши проблемы решить извне никто к великому сожалению, не сможет, из кризиса выбираться учителям сельских школ приходится самим (пока на данном этапе).

Давно доказано, что человека формирует среда. Вся человеческая жизнь — это или сопротивление среде, или согласие с ней, или корректировка внешних воздействий. В особых взаимосвязях со средой находятся дети. Их сопротивление окружающему миру минимально, зато его влияние колоссально. Доступность любой информации для детской аудитории не всегда благо, поскольку ребенок «заглатывает» ее без анализа и критики.

Поэтому перед нами в первую очередь встала задача воспитания национальной культуры. Ей отводится определяющая роль в формировании личности, ибо она выражает духовную сущность нации. Образование без воспитания национальной культуры. Ей отводится определяющая роль в формировании личности, ибо она выражает духовную сущность нации. Образование без воспитания национальной русской культуры не спасет Россию [3].

Передача культурного наследия от одного поколения к другому и созидание новых ценностей — процесс очень сложный. В короткий период должны быть переданы и усвоены отдельным человеком культура, традиции, ценности человеческого общества. А для этого ему необходимо обеспечить минимум доступных средств индивидуального развития, которые составили бы базу для освоения необходимых ему культурных ценностей.

Культурная преемственность не осуществляется автоматически. Для ее реализации необходима согласованная система образования.

В этой связи мы выделили в образовании три основных этапа [2].

Основной задачей *первого этапа* является ознакомление с общими нормами и ценностями. Это этап эмоционального освоения духовно-нравственных ценностей. *Второй этап* предполагает освоение норм и ценностей, составляющих содержание собственной культурной традиции. *Третий этап* связан с переходом к восприятию человеческих культур, уважение к иным культурным традициям, самостоятельной ориентации в многообразии ценностей и культур. Это выглядит следующим образом: начальная школа, основная школа — *человек культуры*; средняя школа — *культурный человек*.

Проблема возрождения национальной культуры в сельской малочисленной школе стала для нас главной. Была разработана целевая комплексная программа. В проблеме национального регионального содержания особое значение имеет соотношение стандарта общего среднего образования и регионального компонента.

С переходом на новый базисный план и стандарты имеются возможности за счет инвариантной части, а также вариативной обеспечить приобщение к общекультурным ценностям.

Эти две части в учебном плане нашей школы представлены двумя основными видами учебных занятий: — обязательные занятия, составляющие базовое ядро(предметы); — факультативные занятия.

Образование сейчас все больше подменяется технологией обучения. Главное — освоить как можно больший объем разнообразных знаний, умений, навыков.

Цели и задачи школы определяет так называемая предметно-содержательная ориентация. Формируется человек с односторонним развитием — рационально-интеллектуальным, который обладает мышлением, но является бесформенным в духовном и душевно-чувственном плане. Обучение, по сути своей безобразное, т.е. не сознающее

в человеке образа творца своей судьбы, субъекта природы и общества.

Образование в современной России существует при острейшем дефиците духовной культуры, русской — в особенности.

Воспитание человеческих качеств на основе богатой русской духовной традиции — одна из приоритетных педагогических задач сегодняшней современности [1]. Исходя из этого, мы и пришли к выводу: необходимо кардинально изменить современные цели образовательной системы.

Для этого были составлены культурологические основания к базисному учебному плану с учетом того, что содержание образования как средство личностного и культурного развития обучающихся необходимо обновить. При этом главное — не изменять набор дисциплин в базисном учебном плане школы, а предлагать освоить новые способы и формы педагогической деятельности по всем предметам учебного плана. Также необходимо усилить национально-гуманитарный компонент в содержании образования, выступающего ключевым звеном в системе воспитания русского народа, в формировании исторического мышления, в мотивации на духовное развитие личности.

Требуется изменения сам подход к преподаванию гуманитарных дисциплин, обучающих основам русской культуры. Три предмета составляют блок русского гуманитарного образования в современной школе: русский язык, русская литература, русская история.

Каково же положение на данном этапе в школе? Приходится констатировать: пока недостаточны изменения в подходе к преподаванию русского языка. В 10–11 классах русскому языку отводится 2 часа в неделю. При этом предполагается, что обучающийся должен к концу 11 класса овладеть всеми нормами литературного языка. Но как раз на этом этапе обучения старшеклассники отлучены от интенсивного обучения русскому языку. Представляется, что такое положение — это следствие недопонимания, которое должно быть устранено, и наши дети, наконец, смогут получить возможность овладения полноценным литературным языком. Не уменьшать, а увеличивать число часов на преподавание русского языка.

В современный учебный план очень важно включать дисциплины, с помощью которых можно обучить русской словесности, русской философии, фольклору, основам православия. Подобные изменения в содержании образования позволяют обучающимся строить свой жизненный образ на основе включенности в родную культуру, освоения русской духовной традиции и построения собственной системы нравственных координат.

И здесь большая роль отводится литературе. Каждое литературное произведение содержит определенный культурный компонент, отражающий факты и явления материальной и духовной культуры народа. Выявление его и входит в задачу культурологического аспекта изучения литературного произведения. Как показывает практика, необходимо включать культуроведческую информацию в анализ литературного произведения. Пред-

ставляется, что такое включение реалий культуры не только делает их восприятие и усвоение более эффективным, но и поможет глубже понять само художественное произведение.

По нашему мнению, путь решения проблемы распадается на два уровня. Первый — в возможно более ограниченном включении культурологических сюжетов во все существующие школьные предметы. Второй — разработка учебных пособий, «Книг для чтения», «Хрестоматий» и т.д.

Культурология должна стать научно-прикладной междисциплинарной областью в специальной учебной дисциплине.

Реализовать педагогический потенциал культурологии в школе возможно только с помощью прикладной культурологии.

Литература:

1. Арнольдов А. Наука постижения культуры / Народное образование. — 1998. — № 5. — с. 184–190.
2. Гончаров И. Ф. Русская новая школа. / Народное образование. — 1995. — № 4. — с. 69–75.
3. Зарбалиева Э. А. С седой древности до наших дней / Сельская школа. 1997. — № 3 — с. 117–119.
4. Иваненко Г. Н. Центр культуры речи. / Народное образование. — № 2. — с. 36–38.
5. Лисовой Н. А. Слово о русской духовности. / Народное образование. — 1995. — № 2. — с. 36–38.
6. Пушкин А. с. О народном воспитании. Соб. соч. А. С. Пушкина. — М., 1962.
7. Селеменев С. И. На уроке — диалог культур. / Народное образование. — 2000. — № 5. — с. 42–48.
8. Ушинский К. Д. О необходимости сделать русские школы русскими. — М., «Просвещение», 1998.

Условия развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста

Гучанова Ангелина Сергеевна, воспитатель;

МБДОУ «Детский сад № 141 «Ладушки» г. Дзержинска (Нижегородская обл.)

В статье рассматриваются возможности и особенности развития конструктивной деятельности в дошкольном возрасте, дается характеристика видов конструктивной деятельности, обозначаются условия ее развития.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, типы конструирования.

На сегодняшний день изучение проблемы конструктивной деятельности у детей дошкольного возраста является актуальным, в связи с тем, что данный вид детской активности значительно влияет на формирование практических форм мыслительной деятельности.

Конструктивная деятельность дошкольников больше, чем другие виды деятельности, подготавливает необходимую основу для развития творческих, познавательных, сенсорных способностей детей.

Термин «конструирование» произошёл от латинского слова «construere», что означает создание модели, построение, приведение в определённый порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов. Конструирование относится к продуктивным видам деятельности, поскольку направлено на полу-

Также необходимо включение этнокультурного компонента. Это не реставрация прошлого, не увлечение его бытом, ремеслами, фольклором, а поиск и внедрение в учебный процесс всего того, что способствует развитию творческих возможностей учащихся, их успешному вхождению в динамично развивающееся открытое общество.

Этнокультурный компонент базисного учебного плана дает во многом возможность более полно представить богатства национальной культуры, уклад жизни народа, его жизни народа, его историю, язык, культуру, традиции, социальные нормы поведения, духовные цели и ценности.

У русских, как у этноса, появилась необходимость познать самих себя, ответить на вечные вопросы: кто мы, откуда вышли, куда идем, что берем из прошлого. И, обернувшись к своим корням, прежде всего, осознать себя как православных христиан, как граждан мировой цивилизации.

чение определённого продукта [2, с.18]. Конструируя, дошкольник учится не только различать внешние качества предмета, образца; у него развиваются познавательные и практические действия. В конструировании ребёнок, помимо зрительного восприятия качества предмета, реально, практически разбирает образец на детали, а затем собирает их в модель (так в действии он осуществляет и анализ, и синтез).

Вопрос конструктивной деятельности рассматривался авторами с разных точек зрения.

В.Г. Нечаева определяет конструирование как создание построек из деталей строительного материала, конструктора, изготовление игрушек и поделок из бумаги, картона, дерева, деталей различных конструкторов и другого материала [1, с. 21].

Исследования В. Г. Нечаевой, З. В. Лиштван показали, что благодаря конструктивной деятельности дети наиболее полно и точно начинают воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве и так далее) [6].

Многолетние экспериментальные исследования по изучению детского конструирования также проводила Л. А. Парамонова совместно с Г. В. Урадовских, О. А. Сафоновой, О. А. Христ. В ходе исследований Л. А. Парамоновой был сделан следующий важный вывод: результатом обучения является сформированность конструирования не только как практической творческой деятельности, но и как универсальной творческой способности, проявляющейся в других видах деятельности (изобразительной, игровой, речевой и т. п.). Она в своих работах описала детское конструирование и формы его организации, а также виды конструирования. Ей разработана педагогическая система формирования творческого конструирования.

Л. В. Куцакова, опираясь на материалы исследований Н. Н. Подьякова, Л. А. Парамоновой, Л. А. Венгера, А. Н. Давидчук, О. М. Дьяченко, Т. Г. Казаковой, Г. В. Урадовских, В. В. Холмовской, Л. В. Пантелеевой, разработала программу по данному виду деятельности. Исследователь предлагает дидактические игры и упражнения, дает подробные рекомендации по всем возрастным группам, включая ясельную.

Во всех работах по изучению данного вида деятельности авторами обращается внимание на то, что детское конструирование имеет свои особенности, одной из которых является его практическая направленность: дети создают поделки с целью использования их в игре, в качестве подарков взрослым и т. п. В то же время, практическая направленность конструкторской деятельности детей вовсе не исключает, а напротив, предполагает обязательную передачу в конструируемых объектах функций, закреплённых взрослым.

Процесс создание конструкций, особенно из строительного материала, тесно связан с игрой. Это вторая особенность детского конструирования, которая позволила ряду авторов (А. Н. Давидчук, З. В. Лиштван, В. Г. Нечаевой и др.) назвать его игрой со строительным материалом, объединив тем самым разные по своей сути деятельности детей: игру и конструирование.

Третьей важнейшей особенностью детской конструкторской деятельности является тесное взаимодействие мыслительных и практических действий. В работах Н. Н. Подьякова, Л. А. Парамоновой отмечается, что особую роль играют практические действия поискового характера, которые как бы являются источником мысли ребёнка.

Ещё одной существенной особенностью детского конструирования является насыщенность его яркими положительными эмоциями, что особенно свойственно деятельности, возникающей по инициативе детей. Возможность выразить своё отношение к миру, реализовать свои запросы и интересы, получить удовольствие от своих конструкций, поделок [5].

Выделяют два типа конструирования: техническое и художественное. В техническом дети в основном отображают реально существующие объекты, а также придумывают конструкции по ассоциации с образами из сказок, фильмов. При этом они моделируют их основные структурные и функциональные признаки: здание с крышей, окнами, дверью; корабль с палубой, кормой, штурвалом и т. д.

К техническому типу конструкторской деятельности относятся:

- конструирование из строительного материала (деревянные окрашенные или неокрашенные детали геометрические формы);

- из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; из крупногабаритных модульных блоков.

В художественном конструировании дети, создавая образы, не столько отображают их структуру, сколько выражают свое отношение к ним, передают их характер, используя такой прием как «нарушение» пропорций, а также цвет, фактуру, форму. К художественному типу конструирования относятся конструирование из бумаги и из природного материала.

С целью развития конструктивных способностей специалисты предлагают разные формы организации обучения конструированию.

Конструирование по образцу, разработанное Ф. Фребелем, заключается в том, что детям предлагают образцы построек и, как правило, показывают способы их воспроизведения. В данной форме обучения обеспечивается прямая передача детям готовых знаний, способов действий, основанная на подражании.

Исследования показали, что использование образцов — это необходимый и важный этап обучения, в ходе которого дети узнают о свойствах деталей строительного материала, овладевают техникой возведения построек. Правильное обследование образцов помогает детям овладеть обобщенным способом анализа — умением определять в любом предмете основные части, устанавливать их пространственное положение, выделять отдельные детали и их части. Такой структурный анализ создает предпосылки у детей к формированию умения планировать свою деятельность по созданию конструкций с учётом их основных функций [3].

Направляя самостоятельную деятельность дошкольников на подбор и целесообразное использование деталей, можно успешно применять к качеству образца рисунки, фотографии, отображающие общий вид постройки (Ф. В. Изотова). Можно также предложить воспроизвести образец определённой конструкции, давая детям строительный материал, в котором отсутствуют определённые детали, составляющие эту конструкцию, и их следует заменить имеющимися (Этот тип задач предложен А. Н. Давидчук).

Следующая разновидность организации данного вида деятельности — это конструирование по моделям, разработанное А. Н. Миреновой и использованное в исследовании А. Р. Лурии. Суть работы заключается в следующем: детям в качестве образца предъявляется модель,

в которой очертания отдельных составляющих её элементов скрыто (конструкция, обклеенная плотной белой бумагой). В данном случае ребёнку предлагают определённую задачу, но не дают способов её решения.

Постановка таких задач перед старшими дошкольниками является эффективным способом активизации их мышления. Конструирование по модели является усложнённой разновидностью конструирования по образцу [4].

Конструирование по условиям, предложенное Н. Н. Подьяковым заключается в следующем: детям не даётся образец постройки, определяются лишь условия, которым постройка должна соответствовать (например, возвести через реку мост определённой ширины для пешеходов и транспорта, гараж для легковых и грузовых машин и т.п.). Задачи конструирования в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов решения их не даётся.

В процессе такого конструирования у детей формируется умение анализировать условия и на основе этого анализа строить свою практическую деятельность достаточно сложной структуры.

Как показали исследования Н. Н. Подьякова, А. Н. Давидчук, Л. А. Парамоновой, данная форма организации обучения в наибольшей степени способствует развитию конструктивных способностей. Однако дети должны уже иметь определённый опыт. Этот опыт формируется, прежде всего, в конструировании по образцам и в процессе экспериментирования с разными материалами [4].

Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам было разработано С. Леона Лоренсо и В. В. Холмовской. Авторы отмечают, что моделирующий характер самой деятельности, создаёт возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности могут успешно реализовываться в случае обучения детей сначала построению простых схем, отражающих образцы построек, а затем наоборот, практическому созданию конструкций по простым схемам, чертежам.

Однако дети, как правило, не умеют выделять плоскостные проекции объёмных геометрических тел (деталей строительного материала). Для преодоления таких трудностей были разработаны специальные шаблоны (В. В. Брофман), которые дети использовали для построения наглядных моделей (схем), отражающие их конструктивные замыслы.

В результате такого обучения у детей развивается обобщённое мышление и познавательные способности [2].

Конструирование по замыслу по сравнению с конструированием по образцу обладает большими возможностями для развития творчества детей, для проявления их самостоятельности; здесь ребёнок сам решает, что и как он будет конструировать. Надо помнить, что создание замысла будущей конструкции и его осуществление — достаточно трудная задача для дошкольников: замыслы неустойчивы, часто меняются в процессе деятельности.

Чтобы эта деятельность протекала как поисковый творческий процесс, дети должны иметь обобщённые

представления о конструируемом объекте, владеть обобщёнными способами конструирования и уметь искать новые способы. Иначе говоря, конструирование по замыслу не является средством обучения детей созданию замыслов, оно лишь позволяет самостоятельно и творчески исследовать знания и умения, полученные ранее. Конструирование по теме — это такой вид конструирования, когда детям предлагают общую тематику конструкций («мосты», «дома» и т.п.), они сами создают замыслы конкретных построек, выбирают способы их выполнения. Эта форма конструирования очень близка по своему характеру конструированию по замыслу, с той лишь разницей, что замыслы детей здесь ограничиваются определённой темой. Основная цель организации конструирования по заданной теме — актуализация и закрепление знаний и умений.

При организации обучения необходимо уделять особое внимание предварительному наблюдению, где обращается внимание детей на зависимость форм, размеров и местонахождения основных частей от их функционального назначения и анализу конструируемых объектов, определению их структуры, а также выделению объектов и их частей. Чтение художественной литературы, рассматривание картин, экскурсии помогут в этом.

Далее очень важно установить пространственное расположение частей по отношению друг к другу (перекрытие опирается на стены, а крыша на перекрытие). И, наконец, воспитатель вместе с детьми рассматривает каждую часть с точки зрения состава деталей и их расположения (стены сделаны из кубиков и кирпичиков, перекрытие из пластин и т.п.).

Всё обследование постройки должно вестись в той же последовательности, что и её создание (стены, окна, перекрытие, крыша). Это значительно облегчает детям планирование постройки и её воспроизведение.

Такое обследование обеспечивает формирования целостно-расчленённого представления о конструируемом объекте и имеет важное значение для формирования мыслительных процессов детей. Систематическое проведение анализа образцов способствует тому, что дети овладевают обобщённым способом анализа как конструируемых, так и других объектов [3].

Обобщённые представления о конструируемых объектах выступают как определённая система знаний о них. Например, все мосты имеют общие части как опоры, проезжая часть, перила и т.д., но в зависимости от практического использования мостов (пешеходный, автомобильный, железнодорожный) эти части могут существенно отличаться друг от друга по форме, размерам, расположению. Поэтому дети должны иметь возможность построить не один мост, а несколько разных по назначению.

Каждая предлагаемая тема должна быть представлена несколькими постепенно усложняющимися конструкциями одного и того же объекта (дома, мосты, машины).

Конструктивные способности у детей начинают формироваться, с раннего возраста. В этом возрасте конструирование слито с сюжетно-отобразительной игрой и выступает

как её элемент, как средство, помогающее разыгрывать простые сюжеты. В старшем же дошкольном возрасте конструирование является или элементом сюжетно-ролевой игры, или полноценной конструкторской деятельностью, в которой используются игрушки, элементы игры, положительно влияющие на процесс самого конструирования.

В конструировании выделяются два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Особенностью конструктивного мышления даже у старших школьников является непрерывное сочетание взаимодействия мыслительных и практических актов. Замысел уточняется, изменяется в результате практических поисковых действий, что является положительным моментом для развития конструктивных способностей.

Источником замысла детей является окружающая жизнь, её богатая палитра: разнообразный природный и предметный мир, социальные явления, художественная

литература, разные виды деятельности и, в первую очередь, игра. Но восприятие окружающего часто у детей бывает поверхностным. Именно поэтому надо создавать условия для более глубокого освоения окружающего, для формирования у них умения видеть характерные особенности предметов, явлений, а также взаимосвязи и посвоему их передавать в конструкциях [2].

Таким образом, к необходимым условиям успешной деятельности относятся: наличие строительного материала: рисунков, иллюстраций, чертежей; оснащение кабинета для занятий творчеством, соблюдение правил по охране жизни и здоровья детей дошкольного возраста, создание интересной, увлекательной обстановки, умелое руководство педагогом конструктивными действиями дошкольников; использование различных форм обучения конструктивному умению, учёт возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Литература:

1. Куцакова, Л. В. Конструирование и художественный труд в детском саду / Л. В. Куцакова. — М: Творческий центр, 2006.
2. Парамонова, Л. А. Детское творческое конструирование / Л. А. Парамонова. — М: Изд. дом «Карпуз», 1999.
3. Парамонова, Л. А. Конструирование из строительного материала / Л. А. Парамонова. — М: Просвещение, 1988.
4. Парамонова, Л. А. Конструирование как средство развития мышления и творческого воображения у дошкольников / Л. А. Парамонова. — М., 1994.
5. Сафонова, О. А. Конструирование из бумаги / О. А. Сафонова. — Н. Новгород, 1994.
6. Стругаева В. В. Особенности конструктивной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. ХLI междунар. студ. науч. — практ. конф. № 1(40).

Значение современных педагогических технологий в системе обучения студентов-музыкантов

Давыдова Татьяна Юрьевна, кандидат искусствоведения, старший преподаватель
Государственная консерватория Узбекистана (г. Ташкент, Узбекистан)

Ключевые слова: образовательный процесс, профессиональная подготовка музыкантов, музыкально-теоретические дисциплины, современные педагогические технологии.

Состояние высшего образования в настоящее время определяется необходимостью постоянной модификации образовательного процесса.

Главная цель данной модификации — обеспечение подготовки квалифицированных кадров в условиях изменяющихся требований.

Модернизация, как очередная веха развития высшей школы, призвана привести в соответствие вызовы времени, формирующие общественный запрос на повышение качества образования с реальными и перспективными возможностями высших учебных заведений. Поэтому насущной потребностью времени является проблема воспи-

тания молодежи, в том числе студентов — музыкантов как творчески активных, самостоятельно мыслящих и широко эрудированных личностей.

Соответственно, основная цель современного обучения состоит в том, чтобы создать систему, обеспечивающую образовательные потребности каждого студента в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, что представляется возможным на основе разработки методов развития способностей студентов с помощью синтеза современных педагогических и информационных технологий.

Говоря о педагогических технологиях, надо заметить, что в современной педагогической науке определение «педаго-

гическая технология» применяется довольно широко. Несмотря на обилие дифференциаций в отношении феномена «педагогическая технология», можно констатировать, что под педагогической технологией следует понимать педагогически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых результатов, а также определенный алгоритм взаимодействия, обучающего и обучаемых по достижению запланированных целей обучения.

При использовании педагогических технологий в сфере музыкально — теоретических дисциплин существуют присущие им особенности. Точное, адекватное применение педагогами-музыкантами разработанных технологий не всегда возможно, поскольку их деятельность поливариативна по сути, всегда носит творческий характер и зависит от условий того или иного задания. К числу условий, определяющих успешность применения технологий, необходимо отнести: психофизиологические особенности учеников, включая их музыкальные способности, темперамент, характер, возрастные особенности. Не менее важным фактором является психологический микроклимат во взаимоотношениях преподавателя и студентов, способность педагога установить контакт с учениками, мобилизовать, правильно сориентировать их и повести за собой.

В педагогике применяется большое количество педагогических технологий. Самые известные из них могут применяться и в музыкально — теоретических дисциплинах, например, в курсе анализа музыкальных произведений.

Курс анализ музыкальных произведений играет важную роль в профессиональном музыкально-педагогическом образовании. Именно он, параллельно с изучением истории музыки, дает свободу понимания различных стилевых пластов, течений, индивидуальных авторских стилей, углубляет и расширяет диапазон знаний и, следовательно, способствует духовному, культурному и профессиональному росту будущих педагогов. Анализ музыкальных произведений представляет собой теоретическое обоснование творческой практики и способствует развитию умения «вслушивания» в музыку, понимания внутреннего формирования ее содержания посредством формы, осознания процесса становления музыкальных образов. Возникающая при этом целенаправленная организация музыкального восприятия дает возможность грамотного осмысления и разбора музыкального произведения в отличие от только эмоционально — субъективного переживания и прослушивания музыки. Данный курс обладает значительными возможностями в развитии творческого потенциала студентов, формировании у них навыков самостоятельного мышления. И именно всемерное развитие индивидуальности обучающегося, его самостоятельного творческого мышления должно быть одним из основополагающих принципов методики преподавания предмета анализ музыкальных произведений.

Литература:

1. Кит Ю. Подготовка работников социокультурной сферы: выбор педагогической технологии. М., 2015. — 218 с.
2. Фарберман Б., Мусина Р., Джумабаева Ф. Современные методы преподавания в вузах. — Ташкент, 2001. — 273 с.

Все задания для аудиторной и самостоятельной работы нацелены на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, понимаемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в области дидактики.

В соответствии с требованиями современного образовательного процесса традиционные методы обучения сочетаются с занятиями, которые проводятся в интерактивных формах: игровые ситуации, дискуссионное обсуждение, творческие задания, работа в малых группах. Студент при этом выступает активным элементом обучающей системы. Это проявляется через усвоение теоретических положений дисциплины в активных видах музыкальной деятельности: слуховом анализе, сочинении. Процесс интерактивного обучения предполагает организацию вышеперечисленных видов деятельности, формирование у студента навыков слухового самоконтроля, самостоятельности и творческого подхода к выполнению заданий. Главная же задача педагога в период прохождения курса заключается в умении максимально развить музыкальное мышление студента, воспитать стремление к самообразованию, самосовершенствованию его профессионального уровня.

Современный педагог должен хорошо овладеть не только базовой методикой преподавания предмета, но также и специальными методиками, знанием технологий и умением их применять в учебном процессе. Можно практиковать внедрение в учебный процесс определенной технологической системы, интегрирующей несколько технологий, четко обозначающих цели, задачи, методы обучения и воспитания, определенный алгоритм действий от урока к уроку. Важно, чтобы она имела четко прописанные параметры, но при этом не превращалась в некий трафарет и позволяла самому педагогу выбирать необходимые технологии, пути и методы обучения.

Таким образом, выбор технологии обучения будущего специалиста — музыканта зависит от планируемого направления развития образования.

Безусловно, современные педагогические технологии не претендуют на универсальность и не заменят полностью традиционно сложившиеся формы обучения, однако смогут значительно повысить уровень сформированности познавательной активности будущих учителей в сфере музыкального искусства. Применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения меняет мотивацию к обучению, так как будущие специалисты чаще посещают такого рода занятия и, как показало наше исследование, проявляют высокую познавательную активность, немотивированную включенность в учебно-практическую деятельность и повышенный интерес к ней.

3. Ходиев Б. Ю., Голиш Л. В. Способы и средства организации самостоятельной учебной деятельности: Учебно-методическое пособие для студентов. — Ташкент: ТГЭУ, 2008. 94 с.

Использование опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста

Дворецкая Татьяна Николаевна, воспитатель

ГБОУ Школа № 1499 имени Героя Советского Союза Ивана Архиповича Докукина (г. Москва)

В данной статье ставится цель теоретического обоснования и опытной проверки педагогических условий, обеспечивающих эффективное использование средств народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. В статье рассмотрены теоретические основы использования опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Проанализировано социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема. Изучен опыт народной педагогики как средство воспитания детей дошкольного возраста. Выявлены особенности развития детей старшего дошкольного возраста. Проанализировано состояние проблемы формирования социально-нравственных качеств детей средствами народной педагогики в практике работы дошкольных образовательных организаций. На основе проведенного исследования автором предлагается оценить и определить роль и возможности средств народной педагогики в формировании социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст, народная педагогика, социально-нравственное воспитание.

Using the experience of folk pedagogy in the socio-moral education of children of senior preschool age

In this article the purpose of theoretical justification and experimental check of the pedagogical conditions providing effective use of means of national pedagogics in social and moral education of children of the senior preschool age is set. The article deals with the theoretical basis of using the experience of folk pedagogy in the social and moral education of children of preschool age. The social and moral education of preschool children as a scientific and pedagogical problem is analyzed. The experience of folk pedagogy as a means of education of preschool children is studied. Features of development of children of the senior preschool age are revealed. The state of the problem of formation of social and moral qualities of children by means of folk pedagogy in the practice of preschool educational organizations is analyzed. On the basis of the conducted research the author proposes to evaluate and determine the role and possibilities of folk pedagogy in the formation of social and moral qualities in preschool children.

Keywords: preschool age, folk pedagogy, social and moral education.

Важнейшим аспектом становления личности является социально-нравственное развитие, которое определяет характер взаимоотношений человека с обществом и, как следствие, успешность или не успешность его существования в нем. Приобщение ребенка к социально-нравственным ценностям общества начинается уже в дошкольном детстве. Именно в этом возрасте у ребенка формируются базовые нравственные представления, он приобретает первый опыт социальных отношений. Дети дошкольного возраста, благодаря пластичности нервной системы, легко обучаются и воспринимают действительность, что создает возможность для их успешного социально-нравственного воспитания. В связи со сказанным становится понятной актуальность социально-нрав-

ственного воспитания детей дошкольного возраста, грамотного введения детей в мир социально-нравственных отношений. Актуальность данной задачи нашла подтверждение и ФГОС ДО, где социально-нравственное развитие выделено как одно из основных направлений работы дошкольной образовательной организации.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования формирования нравственных качеств у детей дошкольного возраста обусловлена большим вниманием к данной проблеме психологов и педагогов. Решению данной проблемы посвятили свои труды такие исследователи, как: Р. С. Буре, А. М. Виноградова, В. А. Горбачева, Г. Н. Година, Т. С. Комарова, А. Д. Кошелева, В. К. Котырло, А. И. Липкина, С. В. Петерина, Т. О. Понома-

ренко, С. Е. Рыжикова, Г. Г. Сергеева, Е. В. Субботский, Е. О. Счастливая, Т. М. Утробина, Т. Н. Титаренко, В. Г. Цуканова, Э. В. Штимер, О. А. Шаграева, Е. К. Ягловская и др. В то же время данная проблема на современном этапе не теряет своей значимости.

В настоящее время в педагогической науке ведется активный поиск различных форм, методов и средств социально-нравственного воспитания подрастающего поколения. Огромный потенциал в данном вопросе накоплен в опыте народной педагогики. Однако, в настоящее время опыт народной педагогики в практике работы дошкольных организаций используется недостаточно. Как правило, педагоги используют очень ограниченный спектр отдельных средств народной педагогики, не реализуя её воспитательный потенциал полностью. В связи со сказанным нами сформулирована проблема исследования: Каковы педагогические условия эффективного использования опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста?

Проблема социально-нравственного воспитания подрастающего поколения — ключевая проблема развития любого общества. В разных странах на разных этапах исторического развития данная задача всегда носила непреходящий характер. Значение социально-нравственного воспитания подчеркивали в своих трудах многие выдающиеся мыслители и педагоги прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и др.).

Теоретические основы социально-нравственного воспитания подрастающего поколения заложены в трудах выдающихся отечественных ученых К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, Б. Т. Лихачева, И. С. Кона и др.

Важнейшим этапом социально-нравственного воспитания подрастающего поколения являются начальные этапы становления личности, в частности, дошкольный возраст. Именно в дошкольном возрасте ребенок получает первые представления о социальных и нравственных нормах, становится субъектом общественных отношений. Эти первые впечатления о мире и нормах жизни в нем оказывают большое влияние на всю последующую жизнь ребенка и очень прочно усваиваются им.

Психологические механизмы социально-нравственного развития детей изучены в исследованиях выдающихся отечественных психологов: Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Ими обоснованы положения о ведущей роли практической деятельности в развитии психических процессов, организации и регуляции собственного поведения, в усвоении общественного опыта отношения к социальному окружению и взаимоотношений с людьми.

Передовая педагогическая теория высоко оценивает значение народных игр, в силу чего они входят как составной материал в программу воспитания в детских садах. Русская педагогика рассматривала народные детские игры, как необходимое содержание воспитания не

только в младенческий и дошкольный период жизни ребенка, но и в годы его школьной жизни.

П. Ф. Лесгафт именно народные игры положил в основу своей системы физического образования, К. Д. Ушинский считал эти игры материалом наиболее доступным, понятным, для маленьких детей, вследствие близости их образов и сюжетов детскому воображению, а также благодаря общественному началу, заложенному в них. Е. Н. Водовозова и другие пионеры общественного дошкольного воспитания в России заложили начало самодеятельной, национальной системы воспитания детей, введя русские народные игры, песни, сказки в практику работы детского сада. Эти традиции были продолжены в работах Л. И. Чулицкой, Е. И. Тихеевой, Н. С. Филитиса.

Большое значение русским народным играм придавала А. П. Усова. Она отмечала, что хорошая детская игра выступает образцом высокого педагогического мастерства. Воспитательное значение оказывает не только какая — то отдельно взятая игра, в народной педагогике определена последовательность народных игр от младенчества до зрелости. Народные игры, сказки, песни, созданные народом, передаются от старшего поколения более младшему, оказывая огромное воспитательное значение на воспитание детей.

Непреходящим достоинством народного воспитания является то, что оно охватывает практически все возрастные этапы и выбор форм, средств и методов работы с детьми на каждом этапе соответствует возрастным особенностям развития ребенка.

Старший дошкольный возраст — очень важный этап личностного становления, который характеризуется интенсивными темпами созревания всех органов и систем ребенка. В этом возрасте ребенок активно осваивает мир человеческих отношений, ему становится интересен сам человек, его мотивы, действия и поступки. В связи с этим, это очень важный период с точки зрения социально-нравственного развития ребенка. Освоение мира социально-нравственных отношений людей происходит в процессе непосредственного общения со взрослыми и сверстниками, в процессе сюжетно-ролевых игр и целенаправленного обучения. Важнейшим условием гармоничного социально-нравственного развития ребенка старшего дошкольного возраста является грамотно организованная воспитательная работа в детском саду и в семье.

С целью анализа состояния проблемы в практике образовательных организаций нами проведен констатирующий этап опытно-экспериментального исследования. В исследовании задействовано 44 ребёнка старшего дошкольного возраста (экспериментальная (22 человека) и контрольная (22 человека) группы), 19 педагогов, 44 родителя.

Мы ставили перед собой следующие задачи:

и изучить уровень социально-нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в ДОО;

и проанализировать ориентированность образовательного процесса ДОО на использование опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей.

Изучение уровня социально-нравственного развития осуществлялось в соответствии с выделенными критериями:

- анализ представлений детей о том, что «хорошо» и что «плохо»;
- анализ поведения детей (в соответствии с социально-нравственными нормами или нет?);
- анализ отношения детей к выполнению нравственных норм (эмоционально-положительное или нет?).

Для решения первой задачи мы использовали следующие методики:

№ 1. Исследование сформированности нравственных качеств (экспертные листы на основе критериев, разработанных Н. А. Виноградовой).

№ 2 Адаптированный тест «Нравственные качества» (А. А. Назаровой «Школа семи гномов»).

№ 3 Методика диагностики социально-нравственного развития детей Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко.

№ 4 Метод «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина)

№ 5 Метод «Сюжетные картинки» (Модифицированный вариант ситуаций Р. М. Калининой).

Исследование показало, что преобладает средний уровень социально-нравственного развития детей.

Лишь небольшой процент детей может правильно дифференцировать нравственные качества, дать им оценку и аргументировать свой ответ, а остальные дети находятся на среднем и низком уровне оценивания нравственных качеств.

Большой процент детей допускают значительные ошибки при характеристике и осознании нравственных проявлений и поступков, нравственных качеств, это происходит не только потому, что дети незнакомы с данной нравственной нормой или качеством, потому что в их опыте данная характеристика встречалась реже, и на ней не заострялось должного внимания.

Анкетирование педагогических работников ДОО на предмет ориентированности образовательного процесса ДОО в использовании опыта народной педагогики в социально-нравственном воспитании детей выявил средней уровень компетентности педагогов. Наиболее затруднение у педагогов вызвал вопрос, какие средства формы и методы социально-нравственного воспитания Вы применяете на практике. Так же затруднения вызвал вопрос, какие средства народной педагогики вы применяете.

Литература:

1. Ахтян А. Г. Народная культура как средство социально-личностного развития детей дошкольного возраста Ярославский педагогический вестник — 2012 — № 4 — Том II (Психолого-педагогические науки)
2. Буре Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников. — М: Мозаика-Синтез, 2014. — 80 с.
3. Кадырова Р. М. Нравственное воспитание детей в условиях детского сада: его составляющие, принципы, направления, средства и методы // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — С. 762–766.
4. Киракосян К. Э., Савенко Т. М. Традиционное использование русской народной сказки в воспитании детей [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 115–118.

Анализ полученных результатов лег в основу разработки проекта работы по формированию и развитию социально-нравственных качеств посредством народных сказок. Для работы по каждой сказке нами было предусмотрено методическое сопровождение, включающее критерии, показатели, диагностические задания по всем компонентам развития нравственных качеств.

На формирующем этапе исследования с целью формирования социально-нравственных качеств у детей дошкольного возраста средствами народной педагогики был разработан педагогический проект «Путешествие по дороге сказок». Проект был внедрён в образовательный процесс детей экспериментальной группы.

Цель проекта: Воспитание социально-нравственных качеств у детей посредством народной сказки, учитывая все компоненты нравственного воспитания.

Задачи:

- Формировать:
 - представление детей о социально-нравственных качествах
 - и нравственное отношение у детей к персонажам и их поступкам
 - и представление о правилах поведения в обществе
- Способствовать проявлению:
 - доброжелательного, уважительного отношения к окружающим людям
 - потребности в поведении, соответствующем морали общества
 - эмоционального отклика на нравственные проявления, качества, поступки.
- Содействовать становлению адекватной и дифференцированной оценки нравственных проявлений в различных ситуациях
- актуализировать использование народных сказок в разных видах продуктивной, игровой, познавательной, художественно — эстетической деятельности.
- представлять русские народные сказки на основе театрализованной деятельности с помощью ИКТ.

Контрольная диагностика детей показала, что формирующий этап исследования прошёл успешно, социально-нравственные качества детей экспериментальной группы улучшились, результаты стали гораздо выше.

Таким образом, использование средств народной педагогики в формировании социально-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста эффективно.

5. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Под ред. Н. В. Микляевой. — М.: ТЦ Сфера, 2013. — 176 с.
6. Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитать нравственное поведение у дошкольника? — М.: Мозаика-Синтез, 2013. — 195 с.

Нравственная культура педагогов дошкольного отделения как основа духовных ориентиров детей

Илюхина Татьяна Германовна, воспитатель
ГБОУ школа № 1987 корпус № 5 ДО «Наследие» г. Москвы

На современном этапе система дошкольного образования динамично развивается и меняется. Несмотря на то, что основа для перемен не всегда подготовлена должным образом, мы можем говорить, что система дошкольного образования развивается как вариативная, открытая, активная, ориентированная на предоставление качественных образовательных услуг семьям, имеющим детей дошкольного возраста.

В связи с этим, предъявляются новые требования к образовательной организации в целом, профессиональной компетенции педагогов дошкольного отделения. Такие требования обоснованы, так как относятся к базовым ценностям, которые, несмотря на динамичные изменения, инновации в системе образования не теряют своей актуальности и, даже со временем, становятся более востребованными. Высказывание В. А. Сухомлинского: «... моральные идеи становятся достоянием каждого воспитанника, превращаются в нормы и правила поведения», как никогда отражают реалии современного общества.

Изменения в системе образования показывают, что введение Федеральных государственных образовательных стандартов в дошкольном образовании по-новому позволяют говорить о среде, в которой ребенок-дошкольник будет находиться, дополнительных образовательных услугах, личности педагога.

Профессионально — педагогическая культура педагогов дошкольного отделения теперь определяется не только уровнем его педагогической подготовки, знаниями и умениями, но также мотивацией к саморазвитию личностных качеств, стремлением к самосовершенствованию. Нравственная культура педагога дошкольного отделения становится определяющей в его работе. Очевидно, что недостаточно просто давать духовно-нравственные знания. Для того, что такие знания стали для ребенка нравственными убеждениями и духовными ориентирами, они должны быть применимы в жизненном опыте педагога, чтобы воспитанники видели их ежедневно в будничных делах.

В основе работы с детьми дошкольного возраста в нашей образовательной организации является личностно-ориентированный подход. Во главу угла мы ставим самоценность и самобытность ребенка, стараемся создать

условия для проявления духовно-нравственных поступков ребенка, идти рядом, сотрудничать. Для нас важно воздерживаться от нравственных оценок, предоставить возможность ребенку самому найти путь к истине и пройти его самостоятельно.

Формирование духовных ориентиров ребенка многогранный и многофакторный процесс, который длится всю жизнь. Его основы закладываются в раннем детстве. Именно поэтому нравственному воспитанию в системе дошкольного отделения уделяется особое внимание.

В этом возрастном периоде дети наиболее восприимчивы к тому, что формирует отношение к себе и окружающим, развивает духовно-нравственное самосознание и сознание.

Считается, что педагогика — это не только наука, но еще и искусство, которое несет важную, особую миссию, связанную не только с процессами воспитания и обучения, но, в том числе формированием духовно-нравственных ориентиров. Поэтому и требования к педагогам дошкольного отделения особые. Проанализировав различные источники, мы можем говорить о том, что нравственная культура педагога должна является основой его личности. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста является неоспоримой и одной из главнейших задач современного общества.

Упущения в духовно-нравственном воспитании детей наносят невосполнимый урон обществу. Нравственные ценности, к которым относят справедливость, честность, мужество, терпимость, порядочность, отзывчивость и другие, всегда ценятся высоко, а те, кто ими обладает, пользуется в обществе большим уважением. Нравственные качества человека находят отражение в его делах, поступках, нравах. Нравственность — это общественная величина, выполняющая функцию регулирования поведения человека в социуме. Именно поэтому так важно, чтобы педагог дошкольного образования обладал комплексом нравственных качеств, ведь воспитание детей, как мы отмечали выше, базируется не столько на словесной форме воздействия, сколько на личном примере.

Одним из главных нравственных качеств педагога дошкольного отделения принято выделять гуманизм, ха-

рактизирующийся как бережное, человеческое отношение педагога к людям в целом. Признание человека высшей ценностью. Дети, особенно дошкольного возраста, особенно тонко чувствуют личностные убеждения старших наставников. Никто не будет спорить с тем, что почти все дети улавливают настроение педагога. И зачастую от его настроения, зависит результат деятельности ребенка, всей группы.

Гуманное отношение выражается в интересе к личности ребенка, в оказании помощи, сочувствию, поддержке, признании достоинств ребенка, формированию его как личности. Такой педагог работает и общается с учетом особенностей и возможностей детей, создает необходимые условия для его развития и социализации. Таким образом, дети, видя и принимая проявления нравственной культуры педагога, принимают ее в качестве духовно-нравственного ориентира.

Безусловно, как и любой человек, педагог может не только радоваться, но и печалиться, обижаться. Но, даже гневаясь, не должен выходить из себя. Недопустимо ни при каких обстоятельствах переходить на оскорбительный и грубый тон.

А. К. Маркова выделяет, что психологические качества педагога служат важной характеристикой педагогической деятельности. [2, с. 192]. Однако, потребность педагога в анализе своей деятельности, понимание внутреннего мира ребенка по незначительным изменениям поведения, умение ориентироваться в разных ситуациях, стремление понять педагогическую ситуацию также немаловажны для формирования духовных ориентиров детей.

Таким образом, учитывая то, что формирование духовно-нравственных ориентиров у детей дошкольного возраста является неотъемлемой частью всестороннего развития личности и представляет собой социальный заказ,

в современной образовательной системе в деятельности педагога дошкольного отделения формирование его нравственной культуры должно стать приоритетным направлением.

Мы считаем, что для того, чтобы педагоги дошкольного отделения достигли цели в вопросах формирования духовно-нравственных ориентиров детей, необходимо:

1. Повышение нравственной культуры, самосовершенствование, самообразование, стремление к духовному росту педагогов дошкольного отделения. На наш взгляд, нравственность должна стать базовым ориентиром в современной системе образования. Только так возможно сформировать у подрастающего поколения духовные ценности, нравственные убеждения.

2. Поддерживать педагогов дошкольного образования. По нашему мнению, важно, чтобы педагог работал и развивался в команде единомышленников, где мог бы проявлять инициативу, расти профессионально, принимать самостоятельные решения. Необходимо на местах создавать условия для самореализации, способствовать командообразованию в коллективе.

3. Формировать мотивацию педагогов к личностному росту, работе над собой. Самообразование и самосовершенствование должны являться одними из главных целей в центре воспитательной задачи. Внутренняя составляющая педагога — тот фундамент, к которому следует прилагать все остальное.

По нашему мнению, только оптимальное и разумное сочетание комплексного подхода может гарантировать успех в решении таких неочевидных на первый взгляд, но очень важных задач современной системы образования.

Самое время вспомнить слова Я. А. Коменского: «Кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед».

Литература:

1. Илюхина Т. Г. Формирование духовно-нравственных ориентиров у детей дошкольного возраста на современном этапе. // Молодой ученый. Международный научный журнал. 2017, № 38 — с. 105—107.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993, — с. 192.

Развитие музыкально-ритмических движений у детей дошкольного возраста в детском саду

Катряева Ирина Вадимовна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 103 »Теремок» г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются тенденции развития музыкально-ритмических движений дошкольников. Автор статьи представляет практический опыт работы по развитию музыкально-ритмических движений.

Музыкально-ритмическое движение или, другими словами, танец — есть та форма обучения, которая является и комфортной, и интересной, и дающей возможность самовыражения.

Ключевые слова: музыкально-ритмическое развитие, музыкально-ритмический слух, движение под музыку.

The article examines trends in the development of musical rhythmic movements of the preschoolers.

The author of the article presents the practical work experience.

The musical rhythmic movements or dance is an interesting, comfortable and fascinating form of education which enables to express yourself.

Key words: *musical rhythmic movements, musical rhythmic hearing, movements to musical.*

Систему музыкально-ритмического воспитания одним из первых разработал в конце XIX в. швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз. Над созданием современной системы музыкально-ритмического воспитания работали многие музыканты, педагоги, психологи, методисты, музыкальные руководители дошкольных учреждений. Ведущее место среди них принадлежит Н. Г. Александровой, а также ее ученикам и последователям — Е. В. Коноровой, Н. П. Збруевой, В. И. Гринер, Н. Е. Кизевальтер, М. А. Румер. Учитывая потребность ребенка в движении, вызываемую ростом организма, они стремились к формированию его моторики и главное — к всестороннему развитию посредством органического сочетания движений с музыкальным звучанием.

Приобретая опыт пластической интерпретации музыки, ребёнок овладевает не только разнообразными двигательными умениями, навыками, но также и опытом творческого осмысления музыки, её эмоционально-телесного выражения. Именно этот опыт и умения помогут ребёнку в дальнейшем успешно осваивать и другие виды художественно-творческих и спортивных видов деятельности: это может быть и последующее обучение хореографии, гимнастике, а также занятия в музыкальных школах, секциях, театральных студиях и т.д. Поэтому мы рассматриваем дошкольный возраст как своеобразный «донотный период» в процессе музыкально-двигательного воспитания детей, который помогает «настроить инструмент» (тело), научить его слышать музыку и выражать своё «видение» музыкального произведения в пластической импровизации.

«Движение под музыку оказывается одним из самых эффективных методов развития музыкальности — методом, основанным на естественной реакции на музыку собственной любовью ребенку» (Л. Кулаковский).

Музыкально-ритмические движения — вид музыкальной деятельности детей (значение, задачи, виды ритмики, содержание программы). Музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности. Поэтому любые движения под музыку развивают и музыкальный слух, и двигательные способности, и те психические процессы, которые лежат в их основе и способствуют эмоциональному и психофизическому развитию детей.

Музыкально-ритмические движения — это активная деятельность, являющаяся отражением характера музыки в движении. Музыкально-ритмические движения включают в себя музыкальные игры, пляски и упражнения. В основе музыкально-ритмического воспитания лежит развитие у детей способности воспринимать музыкальные образы и умения отразить их в движении.

Музыкально-ритмические движения — являются синтетическим видом деятельности — это один из видов, в котором содержание **музыки**, ее характер, образы передаются в **движениях**. Поэтому любые **движения под музыку развивают и музыкальный слух**, и двигательные способности, и те психические процессы, которые лежат в их основе и способствуют эмоциональному и психофизическому развитию детей.

В дошкольном возрасте к показателям развитости ритмического слуха относятся выразительность движений, их соответствие характеру и ритму музыки. Воспитывая у детей чувство ритма, педагог повышает рациональную организацию движений, их работоспособность в быстром овладении двигательными навыками и умениями, представляющими составную часть и физического совершенствования. В процессе занятий музыкально-ритмическими движениями у детей развиваются музыкальный слух, память, внимание; воспитываются морально-волевые качества — ловкость, точность, быстрота, целеустремленность; вырабатываются такие свойства движения как мягкость, пружинистость, энергичность, пластичность; укрепляется организм ребенка, улучшается осанка. Музыкальный ритм способствует упорядочению движений и облегчает владение ими. При правильном отборе музыкально-ритмические движения укрепляют сердечные мышцы, улучшают кровообращение, дыхательные процессы, развивают мускулатуру.

Дети дошкольного возраста в своих высказываниях пытаются отметить некоторые связи музыки и движения. Слушая произведение, они могут восстановить в памяти последовательность движений в играх, хороводах, плясках. Ребята чувствуют и передают в движениях повторные, контрастные части музыки, предложения, фразы, если они ясно определены, симметричны и продолжительны. Появляются двигательная выразительность в передаче музыкально — игровых образов, точность и грациозность в танце. Детям этого возраста свойственны творческие проявления композиции знаковых плясовых движений в новых сочетаниях. Отмечается также более развитое чувство ритма — умение воспроизводить постоянный ритм, выделять акцент, сильную долю, смену темпа.

Дети, которые приходят в детский сад обладают различным музыкальным опытом, различными задатками и различной музыкальной восприимчивостью. В качестве исходного положения нужно считать, что музыкальный слух (в том числе и ритмический) любого ребенка можно развивать. К показателям развитости ритмического слуха относятся выразительность движений, их соответствие ха-

рактору и ритму музыки. Дети 5 лет уже могут выполнять задания на воспроизведение ритмического рисунка мелодии в хлопках, притопах, на музыкальных инструментах.

Видя красоту движения в играх, плясках, танцах, хороводах, стремясь выполнить движения как можно красивее, изящнее, согласовывать их с музыкой, ребенок развивается эстетически, приучается видеть и создавать прекрасное.

Приступая к работе по проблеме развития музыкально-ритмических движений у детей дошкольного возраста, я исходила из того, чтобы дать детям более глубокие знания по разделу музыкально-ритмическое воспитание. Развить положительные качества ребенка, чтобы они могли проявить активность, инициативу, находчивость, решительность.

Образовательные задачи развития музыкально-ритмических движений в детском саду:

- Формировать умение слушать музыку, понимать ее настроение, характер;
- Формировать умение ориентироваться в пространстве;
- Формировать навыки основных танцевальных движений;

Воспитательные:

- Воспитывать коммуникативные качества у детей, активность и самостоятельность.
- Создавать атмосферу радости детского творчества в сотрудничестве.

Развивающие:

- Развивать воображение, фантазию, умение самостоятельно находить свои оригинальные движения,
- Развивать музыкальный слух и чувство ритма;
- Побуждать детей к творчеству.

Музыкально-ритмические навыки усваиваются главным образом в ходе разучивания игр, плясок, хороводов. Однако некоторые из них требуют дополнительных усилий, тренировок, упражнений. Например, надо упражнять детей в точном исполнении ритмического рисунка, акцента.

Поэтому, разработала и изготовила пособия:

- **«Музыкальный кубик»**, включает в себя 3 игры:

1 игра — на ориентировку в пространстве зала

Игра способствует развитию внимания, быстроты реакции, умению ориентироваться в пространстве, согласованности в движениях,

Задача: быстро и четко с ориентироваться по схеме.

На каждой стороне кубика прикреплены схемы построения для детей в музыкальном зале. Ведущий (ребенок) подбрасывает кубик, показывает всем выпавшую сторону, дети делают построение по залу согласно схеме.

2 игра — на развитие ритмического слуха

Игра способствует развитию ритмического слуха и внимания.

Задача: четко воспроизвести ритм шагами и хлопками.

На каждой стороне кубика прикреплен ритм в виде ножек и ладошек. Ведущий (ребенок) подбрасывает

кубик, показывает всем выпавшую сторону, воспроизводит ритм шагами и хлопками, затем ритм воспроизводится всеми детьми вместе.

3 игра — характерно-образные движения животных

Игра способствует развитию умения двигаться в соответствии с образом, упражняет детей в различении музыки разного характера.

Задача: по выпавшей картинке, представить соответствующий образ и передать в движении под музыку.

На каждой стороне кубика прикреплены образы животных. Ведущий (ребенок) подбрасывает кубик, показывает всем выпавшую сторону, под музыку дети воспроизводят образ животного (повадками, ходьбой)

Результативность дидактической игры подтверждается развитие у детей:

ориентировку в пространстве зала, ритмического слуха, характерно-образных движений.

– **«Ритмический паровоз»**, помогает развивать ритмический слух и внимание.

«К нам приехал паровоз.

Что в вагончиках привез?

Как вагончики все сложишь,

Ритм прохлопать сам ты сможешь!»

– подобрала картотеку дидактических игр на развитие ритмического слуха: «Определи по ритму», «Учись танцевать», «Веселые гудки», «Наше путешествие», «Ритмические полоски» и т.д. Ребятам очень нравится во время дидактических игр сочинять сказки, придумывать разные истории о путешествиях, сопровождая истории ритмическими рисунками.

Результатом использования игровых приемов в развитии навыков музыкально-ритмических движений является способность детей к импровизации. У детей совершенствуется исполнение танцевальных движений, они становятся выразительными и пластичными.

Осваивая танцевальные композиции, дети запоминают определённые комбинации чередования движений, при этом стремятся взаимодействовать друг с другом, ориентироваться в пространстве, импровизировать. Для более успешного (быстрого) запоминания танцевальных композиций использую:

- схемы танца (ИКТ).

Импровизируя, дети сами выкладывают схемы танца на фланелеграфе.

Музыкально-ритмическая деятельность детей проходит более успешно, если обучение элементов танцевальных движений осуществляется в сочетании с музыкальными играми и творческими заданиями. Систематическое применение игровых приемов вызывает у детей активный интерес к музыке, к самим заданиям, способствует быстрому овладению детьми музыкальным материалом.

Таким образом, на музыкальных занятиях я использую такие игровые приемы:

– «Сапожки». Прием выполняется последовательно. Педагог надевает сапожки на руки и ставит их на пол, со-

проводя действия рассказом. Интерес, желание играть побуждают детей старательно выполнить движение.

— «Чик и Брик» «Карандашики» использую для достижения поочерёдного выбрасывания ног на прыжке. Ребятам очень нравится ножками рисовать по полу как карандашиками. Одевать на ноги бантики и представлять, что это птички.

— при разучивании приставного шага помогает прием «Ножницы»

— Игра «карусель» — помогает детям при движении по кругу. Развивает умение следить чтобы круг всегда был ровным, расстояния между парами были одинаковы.

Литература:

1. А. И. Буренина «Ритмическая мозаика». Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста — М.: СПб: ЛОИРО, 2000.
2. А. И. Буренина «Коммуникативные игры» — 2007.
3. Е. В. Горшкова «От жеста к танцу» — М.: Гном и Д, 2002.
4. Н. А. Веллугина «Музыкальное воспитание в детском саду» — М.: Просвещение, 1981.
5. А. А. Евдотьева методическое и практическое пособие по обучению дошкольников пению и движениям в игровой форме «Учимся петь и танцевать, играя!» Калуга, 2007 г.

Главными условиями развития детей на занятиях являются:

- поддержка интереса и желания заниматься;
- сочетание игровых и творческих моментов
- доброжелательная обстановка.

Таким образом, благодаря регулярным занятиям по развитию музыкально-ритмических движений у детей возросли показатели развития двигательных качеств и умений, общеразвивающих движений, имитационных движений, ориентировки в пространстве, творческих способностей, нравственно-коммуникативных качеств личности.

К изучению законов электролиза на уроках физики и химии

Махмудов Юсуф Ганиевич, доктор педагогических наук, профессор
Термезский государственный университет (Узбекистан)

Сайтджанов Шавкат Нигматжонович, преподаватель
Ташкентский институт инженеров железнодорожного транспорта (Узбекистан)

В формировании у учащихся понятия об элементарном электрическом заряде изучение электрического тока в электролитах и законов Фарадея играет существенную роль.

Вместе с тем в методике изложения второго закона Фарадея, принятой в учебнике и в практике работы многих учителей, имеются существенные недостатки. Они сводятся к следующему.

1. Как известно, уже ряд лет в курс химии средней школы отсутствует понятие о химическом эквиваленте. Между тем в учебнике физики второй закон Фарадея, без каких-либо предварительных объяснений или обоснований, дается в такой формулировке: «Электрохимические эквиваленты веществ прямо пропорциональных их химическим эквивалентом». Таким образом, содержание этого закона дается в формулировке, опирающейся на незнакомое учащимся понятие.

Конечно, учителя физики сообщают учащимся предварительно определение химического эквивалента. Но известно, что понятия формируются не только путем сообщения их определения, а главным образом в процессе их применения.

2. Изложение второго закона Фарадея никак не обосновывается и дается совершенно, догматически. Уча-

щимся предлагают посмотреть таблицы электрохимических и химических эквивалентов, сравнить их отношение для ряда элементов и убедиться в том, что это отношение является постоянным.

При таком методе изложения у учащихся создается формальное представление о постоянстве отношения электрохимического эквивалента к химическому и содержание второго закона не раскрывается для них с достаточной глубиной.

Обращение к таблице электрохимических и химических эквивалентов, конечно, полезно, но только после того, как зависимость электрохимического эквивалента веществ от их атомного масса и валентности (т.е. от химического эквивалента) будет логически обоснована. В этом случае обращение к таблице подтвердит справедливость сделанных выводов.

Второй закон Фарадея, который с очевидностью вытекает из первого закона электролиза — экспериментального и из законов химических соединений, может быть легко обоснован.

Можно предложить следующую методику, проверенную опытом преподавания, позволяющую избежать указанных выше недостатков.

Выяснив при изучении первого закона Фарадея и при постановке лабораторной работы на определение электрического эквивалента какого-либо вещества, что электрохимический эквивалент не является универсальной постоянной и имеет различное значение для разных элементов, ставим перед учащимися задачу: выяснить, от чего зависит величина электрохимического эквивалента вещества.

Допустим, что имеются два вольтметра, соединенные последовательно. В обоих вольтметрах содержатся электролиты, состоящие из одновалентных ионов, например, HCl и NaCl. Далее, представим себе, что через вольтметры проходит 1 кулон электричества, тогда в обоих вольтметрах на анодах выделяются одинаковые количества хлора, равные его электрохимическому эквиваленту (это следует из первого закона Фарадея). На катодах же в одном вольтметре выделится водород, а в другом — натрия. Очевидно, числа атомов водорода и натрия будут одинаковыми. Атомов выделится столько, сколько их входит в соединение с хлором. Массы же водорода и натрия будут различны, так как различны их атомные масса. Очевидно, что:

$$\frac{m_{Na}}{m_H} = \frac{A_{Na}}{A_H},$$

т. е. массы выделившихся одновалентных элементов пропорциональны их атомным массам. Поскольку эти количества натрия и водорода выделены при прохождении через вольтметры одного кулона электричества, можно записать:

$$m_{Na} = K_{Na} \cdot m_H = K_H \cdot \frac{K_{Na}}{K_H} = \frac{A_{Na}}{A_H},$$

т. е. электрохимические эквиваленты одновалентных элементов пропорциональны их атомным массам⁴.

Для того чтобы показать зависимость электрохимического эквивалента вещества от его валентности, возьмем слова для вольтметра, причем из них пусть будет электролит, в состав которого входят одновалентные положи-

тельные ионы, а в другом — электролит с двухвалентными положительными ионами, например, K_2SO_4 и $CuSO_4$.

Тогда, при прохождении одного кулона электричества через вольтметры, к анодам подойдет одинаковое число групп SO_4 , а на катодах выделятся медь и калий, причем столько атомов, сколько их входит в соединение с группами SO_4 . Таким образом, из законов химических соединений вытекает, что атомов меди выделится в два раза меньше, чем калия; на каждые два атома калия приходится один атом меди.

Отсюда следует, что:

$$K_{Cu} : K_k = \frac{A_{Cu}}{2} : \frac{A_k}{1} \text{ или } \frac{K_{Cu}}{\frac{A_{Cu}}{2}} = \frac{K_k}{\frac{A_k}{1}} = C,$$

т. е. электрохимические эквиваленты веществ пропорциональны их атомным массам и обратно пропорциональны числам, выражающим их валентность. Коэффициент пропорциональности C , в отличие от, электрохимического эквивалента, является универсальной постоянной.

В такой формулировке можно сообщить учащимся содержание второго закона Фарадея. Можно, конечно, в заключение, после раскрытия содержания закона, указать, что отношение атомного масса элемента к его валентности называется химическим эквивалентом, и дать формулировку закона и через понятия химического эквивалента.

В этом случае раскрытие содержания второго закона Фарадея не будет зависеть от глубины усвоения понятия о химическом эквиваленте.

Понятие о дискретности электрического заряда о существовании наименьшей (элементарной) порции электричества, вытекающее из законов Фарадея, чрезвычайно важно, так как оно является первым этапом в формировании у учащихся понятия об электроны. Именно этим обстоятельством объясняется стремление дать учащимся возможно более глубокое представление о законах Фарадея и следствиях, вытекающих из них.

Литература:

1. Воронков Г. Я. Электричество в мире химии. — Москва: Знание, 1987.
2. Манолов К. Великие химики. Перевод с болгарского языка. Т. 1. — Москва: Мир, 1985. — С. 262–279.
3. Оманов Х. Т., Расулов К. Р. Химический вечер «Фарадей, электричество и химия». // Журнал «Химия в школе». — № 3, 1991. — С. 66–68.

⁴ Поскольку электронные представления о валентности могут быть обоснованы лишь после изучения законов Фарадея, то учащимся напоминает известное им из курса химии следующее определение валентности: если каждый атом какого-либо элемента замещает собой один атом водорода, та такой элемент называется одновалентным.

Принципы реализации коммуникативно-когнитивного подхода при развитии речи у дошкольников второй младшей группы

Митрунина Ольга Сергеевна, воспитатель;
Остроухова Людмила Сергеевна, воспитатель
МБДОУ ЦРР «Детский сад № 162» г. Воронежа

В статье рассматривается коммуникативно-когнитивный подход при развитии речи у дошкольников второй младшей группы. Анализируются научные публикации по проблеме. Сделан вывод об эффективности коммуникативно-когнитивного подхода. Доказано, что при развитии речи у дошкольников задействуются психические познавательные процессы, выполняющие функцию рационального познания. Описывается эмпирическое исследование с примерами литературной лексики.

Ключевые слова: речь, дошкольники, коммуникативно-когнитивный подход.

Введение. Актуальность исследования обуславливается тем, что в настоящее время особое внимание уделяется развитию системы дошкольного образования. Именно в дошкольном детстве закладываются основные черты характера ребенка и развиваются психические познавательные процессы.

В психологии принято исследовать речь ребенка в контексте общения, так как речь возникает в процессе взаимодействия со взрослыми и выступает как средство общения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн и др.).

В исследованиях М. И. Лисиной изучалась роль коммуникативного фактора в процессе развития детей дошкольного возраста. Ею выделены ряд аспектов, влияющих на становление и развитие речи. В результате автором установлено, что связь развития речи с содержанием потребности в общении несомненна. Подчеркивается роль эмоционального общения на основе деятельностного подхода в развитии и обучении дошкольников.

Е. В. Турковская дала теоретическое обоснование системообразующей роли коммуникативного подхода в контексте решения образовательных задач обучения иностранным языкам. И хотя дети младшего дошкольного возраста изучают иностранный язык эпизодично, коммуникативная составляющая в данном случае обязательно присутствует [3].

Многими учеными доказано, что без учета возрастных закономерностей психического развития детей невозможно выстроить программу по развитию речи у младших дошкольников. Научные труды Н. И. Гуткиной, Н. А. Лемяскиной, В. А. Москвина, А. Л. Сиротюк, О. Л. Соболевой, и др. подчеркивают важность учета психофизиологических и возрастных особенностей дошкольников.

Д. С. Коваленко, О. С. Дворжец считают, что использование разных форм электронных образовательных ресурсов способствует улучшению коммуникативных умений и развивает когнитивные процессы [1].

Развитие речи дошкольников в соответствии с законами когнитивного развития в настоящее время активно исследуется как в теории, так и в практике.

Разработка программы речевого развития дошкольников в соответствии с основными принципами дифференциальной теории и с возрастными закономерностями психического развития детей — следующий, закономерный шаг в развитии данной проблемы когнитивной психологии (Н. И. Чуприкова) [5].

Коммуникативно-когнитивный подход к развитию речи у дошкольников младшей группы — это личностно-ориентированная концепция. Ее методическая основа заложена в необходимости формирования у воспитанников представления о изучаемом языке и способности к речевым действиям.

Таким образом, была сформулирована цель исследования — определить принципы реализации коммуникативно-когнитивного подхода при развитии речи у дошкольников второй младшей группы.

Задачи:

— разработать программу по развитию речи у дошкольников второй младшей группы на основе коммуникативно-когнитивного подхода и реализовать ее;

— оказать эффективность коммуникативно-когнитивного подхода в сравнении с традиционными подходами;

Объект исследования — дошкольники второй младшей группы.

Предмет исследования — коммуникативно-когнитивный подход как метод развития речи у дошкольников.

Научная новизна заключается в предложенном коммуникативно-когнитивном подходе к развитию речи у дошкольников, так как при этом подходе, ребенок становится активным участником обучения, проводимой в игровой форме, что обеспечивает сознательное усвоение знаний в области лексических значений.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли участие дошкольники второй младшей группы МБДОУ ЦРР «Детский сад № 162» г. Воронежа. Всего в исследовании участвовало 27 дошкольников. Исследование проходило в марте — сентябре 2018 года.

Задания и содержание педагогического эксперимента ориентированы на взаимосвязанное решение коммуни-

кативных, познавательных (когнитивных), развивающих задач. Отбор речевого материала осуществлялся исходя из коммуникативных потребностей и уровня развития когнитивных процессов дошкольников.

Использовались упражнения на активную лексику; заучивание стихотворений; театрализация сказок; сюжетно-ролевые игры с речевыми заданиями; электронные образовательные ресурсы «Считалочка», «Кто виноват», «Добрый медвежонок»; проблемные ситуации «Что нужно сказать?», «Почему плачет зайка?» и др.

В начале реализации программы был проведен мониторинговый срез на определение уровня речевого развития дошкольников. В мае месяце был проведен промежуточный мониторинговый срез. И заключительное исследование проведено в начале сентября 2018 года. Оценка речевого развития оценивалась бальной системой. Методики мониторинга были модифицированы с целью получения результатов в виде нормального распределения в пятибалльной шкале (0–1 балла — слабый уровень; 2–3 балла — средний уровень; 4–5 баллов — высокий уровень).

Основными принципами коммуникативно-когнитивного подхода к развитию речи у дошкольников второй младшей группы являются принципы коммуникативной и когнитивной направленности. Когнитивная (познавательная) направленность формирует представления о речи и обеспечивает осмысление языковых явлений, насколько позволяет возрастные особенности дошкольников. Принципы, входящие в сферу когнитивного подхода — это сопоставительный принцип и принцип сознательности (осознанности), принцип дифференциации. Чаще педагоги придерживаются последнего принципа, так как проще развивать когнитивные процессы при разведении процесса обучения и развития на составляющие части.

Обсуждение результатов

Упражнения на активную лексику включали такие задания как придумывание слов на определенный звук, подбор слов синонимов в игре «Скажи наоборот», игра «Кто больше знает названий...», игра «Что чему соответствует» и др.

По данным заданиям оказались самые низкие результаты. Отмечалось неустойчивое внимание, у некоторых детей отсутствовал интерес к игровым упражнениям. Средний балл на начальном этапе — 1, а на конечном — 3.

Сюжетно — ролевые игры с речевыми заданиями «Поваренок», «В магазине игрушек» предполагали коммуникативное взаимодействие детей. Возникла проблема коммуникативного плана при выборе главного действующего лица — «поваренка» и «продавца» в магазине игрушек. Но при косвенном вмешательстве воспитателя игра налаживалась. Средний балл на начальном этапе — 3, а на конечном — 5.

Электронные образовательные ресурсы «Считалочка», «Кто виноват», «Добрый медвежонок» были эмоционально привлекательны и средний балл на начальном этапе — 4, а на конечном — 5. Таким образом, на начальном этапе был высокий результат. Конечно, нельзя сказать об одинаково развитых когнитивных и коммуникативных процессах у детей, но факт того, что среднее арифметическое достаточно высокое, заслуга цифрового обучения. Дети быстрее реагируют на красивую картинку, анализируют поступки Медвежонок, Котенка, повторяют движения пальцев рук при выполнении упражнения «Считалочка».

Проблемные ситуации «Что нужно сказать?», «Почему плачет зайка?» вызвали затруднения у большей части детей, примерно четверть детей не знает «вежливых слов», а у половины эмоциональный интеллект не соответствует возрастным данным. Картина Мира не сформирована также у половины испытуемых. Представление об окружающем не вполне конкретно и обоснованно. Средний балл на начальном этапе составлял 2 балла, а на конечном 4 балла. Это хороший результат, с учетом того, что в исследуемой категории детей есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Описанные методики — это небольшая часть используемого коммуникативно-когнитивного подхода к развитию речи у дошкольников второй младшей группы.

При развитии речи дошкольников учитывались следующие коммуникативно-когнитивные подходы:

имплицитное обучение, когда в сюжетно-ролевой игре или при выполнении упражнений дети не осознавали, что получали знания;

смысловое обучение включало когнитивную, эмоциональную и мотивационно-потребностную составляющую;

имитационное обучение — когда дети подражали модели поведения или действию; *эмоциональное обучение* — предполагало эмоциональное развитие. Этому способствовало использование цифрового обучения.

Вывод. Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что использование коммуникативно-когнитивного подхода к развитию речи у дошкольников способствует более эффективному усвоению лексики.

Речевое развитие дошкольников при коммуникативно-когнитивном подходе опирается (в соответствии с возрастными психическими особенностями детей) на их образное, чувственное, креативное мышление, оперативную память, произвольное внимание.

Методы и приемы развития речи у дошкольников, разработанные в рамках коммуникативно-когнитивного подхода многофункциональны, интересны и доступны.

Заключение. Основываясь на результатах исследования можно судить о целесообразности использования принципов коммуникативно-когнитивного подхода к развитию речи у дошкольников второй младшей группы, так как дети становятся активными участниками обучения. При таком подходе когнитивный аспект соединяется с коммуникативным аспектом и подчиняется ему.

Литература:

1. Коваленко Д. С., Дворжец О. С. Организация самостоятельной работы студентов в условиях современного учебного процесса. Новые технологии в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]: сборник материалов научно-практической конференции / [отв. ред. А. Г. Мартынова]. — Электрон. текст. дан. — Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017, с. 9–11.
2. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. — 2-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1998.
3. Турковская Е. В. Коммуникативный подход в структуре современных методических концепций обучения иностранным языкам. *Вестник ВДУ*. — 2015, № 5 (89) с. 107–115
4. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. [Текст] О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. Издательство: Владос, 2013 г., с. 287.
5. Чуприкова, Н. И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект / Н. И. Чуприкова // *Вопросы психологии*. 1990. — № 5. — С. 31–39.

Программа для группы кратковременного пребывания «Вместе с мамой»

Ронжина Ольга Николаевна, воспитатель;
Ильина Елена Александровна, воспитатель
ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 1 г. Москвы

Актуальность программы

Детский сад — новый период в жизни ребенка. Для него это, прежде всего, первый опыт коллективного общения с другими детьми и взрослыми. Часто случается, что для многих родителей после того, как они отдали своего ребенка в сад, наступает пора разочарования: детские слезы, капризы, отказы идти в сад, бесконечные болезни, невысказанные претензии и обиды в адрес воспитателей. Чтобы избежать этих неприятных ситуаций, необходимо готовить ребенка к поступлению в дошкольное учреждение. Зачастую к детскому саду не готовы сами родители. Их представления о жизнедеятельности ДОУ сводятся только к получению информации через интернет, которая носит осведомительный характер. А приобретение теоретических знаний в вопросах воспитания и развития детей и их закрепление в практической деятельности, родителям бывает недостаточно. Как уже известно, человек усваивает 10% информации из того, что слышит, 50% информации из того, что видит и 90% информации из того, что делает сам. Ссылаясь на данное утверждение, возникла идея оказания помощи родителям и детям до поступления в дошкольное учреждение с целью успешной социализации ребенка и его гармоничного развития в рамках работы группы кратковременного пребывания «Вместе с мамой».

Основная концепция

Ранняя социализация ребёнка проходит по законам развивающейся отражательной способности мозга ре-

бёнка и формирующейся на её основе особой форме поведения — подражании. Отражая социальный мир, ребёнок копирует, имитирует мимику, жесты, артикуляцию, интонации голоса, звуков, слова, действия, эмоции, поведение взрослых, находящихся рядом с ним. Именно взрослый создаёт все условия для нормального психофизического развития малыша. Социальная среда и общение имеют особое значение для развития и воспитания детей раннего возраста. Общение со взрослым — жизненно необходимая канва генетической задачи раннего детства вхождения в социальный мир. Неслучайно, движущими силами психического развития в ранний период детства выступает интегративное взаимодействие ребёнка с окружающей средой, которое включает развивающее общение со взрослым, окружающий предметный мир и активную деятельность самого малыша, направленную на его познание и освоение. Все осваивается и познается впервые. Нет еще навыков, отсутствуют представления, знания. Но велика предрасположенность к усвоению, высокая обучаемость, так как имеются врожденные механизмы, служащие основой формирования психических качеств. В раннем возрасте выделяются периоды, связанные с психофизиологическими особенностями развития. Если не уделять внимание тем или иным направлениям, которые наиболее успешно могут быть реализованы именно на данном возрастном этапе, то ребенок не достигнет того уровня, на который вправе был рассчитывать, если бы с самого рождения с ним занимались исходя из возможностей возраста и только ему присущей индивидуальности.

Автор новейших концепций воспитания и обучения детей раннего возраста Массару Ибука пишет: «Раннее

развитие не предполагает насильственное вскармливание грудных детей фактами и цифрами. Главное — введение нового опыта вовремя. Ни один ребенок не рождается гением. Все зависит от стимуляции и степени развития головного мозга в решающие годы его жизни. Это годы с рождения до трехлетнего возраста». Предлагаемая программа «Вместе с мамой» — адаптационная программа к условиям детского сада для детей 1,5–3 лет, учитывающая психологические, физиологические и социальные особенности детей этого возраста, и представляющая собой модель взаимодействия родителей и специалистов дошкольного учреждения.

Основные направления и содержание деятельности

Работа с детьми осуществляется на основе практических занятий специалистов: педагога-психолога — Ивановой Наталии Владимировны, музыкального руководителя — Семеновой Светланы Юрьевны, инструктора по физической культуре — Орловской Ирины Владимировны, воспитателя — Ронжиной Ольги Николаевны.

Каждым специалистом разработана система игровых занятий, соответствующая возрастным особенностям детей.

Развивающие занятия, проводимые воспитателем, направлены на сенсорное и познавательное развитие детей раннего возраста. Они включают в себя элементы игротерапии, сказкотерапии и арт-терапевтические техники, направленные на коррекцию негативных эмоциональных состояний.

В художественном творчестве применяются различные материалы — пластилин, тесто, пальчиковые краски, гуашь. Используются нетрадиционные техники рисования: губками, ватными палочками, штампами, пальчиками. Эти занятия развивают мелкую моторику, творческое мышление, способность к эстетическому восприятию.

Физкультурные занятия направлены на развитие двигательной активности детей, ориентировки в пространстве, умения понимать указания взрослого и выполнять их, взаимодействовать в паре. Для стимулирующей функции используются разнообразный инвентарь: обручи, мячи, скамейки, шнуры, ортопедические дорожки, коврики, сюжетные игрушки, погремушки, мягкие модули.

Цель музыкальных занятий — побуждать детей к слушанию музыки, вызывать эмоциональный отклик на песни различного содержания и характера, формировать ритмичность в движениях, передавать ритм ходьбы и бега, различать звучание музыкальных инструментов, приобщать к пению, подпевая повторяющиеся слова.

Новизна Программы состоит в том, что расширено взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи: родители имеют возможность вместе с детьми посещать детский до поступления в него ребёнка, а также получать квалифицированную помощь специалистов по развитию и воспитанию детей.

Здесь ребенок имеет возможность, находясь вместе с мамой, играть, двигаться, получать первые уроки общения со взрослыми и сверстниками, первые знания. А родитель может общаться со своим или чужим ребенком, другими родителями, обсуждать сходство переживаемых ситуаций. Разработанная специалистами система игр и игровых упражнений может использоваться родителями для занятий с детьми в домашних условиях.

Цель программы:

Социальная адаптация ребенка раннего возраста в условиях дошкольного учреждения, способствующая повышению его адаптационных возможностей, необходимых для дальнейшего развития.

Основные задачи:

- знакомство детей и родителей с жизнедеятельностью детского сада;
- обучение родителей теоретическим аспектам и практическим методам по развитию, воспитанию и оздоровлению ребенка;
- гармонизация детско-родительских отношений;
- формирование умения общаться со сверстниками;
- развитие соответствующих возрасту видов деятельности;
- установление взаимодействия между семьей и детским садом.

Методы и приемы:

- Организационные
- Наглядные
- Словесные
- Практические
- Мотивационные
- Форма организации: игровая

Ожидаемые результаты:

- Вхождение ребенка в новую социальную среду, его комфортная адаптация, взаимодействие в детско-взрослом сообществе;
- Повышение уровня педагогической компетенции родителей в вопросах развития и воспитания малышей, установление доверительных отношений с педагогами и специалистами детского сада;
- Накопление сенсорного опыта детей;
- Становление речи ребенка;
- Развитие мелкой и крупной моторики;
- Формирование игровых и коммуникативных навыков;
- Расширение представлений об окружающем мире;
- Овладение элементарными приемами работы с изобразительным материалом.

Программа рассчитана на один год (с сентября по май). Занятия проводятся 3 раза в неделю. Занятия чередуются с учетом смены разных видов деятельности: развивающее, музыкальное, занятие по двигательной активности, занятие на развитие творческих способностей (рисование/лепка/аппликация).

Продолжительность одного занятия — 1 час.

Тематический план работы

Месяц	Количество занятий	Тема
Сентябрь	13	1. «Солнышко» — рисование 2. «Яблочко с червячком» — рисование 3. «Яблонька» — аппликация 4. «Грибочки» — лепка 5. «Дождик» — пластилинография 6. «Ветка рябины» — рисование ватными палочками 7. «Корзинка с фруктами» — аппликация 8. «Осенняя веточка» — лепка 9. «Мухомор» — аппликация 10. «Домик для куклы» — аппликация 11. «Забор для домика» — лепка 12. «Осеннее дерево» — обрывная аппликация 13. «Маша с яблочками» — рисование
Октябрь	13	«Рыбка» — аппликация «Цыпленок» — лепка «Кораблик» — аппликация «Улитка на грибочке» — рисование «Змейка» — лепка (украшение зернышками) «Ежик» — лепка «Осенний лес» — рисование «Медвежонок» — обрывная аппликация «Утенок» — рисование «Уточка» — аппликация «Матрешка» — рисование «Звездочки на небе» — лепка «Месяц» — аппликация
Ноябрь	13	«Домик» — рисование «Пингвин» — аппликация «Котик» — объемная аппликация (с использованием ваты) «Снегирь, синица» — лепка «Петушок» — рисование «Рукавичка» — аппликация «Пудель» — объемная аппликация (с использованием ваты) «Китенок» обрывная аппликация «Вини Пух» — лепка «Покормим цыпленка» — аппликация, лепка «Чебурашка» — лепка «Медведь и елочка» — рисование «Карлсон» — рисование
Декабрь	13	«Зимний лес» — аппликация «Снеговик» — аппликация «Мишка со снежком» — рисование «Зайка» — лепка «Шапочка» — аппликация «Сапожок» — аппликация (с использованием ваты) «Зима в городе» — аппликация «Новогодняя гирлянда» — аппликация (коллективная работа) «Дед Мороз» — рисование «Елочка с игрушками» — лепка «Снеговик» — лепка «Снегурочка» — рисование Новогодний утренник

Месяц	Количество занятий	Тема
Январь	9	«Овечка» — объемная аппликация (с использованием ваты) «Зайка в зимней шубке» — рисование «Белочка» — пластилинография «Девочка в зимнем лесу» — рисование «К нам в окошко ангел заглянул» — лепка «Зимнее окошко» — аппликация «Девочка с собачкой» — рисование «Осьминожки» — лепка «Неваляшка» — аппликация
Февраль	11	«Волшебный рисунок »Звезда» — рисование (с использованием воска) «Львенок» — аппликация «Жираф» — объемная аппликация (с использованием салфеток) «Кукла Маша» — рисование «Лошадка» — лепка «Валентинка» — обрывная аппликация «Девочка с сердечком» — рисование «Черепашка» — лепка «Танк» — лепка «Звезда» — аппликация «Собачка» — рисование
Март	12	«Открытка для мамы» — аппликация «Тюльпан» — обрывная аппликация «Роза для мамы» — рисование «Незабудка» — лепка (украшение зернышками) «Солнышко и облака» — объемная аппликация (с использованием ваты) «Красавица Весна» — рисование «Подснежники» — лепка «Тюльпан» — пластилинография «Цветущая верба» — объемная аппликация (с использованием салфеток) «Колобок и лисичка — сестричка» — рисование «Мимоза» — аппликация «Зонтик» — лепка «Котик» — лепка
Апрель	12	«Отпечаток бабочки» — симметричное рисование «Лотос» — аппликация «Бабочка» — лепка «Розочка» — пластилинография «Ракета» — аппликация «В космосе» — лепка «Пасхальное яйцо» — лепка «Дождик» — объемная аппликация «Птичка в небе» — рисование «Одуванчики» — аппликация «Черепашка» — лепка «Стрекоза» — лепка «Цветок» — аппликация «Ветка березы» — рисование

Месяц	Количество занятий	Тема
Май	14	«Цветущая ветка» — аппликация «Вылупившийся цыпленок» — аппликация «Ландыши» — объемная аппликация «Пчелка на цветке» — рисование «Улитка» — аппликация «Одуванчики» — рисование «Салют» — лепка «Божья коровка» — лепка «Летняя полянка» — рисование «Радуга» — аппликация «Цветочки» — лепка «Котенок Гав» — рисование «Бабочка» — пластилинография «Гусеница» — объемная аппликация «Стрекоза» — лепка

Литература:

1. «Адаптация детей раннего возраста в условиях ДОУ» Белкина Л. В. Практическое пособие. — Воронеж: Учитель, 2006.
2. «Адаптационные группы в ДОУ» Давыдова О. И., Майер А. А. Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. «Программа воспитания и обучения в детском саду» М. А. Васильева, В. В. Гербова — М.: Мозаика — Синтез, 2005.
4. Программа «Кроха» Г. Григорьева, Д. Сергеева, Н. Кочетова, И. Чиркова.
5. «Игровая деятельность с детьми раннего возраста» Е. А. Янушко Методическое пособие для воспитателей и родителей. — М.: Мозаика — Синтез, 2006.
6. «Кроха» Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д. В. Сергеева, Г. В. Груба Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до 3 лет. — М.: «Просвещение», 2001.
7. «Кроха. Играем с малышами» Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Г. В. Груба. — М.: «Просвещение», 2011.
8. «Воспитание и развитие детей раннего возраста» В. В. Гербова, Р. Г. Казакова, И. М. Кононова, Г. М. Лямина, С. Н. Теплюк. — М.: «Просвещение».
9. «Воспитание сенсорной культуры ребенка» Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер.
10. «Развивающие игры с малышами до трех лет» Т. В. Галанова.
11. «Развивающие игры. От 1 до 3 лет» С. Кантор.
12. «Лучшие развивающие игры для детей от 1 до 3 лет» А. Е. Кузнецова — М., 2006.
13. «Игры с пальчиками» Ю. Соколова — М., 2004.
14. «Физическое воспитание и развитие детей раннего возраста» Н. П. Кочетова — М.: «Просвещение», 2008.
15. Сборники стихотворений: А. Барто, М. Ивенсен, М. Клоковой, З. Александровой, О. Высоцкой.
16. «Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада» В. В. Гербова, А. И. Максаков.
17. «Творю, строю, мастерю» М. Г. Борисенко, Н. А. Лукина.

Особенности преподавания русского языка как иностранного

Стародумов Игорь Васильевич, кандидат филологических наук, доцент
Курганский филиал Академии труда и социальных отношений

Русский язык является одним из самых сложных языков в мире, поэтому при его изучении у иностранных обучающихся возникают некоторые трудности. Для того чтобы обучение иностранцев русскому

языку было эффективным, преподаватель должен грамотно организовать учебные занятия, учитывая типичные сложности, возникающие в ходе образовательного процесса.

Обучение русскому языку как иностранному (далее — РКИ) является очень сложным, но в то же время интересным процессом как для обучающихся, так и для преподавателя. Для успешного преподавания необходимо подробно изучить различные методики преподавания РКИ, а также учесть личностные и культурные особенности обучающихся. Важно отметить, что преподаватель иностранного языка особое внимание должен уделять именно коммуникативно-обучающей функции, что определяет важность построения учебного занятия на коммуникативно-речевой основе и позволяет ему лучше взаимодействовать с обучающимися.

У иностранцев часто возникают различные проблемы при изучении русского языка, обусловленные сложностью изучаемого материала. Однако данный вопрос также становится проблемой преподавателя, поскольку ему необходимо найти наилучший способ объяснения сложных, проблемных языковых явлений.

Проблемы в изучении русского языка могут начаться на самом раннем этапе при изучении алфавита и фонетики. Обучающимся необходимо запомнить, как произносится каждая буква и каждый звук. Важно разъяснить особенности твердого и мягкого знаков, потому что они не имеют звука, а являются знаками разделительными и указывают на твердость или мягкость впереди стоящего согласного звука. Особенности русской фонетики представляют собой большую трудность для иностранцев, поэтому преподаватель должен уделять внимание данному аспекту и регулярно проводить фонетические зарядки, фонетические диктанты, отрабатывать различные упражнения для тренировки и постановки звуков. Обучающимся необходимо научиться различать звуки на слух, поскольку существуют определенные трудности в распознавании слова по звучанию. При изучении фонетики преподаватель должен руководствоваться репродуктивным методом обучения, он должен стать образцом правильного произношения звуков, проговаривания слов.

Как показывает практика работы с иностранцами, тренировка артикуляционного аппарата должна быть постоянной на начальном этапе каждого занятия по русскому языку. Необходимо отметить, что в системе звуков русского языка есть звуки, не свойственные другим языкам, например, аффрикаты (Ц, Ч) и щелевые язычно-переднеязычные (Ж, Ш, Щ). Из опыта работы видно, что при артикуляционном освоении аффрикат необходимо объяснить обучающимся, что эти звуки образуются при помощи слияния двух звуков, например, Ц = Т + С; Ч = Т + Щ. Звуки Ж, Ш иностранцы могут освоить благодаря ассоциативному мышлению: преподаватель должен объяснить обучающимся, что звук Ж подобен жужжанию насекомого, а звук Ш — шипению змеи. Показать эти особенности можно при помощи технических средств обучения или учебных иллюстраций.

На начальном этапе занятия обучающиеся могут тренировать артикуляционный аппарат с помощью чтения скороговорок. Преподаватель должен показать ино-

странцам пример правильного чтения фразы-скороговорки, с учетом акцентологических норм, интонации, темпа и синтагматического ударения [5].

Другой сложной проблемой при изучении русского языка как иностранного является усвоение грамматических законов и правил. Русский язык является флективным языком, то есть в выражении грамматических значений доминирует словоизменение при помощи флексий. Здесь особое внимание стоит уделить склонению (изменению слова по грамматическим категориям рода, числа и падежа).

Особые трудности у иностранных обучающихся вызывает система падежей русского языка. Как считает методист по РКИ Власова Н. С., последовательное введение грамматики зависит от частотности употребления в языке тех или иных грамматических форм. В данном случае, последовательность введения и изучения падежей продиктована тем, какие из падежных значений встречаются в языке чаще. Иностранцам предлагается изучение модели с субъектом, выраженным тем или иным падежом существительного или личного местоимения: *Вот стол, он здесь. Где книга? Она там.* После этого целесообразно вводить сначала непереходные глаголы на -ать (играть, обедать и др.), затем даются прилагательные для выражения определительных отношений, так как уже на моделях освоены притяжательные местоимения (мой, моя, мое, твой...). После изучения модели с именительным падежом существительного (в значении субъекта) и личных местоимений вводится модель с предложным падежом (в значении места — где?), обозначающая место нахождения предмета: *Книга на столе. Задание в книге.* Это соответствует частотности употребления предложного падежа именно в этом значении. Введение для изучения глаголов в конструкцию определяется тем, какое из падежных значений изучается на данном этапе [2].

Для иностранцев большую сложность в изучении русского языка представляет синтаксис, так как в предложении нет строго закрепленного места за тем или иным его членом. Такой порядок слов в русском языке называется свободным или не фиксированным, поэтому слова в предложении могут стоять в различной последовательности. Однако расположение слов в предложении зависит от цели высказывания, его коммуникативной составляющей [4]. Поэтому важно научить иностранных обучающихся составлять предложение так, чтобы оно в полной мере соответствовало коммуникативной цели, а также чтобы не менялся смысл и логика сказанного.

Трудности у иностранных обучающихся могут возникнуть также и при изучении лексики русского языка. Данные проблемы чаще всего связаны с явлениями омонимии или многозначности. Так, наибольшую проблему представляют собой омонимы (слова, разные по значению, но одинаковые по звучанию и написанию; например, коса — «вид прически», «сельскохозяйственное орудие», «мыс, отмель»), омоформы (совпадение звучания и написания одной или нескольких форм слов; на-

пример, *дорогОй* — имя прилагательное мужского рода и *дорогОй* — родительный, дательный, предложный падежи прилагательного женского рода), омографы (одинаковое написание, но разное произношение слов; например, *зАмок* и *замОк*), омофоны (одинаковое произношение, но различное написание слов и словосочетаний; например, «*глаз*» и «*глас*»)[3].

Лексическое многообразие русского языка представлено в тематических группах, например: «Семья», «Город», «Погода», «Время», «Части тела», «Профессии» и т.д. [1]. При изучении лексики преподаватель должен постоянно использовать различные наглядные пособия (иллюстрации, слайд-презентации, видеофрагменты), а также должна быть организована активная работа со словарем.

Эффективность изучения русских слов может быть достигнута при нахождении иностранцем данного лексического эквивалента в родном языке. Такую работу целесообразнее проводить на основе готового текста по следующему плану: перевод русского текста на родной язык — пересказ того же текста на русском языке. Важно учитывать, что такая работа может быть эффективной, если иностранцы имеют необходимый словарный запас русских слов. Организовать выполнение таких заданий можно также с помощью наводящих вопросов по тексту.

Для того, чтобы обеспечить большую заинтересованность иностранных обучающихся в изучении русского языка, необходимо использовать учебные материалы, содержащие в себе следующую информацию: сведения о языке, истории, культуре, образе жизни, традициях России, а также сведения, имеющие отношение к профессиональной области обучающихся и их интересам.

При обучении русскому языку как иностранному преподаватель должен учитывать национально-культурные, индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся, а его творческая индивидуальность должна способствовать наилучшему проведению занятий.

В современной методике РКИ есть мнение, что в основе обучения русскому языку как иностранному лежит схема взаимоотношений «преподаватель — обучающийся — средства обучения», что и определяется как педагогическое общение, подразумевает партнерство иностранного обучающегося и преподавателя.

Преподаватель русского языка как иностранного не только должен поддерживать обучающегося в решении образовательных задач, но также помогать ему лучше адаптироваться к чужой культуре, понять и принять новые для него социальные устои. Преподаватель РКИ должен быть открытым и дружелюбным человеком, способным положительно повлиять на обучающихся и заинтересовать их.

Иностранные обучающиеся особенно отмечают поведение преподавателя в его профессиональной педагогической сфере, а именно на учебном занятии, в процессе которого он наиболее ярко раскрывает свою творческую индивидуальность. Воспитательная работа с обучающимися и внеурочное общение с ними имеют большое значение в освоении иностранцами русского языка. Проведение нетрадиционных занятий (заочной экскурсии, дискуссии, игры), организация экскурсий и культурно-массовых мероприятий, посвященных знаменательным датам, способствуют быстрой адаптации обучающихся к языковой среде.

Таким образом, интенсивное и качественное изучение русского языка как иностранного невозможно без определенных барьеров общения, что и представляет особую трудность в процессе обучения. Однако, при подробном изучении сходств и различий культур, данная проблема становится вполне разрешимой. При организации учебного процесса преподаватель должен учитывать вероятные трудности усвоения учебного материала иностранцами и уделять каждой проблеме особое внимание, чтобы иностранные обучающиеся могли в полной мере использовать усвоенный материал в коммуникативной сфере.

Литература:

1. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, А. А. Толстых. — 6-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. 344 с.
2. Власова Н. С. Русский язык как иностранный. Базовый курс — 1 (с поурочным словарем на английском и немецком языках). Учебник для детей русскоязычных эмигрантов. Типография Гутенберг, 2009. — 204 с.
3. Вольнова Д. Н., Меланченко Е. А. Организация процесса обучения русскому языку как иностранному: актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного, роль преподавателя и учащегося в процессе обучения // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Электронный ресурс].
4. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и стилистике. — СПб.: 1997.
5. Стародумов И. В. Опыт методики преподавания русского языка как иностранного // Педагогика высшей школы. Международный научный журнал. № 2 (8); «Молодой ученый», Казань, 2017. — 141 с.

Коучинг. Из опыта работы учителя истории

Сучкова Светлана Валентиновна, учитель истории
ГБОУ СОШ № 98 г. Санкт-Петербурга

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, системно-деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение, технология коучинга.*

Вы не можете никого ничему научить, прежде чем человек сам этого не захочет; вы можете привести лошадь на водопой, но не в ваших силах заставить ее пить!
Э. Парслоу и М. Рэй,

Государственные концептуальные и программные документы и нормативно-правовые акты достаточно полно дают ответ на вопрос: «**ЧТО** необходимо достичь (ФГОС)? Какими компетенциями должен обладать учитель? (профессиональный стандарт педагога)», но в данных документах не содержится описание того, «**КАК** учитель сможет это внедрить в систему современного образования?».

Отсюда, потребность в новых формах развития и обучения детей, соответствующих потребностям времени и его задачам, необходимость пересмотра учителями практики обучения и воспитания на уроке, как основном виде образовательной деятельности в школе.

Современные педагогические технологии, широко применяемые учителями, позволяют изменять традиционный учебный процесс: проблемная технология, технология продуктивного чтения, технология исследовательской деятельности, метод учебного проекта.

Поиск нового, результативного пути решения задач реализации ФГОС привел к изучению и апробации **концепции коучинга**, что предполагает раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности.

Авторы и разработчики коучинга в образовании, считают, что главная задача заключается в том, чтобы помочь ребёнку понять себя, оценить свои запросы, разобраться в своих проблемах, мобилизовать все свои внутренние и внешние ресурсы, как для разрешения сложившейся ситуации, так и для своего дальнейшего саморазвития.

В образовании существуют различные модели обучающего взаимодействия, но мне как учителю истории ближе личностно-ориентированная модель — «Творческий тандем» педагог — ученик, общение на равных, совместная работа. Задача личностно-ориентированного обучения официально заявлена в ФГОС начального, основного и среднего общего образования.

Коучинг, построенный на получении ответов на четыре основных вопроса, помогает реализации данной модели обучения: **ЧЕГО** ты хочешь? **ПОЧЕМУ** это важно для тебя? **КАК** ты можешь достичь цели? **КАК** ты узнаешь, что достиг результата?

При профессиональной поддержке коуча, т.е. педагога, учащийся самостоятельно формулирует цели, наработывает стратегии и осуществляет наиболее удачные из них.

Педагогический коучинг — неформальная технология и искусство задавания вопросов, искусство мотивирования.

Почему реализацию коучингового подхода в обучении школьников можно считать образовательной технологией? Это продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя, которая предполагает реализацию идеи полной управляемости учебным процессом

С точки зрения учителя мы можем рассмотреть коучинг, как помощь ученику учиться, меняться и достигать целей, а цель ученика — решение конкретных задач и достижение прогнозируемого результата. Учитель не приказывает, не руководит, не инструктирует, не даёт советы, одним словом, не оказывает давление, воздействие. Он слушает, чтобы понять; обдумывает, перефразирует, суммирует, задаёт вопросы, пробуждающие осознанность; вносит предложения, осуществляет обратную связь. Главное — забота о том, чтобы учащийся решил проблему сам.

Когда мы говорим о коучинге в школе, мы имеем в виду «коучинговый подход» и урок в «формате коучинга».

Коучинг возможно использовать: при проведении элективных курсов, в работе с отстающими и лидерами, при подготовке учащихся к реализации различных долгосрочных целей, в подготовке творческих проектов (сочинение-эссе, портфолио достижений, исследовательское задание-реферат).

Пошаговое описание технологии коучинга выглядит следующим образом:

- выбор темы;
- определение цели (что ученики должны вынести из урока?);
- открытие реальности (что в действительности происходит, кто занимался рассмотрением проблемы, что накоплено в литературе...);
- рассмотрение вариантов выбора (возможностей и ресурсов);
- подведение итогов (ясность и осознанность со стороны ученика, группы, класса, взятие им на себя обязательств, осознание, есть ли у него план действий, нужна

ли ему поддержка, помощь, будет ли он действовать с решимостью).

Меняется и позиция учителя, который не только передает знания и накопленный опыт, но и способствует достижению целей ученика. Учитель переходит от задачи «дать новое знание» к задаче «создать условия для получения новых знаний».

Из изложенного следует, что всё перечисленное вполне соответствует достижению планируемых результатов, заявленных в ФГОС основного общего образования.

Требования к результатам освоения основной образовательной программы, включенные в ФГОС как одна из трех систем требований, состоят из результатов

- предметных (основ системы научных знаний),
- личностных (самоопределение — внутренняя позиция школьника, самоидентификация, самоуважение и самооценка; смыслообразование — мотивация, границы собственного знания и незнания; ценностная и морально-этическая ориентация),
- метапредметных (регулятивные умения — управление своей деятельностью, контроль и коррекция, инициативность и самостоятельность; коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия).

Следовательно, помимо «знаниевой», формируется также личностно — деятельностная образовательная парадигма.

Опыт моделирования учебного процесса на уроках истории с использованием технологии коучинга складывался с обучения учащихся в 5 классе.

Урок истории, особенно в 5 классе, в период погружения учащихся в мир новой науки, множества непонятных слов, понятий, терминов и процессов, происходящих в обществе, вызывает напряжение со стороны учащихся. Нам учителям важно вооружить их универсальными учебными действиями, которые сделают познание науки радостью, а общение с учителем радостным путешествием в прошлое. Очень важно, чтобы ученик в совместной работе с учителем смог определить свои личные цели, прийти к пониманию того, для чего ему необходима учебная деятельность и знание истории.

Основой взаимодействия «учитель-ученик» является уважение, а главным инструментом является открытые стимулирующие вопросы, которые не содержат критики, оценок и советов.

Коучинг может считаться осуществленным только в том случае, если учащийся приходит к *искреннему осознанию необходимости* учебной деятельности для достижения своих личных целей.

Модель процесса коучинга на уроке складывается из нескольких четко определенных этапов:

1. Постановка цели и осознание её реальности.
2. Анализ необходимых составляющих успеха.
3. Анализ имеющихся возможностей.
4. Определение путей достижения цели, выбор стратегии.
5. Мониторинг достижения цели и анализ результатов.

Для каждого из этих этапов в арсенале учителя-коуча есть соответствующий набор инструментов и техник, из которых он подбирает наиболее оптимальную комбинацию для каждого конкретного ученика и каждого конкретного случая.

Структура урока в технике коучинга:

1. Этап мотивации и постановки цели (этап вдохновения).

Учитель помогает учащимся моделировать будущий учебный результат (к концу урока, изучения темы и т.д.);

Примерные вопросы:

- Чего ты хочешь достичь при изучении данной темы к концу этого урока?
- Насколько от тебя зависит достижение поставленной цели?
- В чем конкретно заключается твоя цель?
- Как ты узнаешь, что достиг цели?
- Насколько от тебя зависит достижение цели?
- Какие конкретные шаги ты должен предпринять для достижения цели?
- Есть ли у тебя все необходимые ресурсы для достижения цели? Если нет, то, какие ресурсы нужно привлечь для достижения цели?

— Реально ли достичь цели за отведенное время? Если нет, то ...?

— Почему эта цель важна для тебя?

— Каковы возможные осложнения и последствия при не достижении цели?

2. Этап планирования эффективных действий для достижения цели.

Примерные вопросы:

- Как ты можешь достичь цели?
- Итак, в соответствии с поставленными целями, какие действия ты готов совершить прямо сейчас? На этом уроке? На этой неделе? И т.д.

— Что конкретно будешь делать? Какой будет самый первый шаг? Самый простой? Самый рациональный? Самый эффективный?

— Какой будет следующий шаг? А дальше? А еще?

— Как, каким способом ты предполагаешь это делать? Как ты узнаешь, что таким способом будет, достигнут ожидаемый результат? А какие способы можно использовать еще?

— Если бы ты уже обладал всей необходимой информацией, то каковы были бы твои действия?

— Если бы ты был на месте учителя, то какие действия ты бы предпринял?

3. Этап реализации плана (приверженность цели).

Используются известные педагогические технологии развивающего и личностно-ориентированного образования, но на основе коучингового взаимодействия учителя и учащихся.

Примерные вопросы:

- Как ты можешь пойти дальше?
- Где ты сейчас находишься (шкалирование) по шкале от 1 до 10? Опиши, пожалуйста, подробней.

— А если сдвинуться на один балл выше — в чем будет разница? Что будет по-другому?

— А если еще на один балл?

И так, пока не дойдете до 10. В итоге — пошаговый план достижения 10, опираясь на текущую ситуацию.

4. Этап завершения (рефлексия).

— Как ты поймешь, что достиг цели?

— Какие самые важные вехи ты замечаешь?

— Когда это происходило? Сколько времени занимала каждая задача?

— Как эти задачи были взаимосвязаны?

— Какие самые первые, самые легкие шаги потребовались, чтобы начать двигаться к результату?

— Определение целей, к которым ученик будет стремиться, очень серьезная задача. Поэтому *необходима* специальная работа с учениками уже 5 класса, обучающая их целеполаганию, планированию и навыкам достижения поставленных целей.

— Особое внимание при проведении коучинга следует уделять определению частных целей (промежуточных результатов) и составлению плана их достижения. Должен осуществляться постоянный мониторинг процесса достижения промежуточных целей и оценку достигнутого, которая проводится после каждого этапа.

На этой стадии учащийся должен найти для себя ответы на следующие ключевые вопросы:

— Достигнуты ли поставленные цели?

— Какие изменения были внесены в планы и почему?

— Чему научил данный опыт?

— Что я сделаю теперь по-другому? и т.д.

В результате ученик должен рассматривать свои ошибки и неудачи не как проигрыш или провал, а как ценный опыт, который позволит более эффективно продвигаться вперед.

— Полезным является совместное планирование процесса достижения цели и составление его плана.

В этот план должны быть включены ответы на основные вопросы коучинга:

— Что именно мне необходимо достигнуть?

— Как это конкретно будет выглядеть?

— Зачем мне это нужно?

— Как я узнаю о том, что достиг желаемого?

— Когда я готов начать этот процесс?

— Когда этот процесс завершится?

— Что конкретно мне следует делать?

— Какие возможны препятствия на моем пути? и др.

Практические инструменты коучинга разнообразны: колесо баланса, оценочная шкала, открытые вопросы, пирамида логических уровней, включение творческого разума (упражнения «Три стула», состоит из трех вопросов; «Три шляпы», «Стол менторов»), линия времени.

Например,

Моделирование учебного процесса на уроках истории с использованием технологии коучинга.

Рассмотрим применение техник коучинга на уроках истории в 5 классе.

Изучается курс: История древнего мира с использованием учебника А. А. Вигасина, Г. И. Годера, Москва, Просвещение, 2015 год.

Пирамида логических уровней Тема урока: Обобщение знаний по разделу «Древний Мир» (конец 2 четверти) Цели работы:		
<ul style="list-style-type: none"> • формирование планируемого результата ФГОС, связанного с умениями творческой работы в группах, когда дети выполняют различные роли, • систематизация учебного материала на уровне обобщения и анализа с целью выведения нового знания, • развитие исторической речи на основе понимания необходимости её доказательности, • развитие умений планирования деятельности, самостоятельной работы, коммуникации в коллективе при решении учебной задачи, представления результатов работы и их обоснование 		
Пирамида логических уровней	Деятельность учителя (вопросы)	Деятельность учащихся
Проектирование совместных дел, обсуждение планов на будущее и для мини-форсайтов. Каждый уровень связан с другими и влияет на них с разной степенью интенсивности — в зависимости от близости к вершине пирамиды.	Например, учитель дает проблему. Проблема: связаны ли занятия людей с природными условиями страны? Вопросы к учащимся: — в чем заключается проблема? — как ее можно решить? — какие способы решения проблемы вы можете предложить?	Учащиеся делятся на группы и выбирают страну, которую будут представлять. В группе распределяются роли (выбирают старшего, распределяют роли). Обсуждаются, как решить проблему? повторить природные условия, климат, занятия людей, условия проживания, проанализировать и доказать связи природных условий и занятий людей Например: как природные условия в долинах рек Инд и Ганг повлияли на занятия людей? В долине реки Ганг — очень засушливый климат, приходилось строить ирригационные системы, а в долине реки Ганг приходилось отвоевывать землю от джунглей.

Пирамида логических уровней	Деятельность учителя (вопросы)	Деятельность учащихся
	Обсуждается программа работы группы	Например: Междуречье. Как отличались занятия людей в Северном и Южном Междуречье? Север — это гористая местность с большими залежами железной руды, там возникли первые орудия и оружие из железа, основное занятие жителей Северного Междуречья — война, а Южного Междуречья — земледелие и ремесла.
	Учитель оказывает консультативную помощь	Самостоятельная работа
		Представление работ — учащиеся составляют по своей стране информационный листок, а затем идет создание журнала
		Создание журнала

Включение творческого разума Тема урока: Древняя Спарта. Параграф 31, страница 147		
Включение творческого разума	Деятельность учителя (вопросы)	Деятельность учащихся
<p>Упражнение «Три шляпы»</p> <p>Этот способ развивает умение логически размышлять, убедительно выступать перед аудиторией.</p>	<p>Кейс № 1</p> <p>Однажды спартанский мальчик пока отец обедал, украл у него лисёнка и спрятал под плащом. Лисёнок страшно царапал ему живот и мальчик всё терпел. Боясь быть выпоротым. Лисёнок успел прогрызть ему большую дыру в животе. Мальчик умер в тот же день.</p> <p>Кейс № 2</p> <p>«Хорош бы я был, если бы выслушал твои жалобы, — сказал отец, оттолкнув сына. — Надо бы выдрать тебя за то, что дал связать себя какому — то илоту. Это позор не только тебе, но и мне, твоему отцу. Воруи, но не попадайся»</p>	<p>Для анализа кейса я предлагаю использовать способ 6 шляп Эдварда де Бонно, этот способ основывается на цветовой характеристике:</p> <p>— Белая шляпа — это факты — что вы знаете о воспитании в Спарте.</p> <p>— Красная шляпа — эмоции — какие чувства у вас вызывает поступок мальчика.</p> <p>— Черная шляпа — разумная критика — что бы было, если бы отец увидел, состояние мальчика</p> <p>— Желтая шляпа — оптимизм, преимущества — мальчик выжил, что дальше...</p> <p>— Зелёная шляпа — творчество, фантазия</p> <p>— Синяя шляпа — обобщение, вывод — какие качества характера воспитывали в мальчиках в Спарте.</p> <p>Прием «6 шляп Эдварда де Бонно» использовала на этапе осмысления прочитанного для поднятия эмоционального настроения учащихся.</p> <p>Этот способ позволяет обучающимся самостоятельно найти проблему, проанализировать кейс, выделить из него важную информацию, высказать и доказать, защитить свою точку зрения, рассуждать. Все ребята задействованы в работе, нет равнодушных, так как каждый выбирает свою шляпу, определенного цвета.</p>

Итак, во-первых, потребность в использовании коучингового подхода в современной школе достаточно очевидна, так как дети должны уметь ставить перед собой цели, быть способными оценить их значимость для себя и своей дальнейшей жизни. Но они, к сожалению, не всегда знают, как с этими целями работать и не знакомы с эффективными инструментами для их достижения.

Во-вторых, коучинговый подход максимально соответствует концепции личностно-ориентированного образования, а коучинговые навыки органично встраиваются в профиль требований профессионального стандарта современного учителя.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. Электронный ресурс: <http://www.garant.ru/hotlaw/fedral/307363/>
2. Атkinson, М. Пошаговая система коучинга: Наука и искусство коучинга [Текст]: [пер. с англ.]/ Мэрилин Атkinson, Рае Т. Чойс. — М.: Альпина Паблишер, 2013. — 281 с.

3. Голви, Т. Работа как внутренняя игра: Раскрытие личного потенциала/Тимоти Голви; Пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 266 с.
4. Епишева О. Б., Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. 2004. № 1. — С. 31–36.
5. Зырянова Н. М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. — 2004. — № 1. — С. 46–49.
6. Уитмор, Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом / Джон Уитмор. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 309 с.
7. Научно-методический журнал. Региональная школа управления. № 1, 2013
8. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. — СПб.: Питер, 2003. — 204 с.
9. <http://www.gulchevskaya.ru>
10. <http://www.erickson.ru>

Особенности психологической подготовки газоспасателей в рамках повышения квалификации

Чернявцева Татьяна Александровна, старший преподаватель
Учебно-консультационный центр аварийно-спасательных формирований (г. Новомосковск, Тульская обл.)

Профессиональная деятельность газоспасателей относится к разряду профессий особого риска. К основной категории профессионального риска относятся возможные потери, связанные с угрозой жизни и здоровью. Присутствуют также и вторичные факторы риска, обусловленные производством и вредными условиями труда. В литературе особо подчеркивается эмоциогенный характер экстремального вида деятельности, вызванный стрессогенностью, высокой степенью ответственности за принимаемые решения, интенсивностью межличностных отношений, особенно в период ликвидации аварийных ситуаций и аварий. Все это требует от спасателей эффективной эмоционально-волевой регуляции и специфических навыков адаптации к изменяющимся условиям деятельности.

Структура специальной психологической подготовки разрабатывалась в системе МЧС России, где были разработаны критерии профессионально-важных качеств спасателей, многие из которых можно отнести и к газоспасателям. Среди ПВК спасателей можно выделить качества, включающие эмоциональные компоненты: умение эффективно работать в условиях постоянно меняющихся физических и эмоциональных нагрузок, умение оказывать психологическое воздействие на пострадавших, умение оперативно воспринимать и быстро обрабатывать информацию в условиях плохой видимости, звуковых помех, резких перепадов освещенности, задымленности, загазованности и других отвлекающих факторов, быстро переключать внимание, быть готовым воспринимать новые нагрузки; переносить отрицательные воздействия без выраженного эмоционального напряжения и др. На развитие этих и других качеств были направлены занятия по тактико-технической подготовке, оказанию первой помощи. И начала формироваться методологическая основа психологической подготовки спасателей.

В Понятийно-терминологическом словаре гражданской защиты, подготовленном в Центре стратегических исследований МЧС России, дается следующее определение психологической подготовки: «Психологическая подготовка спасателей — это комплекс мероприятий, направленных на профилактику нарушений психической адаптации и оптимизацию личностных особенностей и психического состояния специалистов. Включает: адаптацию спасателей к деятельности в ЧС; создание у них еще до начала аварийно-спасательных работ адекватного психологического фона, минимизирующего стресс, связанный с восприятием экстремальных условий, и способствующего сохранению трудоспособности специалиста».

Основными задачами психологической подготовки, согласно этому определению, становятся:

- внедрение технологий, способствующих формированию ПВК спасателей (психологической стойкости, навыков безопасного поведения, умений решать свои психологические проблемы и управлять конфликтными ситуациями с учетом особенностей службы: при тушении пожаров, спасании людей, предоставлении помощи в ликвидации аварий, катастроф и стихийных бедствий);
- осуществление организационных и методических мероприятий по усилению психологического влияния на достижение позитивных результатов деятельности сотрудников;
- участие в фундаментальных и прикладных научных исследованиях проблем психологического обеспечения служебной деятельности сотрудников аппаратов и подразделений МЧС.

Но специальные экстремально-психологические знания — не абстрактное знание профессионалом положений психологической науки, а наличие практических умений и навыков. Более того, психологическая готов-

ность к действиям в ЧС обязательно должна соответствовать специфике экстремальных ситуаций.

Для того, чтобы определить специфические факторы риска профессиональной деятельности газоспасателей, мы предложили группе командиров аварийно-спасательных служб (формирований) проранжировать опасные факторы, с которыми они сталкиваются во время исполнения своих обязанностей (список опасных факторов был составлен на основе Приказа Минздравсоцразвития России от 12.04.201 г. № 302н [1]) (а так же на основе опроса командиров АСС/АСФ), по значимости и частоте возникновения. В результате нами был получен следующий список опасных факторов профессиональной деятельности газоспасателей:

- масштабность работ;
- длительность работ;
- исправность оснащения;
- уровень задымленности/загазованности;
- воздействие ограниченного пространства;
- работа с АХОВ;
- угроза жизни/здоровью;
- наличие пострадавших;
- влияние физического состояния пострадавших;
- влияние психологического состояния пострадавших;
- состояние личного здоровья;
- высокая цена ошибок;
- высокий уровень шума;
- неблагоприятный температурный режим;
- неблагоприятные погодные условия (жара, холод, ветер и т.д.);
- отсутствие полноценного отдыха;
- дефицит времени на выполнение работ;
- эвакуация трупов;
- уровень профессионализма/опыта командира (в том числе командира отделения);
- уровень профессионализма/опыт спасателя;
- мотивация профессиональной деятельности.

Перечисленные выше факторы мы разделили на несколько групп:

- объективные факторы, которые можно разделить на несколько подгрупп

1. климатические факторы: неблагоприятный температурный режим, неблагоприятные погодные условия (жара, холод, ветер и т.д.);

2. психофизиологические факторы: угроза жизни/здоровью, наличие пострадавших, влияние физического и психологического состояния пострадавших, состояние личного здоровья, отсутствие полноценного отдыха, эвакуация трупов, высокая цена ошибок;

3. особые условия проведения работ: масштабность и длительность работ, уровень задымленности/загазованности, воздействие ограниченного пространства, работа с АХОВ, высокий уровень шума, дефицит времени на выполнение работ;

- организационно-управленческие факторы: исправность оснащения, уровень профессионализма/опыт командира (в том числе командира отделения);

- индивидуальные особенности: мотивация профессиональной деятельности, уровень профессионализма/опыт спасателя.

После ранжирования по значимости факторов (20 ранг — наиболее значимый фактор риска, 1 — наименее значимый) мы получили следующие результаты: наиболее значимыми являются две группы факторов, а именно организационно-управленческие и психофизиологические факторы (в частности, уровень профессионализма/опыт спасателя, командира (в том числе командира отделения), наличие пострадавших и их психофизиологическое состояние). Как наиболее значимые их выделили 64.19% респондентов (52 человека). Следующей по значимости стала группа факторов, характеризующих особые условия работы газоспасателей: масштабность и длительность работ, проведение работ с АХОВ. Как значимые их отметили 54.32% респондентов (44 человека). Такие факторы, как уровень загазованности/задымленности, мотивация профессиональной деятельности, дефицит времени, исправность оснащения, высокая цена ошибок и воздействие ограниченного пространства отметили как менее значимые 35.8% респондентов (29 человек), а 59.25% остальных опрошенных отметили данные факторы как достаточно значимые. В группу наименее значимых факторов риска попали: отсутствие полноценного отдыха, состояние личного здоровья, неблагоприятный температурный режим, высокий уровень шума, эвакуация трупов, неблагоприятные погодные условия (рис. 1).

Также в результате ранжирования были получены данные по распределению факторов риска профессиональной деятельности по частоте возникновения (20 — фактор, наиболее часто проявляющийся в работе, 1 — фактор, наименее часто проявляющийся в работе). Факторами, наиболее часто проявляющимися в работе, по мнению респондентов, являются: уровень профессионализма спасателя и командира (в том числе, командира отделения), работа с АХОВ, высокий уровень шума, мотивация профессиональной деятельности. Их выделили 74% опрошенных (60 человек). К часто проявляющимся в работе факторам, по мнению 43,2% респондентов (35 человек), были отнесены: уровень загазованности/задымленности, отсутствие полноценного отдыха, дефицит времени, исправность оснащения, неблагоприятный температурный режим. Менее часто в работе, по мнению 23.45% (19 человек), проявляются следующие факторы: воздействие ограниченного пространства, наличие пострадавших и воздействие их психофизиологического состояния на спасателей, состояние личного здоровья и длительность работ. Полученные данные могут представлять собой интерес для отдельного исследования.

В программах подготовки газоспасателей мы учитывали специфику тех аварийных ситуаций, опасных факторов, с которыми приходится сталкиваться сотрудникам АСС/АСФ. И, с точки зрения психологической подготовки, сделали упор на «работающие», практические психологические знания, служащие основой понимания и ос-

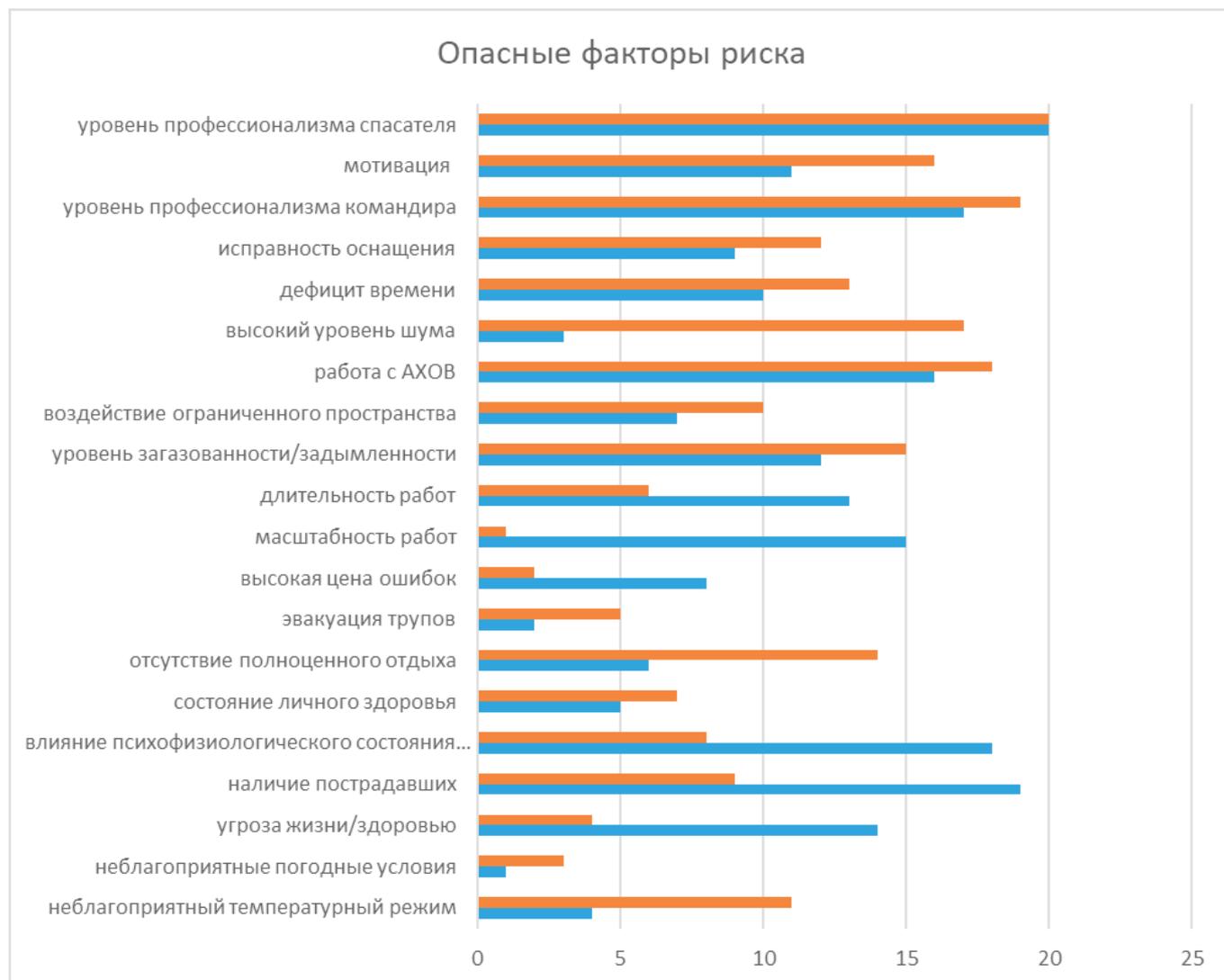


Рис. 1. Ранговое распределение значимости и частоты возникновения опасных факторов риска в профессиональной деятельности газоспасателя

мысленного преодоления возможных психологических трудностей.

Во время теоретических и практических занятий выделяется несколько групп формируемых знаний, умений и навыков.

Умения и навыки учета психологических аспектов различных действий

Большинство действий, которые осуществляются спасатели в процессе как повседневной, так и деятельности по ведению АСР, связаны с общением и имеют психологический аспект. Нередко в ходе общения приходится сталкиваться с психологическими трудностями, например, нежеланием собеседника общаться, неприязнью, непониманием, сопротивлением, конфликтным поведением, грубостью. Не понимая, какое психологическое впечатление производят наши слова, тон, психическое состояние, внешний вид, поведение на собеседника,

мы нередко сами создаем психологические барьеры, либо усиливаем их.

Умение устанавливать психологический контакт мы развиваем через использование упражнений и техник НЛП, позволяющих не только установить эмоциональный и интеллектуальный контакт, основанный на доверии и взаимопонимании, но и оказывать психологическое воздействие. Хотелось бы подчеркнуть, что такого рода воздействие возможно оказывать не только в процессе повседневного общения, но и на пострадавших.

Умения и навыки выполнения психологических действий

Выполнение газоспасательных работ в рамках оказания первой помощи осложняется стрессовым состоянием спасателей, пострадавших, а так же воздействием на последних АХОВ, оказывающих различное действие на ЦНС: от возбуждения, неадекватности поведения и буйного бреда до вя-

лости, сонливости и полной заторможенности, даже ступора. Таким образом, каждому профессионалу полезно уметь:

- не только оказывать первую помощь пострадавшим, но и
- осуществлять визуальную психодиагностику: обнаруживать и оценивать внешние признаки психических состояний пострадавших;
- оказывать психологическое воздействие при ОСР;
- вести психологический самомониторинг.

В контексте развития умений и навыков данного вида мы считаем целесообразным не только теоретическое рассмотрение материала, а также демонстрацию видео-примеров и, разумеется, отработку практических умений.

Как это происходит на практике?

На одном занятии «разыгрываются» от 4 до 10 ситуационных задач, которые связаны с различными аварийными ситуациями, имеющими место быть на производстве. Описания отдельных ситуаций записаны со слов спасателей, принимавших участие в событии, других — из сборника «Информационный бюллетень Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору». Группе спасателей, условно назовем их «ГСБ», зачитывается ситуационная задача. Далее следует непосредственно «игра»: «включаются» пострадавшие, демонстрирующие

соответствующие заданию реакции. Спасатели должны оказать необходимую помощь. При этом им необходимо учитывать не только психологическое, но и физическое состояние пострадавших: воздействия на них аварийно-химических опасных веществ, наличие у них ран, травм.

Психологический самомониторинг является, по сути, процессом, благодаря которому мы узнаем о том, как именно мы ведем в себя в различных ситуациях, можем влиять на самих себя, например, в ситуациях острого стресса, необходимости быстро принять взвешенное и адекватное решение и др. Навык самомониторинга можно и нужно воспитывать. В рамках обучения мы проводим тренинг «Психология стресса. Методы коррекции», в котором слушатели знакомятся с понятием стресса, его формами и проявлениями в нашей жизни, а также в процессе выполнения упражнений узнают о различных методах коррекции своего психологического состояния.

Разумеется, ни одно умение не становится навыком без достаточных знаний и постоянной практики. Закладывая основы саморегуляции, управления состоянием пострадавшего, самопрезентации, мы полагаем, что в дальнейшем эти знания станут новым толчком для повышения эффективности деятельности каждого газоспасателя и пожарного.

Литература:

1. Приказ Минздравсоцразвития России от 12.04.201 г. № 302н
2. «Гражданская оборона. Понятийно-терминологический словарь» под общ. ред. Ю.Л. Воробьева. — М.: изд-во «Флайст», 2001.
3. Ковтунович М. Г.; Рожков Н. В., Ениколопов С. Н., Орлова Е. В., Психологическая подготовка спасателей: Учебное пособие для спасателей студенческих спасательных отрядов /Под ред. М. Г. Ковтунович. — М., 2007.

Роль образовательной среды в формировании общепрофессиональных компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации

Шемонаева Елена Александровна, педагог дополнительного образования;
Пшеничная Виктория Сергеевна, инструктор по Физической Культуре 1КК.
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42» г. Воронеж

Роль образовательной среды и ее влияние на результаты обучения и профессиональной деятельности представляет интерес для исследований на протяжении многих веков. Есть множество подходов к пониманию термина «образовательная среда». Но по большей части это касается школы и дошкольных образовательных организаций. А о влиянии образовательной среды на формирование общепрофессиональных компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации изучены не вполне и недостаточно.

В связи с чем, актуальность исследования несомненна. В настоящее время имеются достижения в области осмысления понятия «образовательная среда» в различных исследова-

ниях. Анализ теории и практики влияния средовых факторов в педагогическом образовании своими корнями уходит в эпоху древнего мира. Впервые в Древней Греции был создан прообраз высшего учебного заведения. В четвертом веке до нашей эры Платоном была организована философская школа, где учащиеся обсуждали вопросы философии. Образовательная среда позволяла на равных вести беседы. В 425 году в Константинополе была учреждена высшая школа «Аудиториум», в которой исключались любые возможности самоуправления. Образовательная среда представляла собой кафедры различных наук [2, с. 113].

Особую роль в развитии высшей школы сыграла церковь. Монастырские высшие школы основывались на

раннехристианских традициях. И это также накладывало отпечаток на среду образования [2 с. 114].

Первые упоминания о влиянии образовательной среды в воспитании молодежи относятся к 18 веку. В. Н. Новиков приводит исторические аспекты образовательной среды и ее особенности в современном мире [8].

Изучению и организации образовательной среды посвятили свои научные труды С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко.

Г. А. Медяник рассматривает педагогические аспекты формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров в период педагогической практики [6].

Ученые Н. С. Журавлева, И. Ф. Кашлач, С. Л. Мякишев в своих трудах уделяли достаточно внимания информационно-образовательной среде, проблемам формирования профессиональных и общепрофессиональных компетенций у студентов педагогических вузов [4], [7].

Н. В. Смирнова проводит анализ феномена «Образовательная среда» [10].

Профессор В. А. Ясвин «образовательную среду» называет системой влияний и условий формирования личности. Он также считает, что образовательная среда предоставляет возможности развития личности [11, с. 14].

Анализ практики высшего педагогического и дополнительного профессионального образования показал, что эффективная система подготовки бакалавров педагогики регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

В Стандарте сказано, что педагог, освоивший программу бакалавриата педагогики, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- готовностью осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);
- готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3);
- готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);
- владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6) [9].

В соответствии с этим, была сформулирована цель исследования — выявить и обосновать роль образовательной среды в формировании общепрофессиональных компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- провести диагностику мотивационно-потребностной сферы педагогов и роль образовательной среды в ее формировании (ОПК-1);
- провести исследование с помощью вопросника Н. В. Ключевой [5] для самоанализа педагогами особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности (ОПК-2);
- изучить уровень психолого-педагогических знаний педагогов с помощью проективной методики (ОПК-3);
- провести анкетирование на тему правовой компетенции (ОПК-4);
- провести экспресс — анализ речевой культуры и коммуникативных навыков педагогов (ОПК-5);
- провести семинар «Формирование здорового образа жизни в условиях реализации ФГОС через систему здоровьесберегающих технологий» (ОПК-6).

Методы исследования и испытуемые

В исследовании приняли участие педагоги МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 42». Исследование проходило в марте-июне 2018 года. Всего приняли участие 24 педагога.

Методы исследования:

1. Опросник «Мотивация профессиональной деятельности» (Методика К. Замфир в модификации Реан А. А.) [2, с. 280–283].
2. Вопросник Н. В. Ключевой для самоанализа педагогом особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности [5, с. 83–90].
3. Проективная методика «Я и Вселенная».
4. Анкетирование «Моя правовая компетенция» (авторская).
5. Тест «Транзактный анализ общения» [2]. Проведенный семинар «Формирование здорового образа жизни в условиях реализации ФГОС через систему здоровьесберегающих технологий» позволил определить сформированность ОПК-6.

Обсуждение результатов. По диагностике «Мотивация профессиональной деятельности» подсчитывались показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Полученные результаты говорят о том, что образовательная среда детского сада требует всестороннего ресурсного, научного и психологического обеспечения. Для формирования ОПК-1 необходимо создать среду, которая оказывала бы стимулирующее воздействие на профессиональное и личностное развитие педагогов. В психологической поддержке нуждаются педагоги, которые испытывают огромный стресс перед аттестационными испытаниями.

По пункту 2. Самоанализ педагогами особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности оказался эффективным. Результаты разные, но показано, что педагоги имеют знания в области психофизиологии, возрастной психологии, все готовы и могут использовать знания

на практике. Недостаток влияния образовательной среды не выявлен. Педагоги регулярно проходят курсы повышения квалификации, участвуют в конкурсах, олимпиадах.

По пункту 3. Проективная методика «Я и Вселенная» заключалась в проекции себя с окружающим миром и выражалась в графическом изображении. Уровень психолого-педагогических компетенций педагогов требует небольшой корректировки. Эффективным было бы обучение участников образовательного процесса вопросам теории и практики создания профессиональной стимулирующей среды и методологии деятельности по ее реализации.

По пункту 4. Анкетирование «Моя правовая компетенция» показало средний уровень правовой компетенции. Исправить ситуацию и сделать образовательную среду лично ориентированной возможно, если провести дополнительные курсы повышения квалификации по формированию правовой компетенции.

По пункту 5. Тест «Транзактный анализ общения» показал, что коммуникативные навыки педагогов развиты в должной мере. Организационно-деятельностный компонент образовательной среды дошкольной образовательной организации формирует стиль общения и поведения, как преподавателей, так и руководителя.

Для создания образовательной среды в области здоровьесбережения проведен семинар «Формирование здорового образа жизни в условиях реализации ФГОС через систему здоровьесберегающих технологий». Обсуждались темы: «Реализация ВФСК ГТО в вузе», «Традици-

онные и инновационные технологии оздоровительной физической культуры, реабилитации и рекреации», «Физическая культура и спорт как фактор профилактики соматических заболеваний», «Развитие интеллектуальных и познавательных способностей школьников средствами практической психологии», «Развитие личностных ресурсов студентов с помощью элементов позитивной психологии в рамках здоровьесбережения», «Формирование культуры здоровья» и др. Семинар носил прикладной характер, обмен мнениями был полезен для всех участников.

Таким образом, образовательная среда дошкольной образовательной организации, несомненно, оказывает существенное влияние на формировании общепрофессиональных компетенций педагогов. Развитие образовательной среды, преобразование, насыщение электронными образовательными ресурсами, создание условий цифрового обучения, широкого спектра педагогической практики является одной из приоритетных задач руководящего состава МБДОУ.

Общепрофессиональные компетенции педагогов будут совершенствоваться, если уделять внимание мировоззренческой направленности личности, деятельностному подходу в профессиональной деятельности, психолого-педагогическим аспектам.

Заключение. Исследование показало, общепрофессиональные компетенции у педагогов дошкольной образовательной организации развиваются благодаря образовательной среде.

Литература:

1. Антонова А. В. Методика формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы. Журнал «Педагогическое образование в России». 2017, № 139 с. 36–43.
2. Бордовская, Н. В. Реан А. А. Б82 Педагогика. Учебник для вузов СПб: Издательство «Питер», 2000. 304 с. (Серия «Учебник нового века»)
3. Выготский Л. С. Основы педологии / под ред. М. А. Левиной. — Ленинград: Ин-т, артель «Стеклограф», 1935. — 133 с.
4. Журавлева Н. С., Кашлач И. Ф. Формирование профессиональной компетенции будущих учителей физико-математических дисциплин через выполнение межпредметных проектов. Международный научно-исследовательский журнал. 2017, № 07 (61) Часть 1 с. 73–77.
5. Ключева Н. В. Технология работы психолога с учителем. М., ТЦ «Сфера». 2000, с. 192.
6. Медяник Г. А. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров в период педагогической практики. Журнал «Инновации. Наука. Образование». 2017, № 3 (6). С. 3.
7. Мякишев С. Л. Роль информационно-образовательной среды вуза в процессе формирования профессиональной компетентности специалиста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 27. — С. 250–252. — URL: <http://e-koncept.ru/> (дата обращения: 22.09.2018).
8. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и лично стимулирующий фактор. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». № 1, 2012, с. 1–8.
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» <http://fgosvo.ru/news/8/1583> URL: (дата обращения: 21.09.2018).
10. Смирнова Н. В. Анализ дефиниций феномена «Образовательная среда». Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 10. Ч. 2. С. 158–160.
11. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

ФИЛОЛОГИЯ

About the novel Iskender Pala «Death in Babylon Love in Istanbul»

Aliyeva Turkan, PhD student
Azerbaijan State Pedagogical University, Baku

The article discusses some aspects of the study of the famous Turkic poet Iskender Pal. It is noted that Iskender Pala chose a form of poetic presentation — Divan and the epic poem «Leyli and Majnun», which is considered to be the creative peak of the great poet of Azerbaijan and the whole Turkic world — Mohammed Fizuli. It is also noted that Iskandar Pala is one of the most famous experts of the Divan poetry in Turkey and he is the author of dozens of books about Divan poetry, including «The Encyclopedic Dictionary of Divan Poetry (Ottoman Empire)». It is emphasized that for many years he tried to educate Turkic readers, analyzing and interpreting samples of divan poetry in the press. The scientist, professor, who defended his doctoral dissertation on the life and creation of Love in the Turkic sofa poetry, taught university students the skills of classical poetry. In Turkey, Iskender Pala is considered to be «the person who makes people love couching poesia».

Key words: Divan, poetry, tradition, art.

О новелле Искендера Пала «Смерть в Вавилоне, любовь в Стамбуле»

Алиева Туркан, докторант
Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

В статье рассматриваются некоторые аспекты исследования знаменитого тюркского поэта Искендера Пала. Отмечается, что в качестве темы своего романа Искендер Пала выбрал форму поэтического изложения — Дивана и эпическую поэму «Лейли и Маджнун», которая считается творческим пиком великого поэта Азербайджана и всего тюркского мира — Мухаммеда Физули. Так же отмечается, что Искендар Пала является одним из самых известных специалистов диванской поэзии в Турции и является автором десятков книг о диванской поэзии, в том числе «Энциклопедического словаря диванской поэзии (Османской империи)». Подчеркивается, что в течение многих лет он пытался воспитывать тюркских читателей, анализируя и интерпретируя образцы диванской поэзии в периодической печати. Ученый, профессор, защитивший докторскую диссертацию о жизни и создании Любви в тюркской диванной поэзии, учил студентов вузов навыкам классической поэзии. В Турции Искендер Пала считается «человеком, который заставляет людей любить диванной поэзии».

Ключевые слова: Диван, поэзия, традиция, искусство.

The appeal to such a topic comes from the mission carried by the writer to the artistic literature. In his articles and interviews, Iskender Pala repeatedly noted that the most important task of literature was to teach and educate the readers. For example, the following lines explicitly describe the writer's thought and expectation from the following novel at the same time: «In developing countries, teaching life comes after cultural life. Firstly, people want to possess cultural relations, and then they want to get knowledge if they find a door to science here. Especially in recent

years, people spend much more on entertainment... As a literary man, my job is to entertain people, and to teach them even without being aware of it. The novels I write are some sort of textbooks, and I think about the different moments so that people are not loaded with the entertainment and excitement they want. However, the young men who read my novels know what they can learn from there. At least, they can learn the depths of love... »I explained the richness of Divan poetry in my novel, «Death in Babylon Love in Istanbul...» [2].

About seventy books of Iskender Pala were published in Turkey. The vast majority of these books are descriptive research on Divan literature, valuable encyclopedic dictionaries, narrative-type didactic stories, artistic miniatures, essays, interpretations of different beits and verses of ghazals and gasidas of classical Ottoman poets, and corner posts on culture and arts. The most important part of the artistic creativity of the artist is the creation of valuable novels such as «Babylon's Death, Love in Istanbul», «Katre-i Matem (Grief Drop)», «Shah and Sultan», «Od» (Flame), «Efsane (Legend)», «Mehmandar». By the way, it is worth mentioning that the novel «Shah and Sultan» and «Od» was translated into our language by the well-known writer and translator, N. Abdurrahmanli and published in Baku.

Iskender Pala who was born in 1958, Ushak in Turkey graduated from primary school in Kutahya high school. He graduated from Istanbul University, Faculty of Letters Turkish Language and Literature Department in 1979, started working there, and continued his career at Istanbul Kultur University. For many years, he has been the leader and presenter of television programs «Shayrana» and «Divancha» and worked as an adviser on cultural issues in the Istanbul Metropolitan Municipality. He has been a lecturer at the Turkish Naval High School (1982–1996).

Iskender Pala defended his doctoral dissertation on the life and creativity of the Love of the Turkish Divan poet (1983), and he is the Professor (1998). The writer awarded with many prestigious awards was appointed as a Member of the Board of Directors of Ataturk Supreme Council for Culture, Language, and History by the Order of the Turkish President in 2011.

In the above interview, the writer pointed out, the main motive of «The Death in Babylon, Love in Istanbul» is an admiration to the Oriental poetry and Turkish Divan poetry, and the love to the artist who are accustomed to jewellery accuracy with the beauties of classical literature's declaration, meaning and word in the beit-based poems with couplets. More precisely, it is the aesthetic presentation of the Turkish Divan poetry to the reader through the artistic interpretation, analysis and explanation of all these.

The introduction of the Turkish Divan poetry in the novel begins with the presentation of the «Leyli and Majnun» essay to the Magnificent Sultan Suleiman, who wrote beautiful gazelles under the pseudonym «Muhibbi». Iskender Pala describes the admiration of all the Turkish Divan artists who have the opportunity to read it from this first meeting and acquaintance of genius Fuzuli's epic poem, as well as the creativity of its author. The writer expresses the main attributes of classical poetry and art as well as analysis of works of Divan writers and interpretations and thoughts expressing their own attitudes towards the work and the author. At the same time, the corresponding sections of the poem «Leyli and Majnun» are compared with the texts from the most famous works of Divan poets, and impressions are mentioned. For example, in the novel, from the Magnificent Sultan Suleiman, he describes the difference towards view

of the world between the Sultan of the Word and Sultan of Universe:

There is no legitimate thing like a state in the nation,
However, it is not like a bit of health...

The writer translates this novel from Ottoman Turkish (and all future texts) into a modern Turkish language so that readers can understand: «There is no valuable thing as being a sultan of humanity. However, it is not worth a breath in the world.» [1, p.117].

Later, a poem written in Azerbaijani Turkish was introduced to Mahmoud Adulbagi, an outstanding Divan poet of Istanbul in the 16th century, as well as the admirer of Fuzuli. The writer speaks of the great value given by Sultan Suleiman to Baqi, their friendship« and the »Kanuni's Marsiyaa (elegiac poem written to commemorate the martyrdom)« as one of the most influential in classical poetry by Adulbagi to Sultan Suleiman on his death. Love of this prominent poet to Fuzuli and admiration for his workmanship is expressed. Talking about the episode chosen related to the chapter, he talks about the story of »Crow and Nightingale«, popular among the people, and helps the reader to conclude and get a warning in the story.

Activity of the great artist, master of gasida in the XVII century, Omar Nefi is estimated in the novel. It is known that the satirical trend that began with the Sheikhs (? –1431) and its famous «Harnama» was brought to the peak with the art of Nefi in the Divan poem. Based on the Divan which consists of hadjvs of «Siham-i Kaza» («Accidental arrows») the satirical style and the genre of the hadjv are spoken about. As the proof of not being ready of society for criticism, word disputes and polemics between the poet and state officials are explained to the readers in concrete examples. As the painful consequence of writing satirically of mistakes in the public administration, injustice of Bayram Pasha, the Sheikhu-lislam, and even Sultan IV Murad that the artist is being killed by being drowned.

It is worth recalling the novel «The Three Daughter of Eve» by one of the well-known Turkish writer Elif Shafak who is approaching the same phenomenon in the same context. The main role of the work, Pari and his father, Mansur, have an interesting dialogue.

His father tells his daughter that some of the fish in the strait of Bosphorus are black, because Sultan IV Murad threw the body of Omar Nafi and his Divan the «Siham-i Kaza» into the waters of the strait because he was frightened by the anger of writer's lovers. After that incident, such cases were repeated intensely at the time of the subsequent sultans. The reason why the flesh of the fish are black that they swallow the words with ink of the poets. Elif Shafak presents the main point of the story with the language of Mansur who had the unique worldview: «If the ignorance gets power, then you will be afraid...The world is powerful than ignorant people but how suffer from them.» [3, p.109].

The XVIII century Divan poetry in the novel is largely interpreted as the work of three great artists — Ahmed Nadim, Alaeddin Sabit and Sheikh Galib. The writer emphasizes that

Divan poetry is not far from reality, and is not completely isolated from real life in the example of Nedim's activity. The poet's poetry is more analyzed in this novel from this point of view, exquisite nature paintings, magnificent historic sites and architectural monuments of Istanbul during the period of the Sultan III of Ahmed's «Tulip Period» (1718–1730), sightseeing of Dar Seadet (the second name of Istanbul which gives the meaning of «door for happiness»), direction of Sadaabad and visits of Bosphorus coastline with boats, is expressed by Istanbul beauties in its original genre of eastern songs of the Turkish Divan poetry. Unlike Nedim's predecessors, he is considered as the poet of entertainment, council, and wine. It is noted that the world's taste is important to him, and he believes that everything exists in this world, and he does not really care about the hereafter. In addition, the writer recalls the complex political and social environment of the era, the dissatisfaction of the people with the government, the unrest and the upheavals. It is said that between Nedim's *beit* «Istanbul is a unique city, soil of Iran is sacrifice to a part of stone of this city » and his tragic death there is a link. Pitifully, Nedim, the Istanbul lover, who cannot replace all the property of Adjem (Iran or all the foreign states) to a stone of Istanbul, is a victim of riot of Patrona Khalil in this city [1, p.324].

In the novel, the extracts from the works of poets show the issue of intensifying of the language and style of Divan poetry, increasing of Arabic-Persian words and expressions, aggravation of the extravagant metaphors and similes in this period. The features of style of «*sebki-hindi*» (the Indian style) emerged from the XVII–XVIII centuries in divan poetry (this style is created as a school in Iran literature and the most prominent representative of this school is SaibTabrizi), is explained on the basis of the activity of Sabit and Galib. Especially, keeping alive of the concept of poetry and Tasawwuf (Sufism), Mevlevi order are delivered to the reader in the framework of the latest version of the Husn-u Ashk («Beauty and Love»).

It is worth mentioning that Iskender Pala presents the development process of the Turkish Divan poetry and relations between different stages and poets, via the art of Fuzuli to the reader. For example, it is emphasized that Bagi, who was awarded the nickname «sultanush-shuara», wrote imitative poems to Fuzuli. Many of the poets of the palace enjoyed doing *tarbi*, *takhmis*, *tasbi* to Fuzuli's poems, writing imitative poems to his *ghazals*. His literary influence on his contemporaries and artists of later periods is mentioned, and the great poets such as Naili, Nadim and Sheikh Galib in XVII–XVIII centuries have expressed gratitude to the genius artist in his work. Although Ahmed Nedim has different views from Fuzuli in the philosophy of soul and life, but he also cannot escape from the influence of Fuzuli. Sheikh Galib's quotes from Fuzuli in his small-volume poems and the Husn-u-Ashk, taking advantage of the poet's lyricism, being closer to Fuzuli than his contemporary Nedim, seeking peace in a spiritual world as the Sufism Poet, the belief to the eternal world and the Hereafter Confidence are noted.

It is known that the Turkish Divan literature is full of poetic tricks related to the statement, especially with the main poetic tools, such as simile, metaphor, trope, irony. The essence of Divan poem consists of the word beauty, the form of the words and formations of poetic shapes, the form and meaning of the word (beauty of the soul). In the Divan poetry, poetic shapes are not limited to form, they also serve to polish the word literally, and as a melodic element, it further enriches the musicality of the rhyming poem. They have a melodic-rhythmic character as a pro-active element, and add harmony to the poem, in line with the *beit* or the pattern. The rich and unique poetic system, which forms the aesthetic basis of the Turkish Divan literature, is based on traditional Arabic and Persian literary samples and has been traditionally aesthetically different from the Greco-European poetic categories [5, p.56–57].

In the novel, all these subtleties of divan poetry are delivered to the reader through the explanations of specific texts and clauses, in which the tales of the Turkish writers and their distinctive features are expressed. The rich poetic categories and their varied types of Divan literature — the expression (*teshbeh*, *istiare*, *mecaz*, irony, *tariz*, *teshkhis*), beauties of meaning and sound (contradictory hyperbole, proportion, *laiff* and *nashr*, *tecdjahuli-arif*, *husni-telil*, etc.) and all other artistic aspects of the word art are displayed

The writer follows the evolution and developmental stages of the Eastern poetry in the novel, and suggests that the Turkish divan poetry is formed on its own national ground, taking advantage of the general and universal culture of the poetry. Thus, he shares with his reader that he does not agree that some critics and philologists referred the poetry as formalism without analyzing the essence and depth of this poetry. The writer notes that, in fact, these poetic forms, artistic illustrations and expressions serve as important tools for the aesthetic of Divan poetry. These poetic categories, fascinating expression style, and the most complex metaphors render the text in the Turkish poetry, strengthen the emotional-expressiveness of the work, and increase its impact on the content and text in delivering to the reader.

The literary Divan educates its readers in a simple language about the meaning they have placed on the concept of the poets. It should be noted that Divan artists prefer to consider concealed idea behind the thought and speak with signs. This can only be achieved using artistic expression and visualization tools (for example, *istiare*, *mecazi-mursel*, *husni-telil*, *tevriye*, etc.). In the Divan poem, the original meaning, the difficulty of thought, originates from here. Most classical poetry artists are trying to express the same content in different forms, their desire to create a new artistic expression with their poetic tricks, the presence of a traditional image system, and a wide range of imitative poems.

The philosophy of Sufi (Tasawwuf), essence of Divan poetry in the novel, the evolution of this philosophy, the wide spread of Sufism among the Turks, the taking of Islamic culture and values not directly from the Arabs, as well as from Persians, national-cultural ground of creation of Arud (poetic

meter) as a result of the influence of Persian artists, not Arab literature are given in the novel.

In the work of divan poetry, human values that rising from secularism to Sufism were described precisely through the mastery of Fuzuli and his hero Majnun's love. The writer interprets Fuzuli's and her hero's attitude to the world and to people, to worldly love and divine love. Iskender Pala who refers as the epigraph to the famous *beit* — «I have a talent of love from Majnun. I am a devoted of love, there is only the name of Majnun» recalled the analogy «*eshk-sarmashik* (love-bindweed)» of the great poet Mevlana Jaleddin Rumi, who is the head of cradle of the Turkish Divan poetry: «Actually, *Eshk* (love) means bindweed in the dictionary». As bindweed wrapped plane trees, love wraps brave men and women of a slender and graceful build. In addition, each bindweed eventually dried the tree. Outside was green and beautiful, but dried inside, dried, crumbled...!» [1, p.47].

The writer links the wisdom of these lines with the sad ending of Leyli and Majnun: «The great love of the two lovers ends with death, and Leyla and Majnun, who could not overcome the world, were walking around in the same grave [1, p.48].

There are dozens of *beits* voicing the attitude of Geis for pain of parting, grief of separation. The writer accompanied the grief of Majnun with Sabit's *beit* turning into the aphorism:

“The scientists of heavens, astronomers
They cannot know what the longest night is.
Ask the people who suffer from the love
How many hours the nights are” [1, p.211].

The novel explains the objective and subjective terms of the gradual recession of Divan poetry from the nineteenth century, giving its place to the western-style new poetry, promoting more prose genres especially in the second half of the century. The necessity of serious reforms in all spheres of the country's life, turning it into social demand is highlighted in the own way of Namik Kemal and Ziya Pasha. Along with the importance and value they give to the divan poetry, both intellectuals have been forced to live in exile in Europe, to meet with progressive intellectuals in Western countries, especially in France and England, to meet with prominent figures of the press, prominent artists, acquainted with realistic literature examples in the original and translation, etc. are described in persistent dyes.

We would like to note specially that there are two main aims of the novel — as the writer himself emphasizes, is to teach the Divan poetry to a modern reader and remind him of the purity and innocence of love. However, there is important essence of this work. In our opinion, Iskender Pala performs one of the principles of neo-traditional conservative art that he possess in his novel, as well as in other historical novels. The aim was to prevent forgetting of the history, culture and literature of the Ottoman Empire that has been overwhelmingly overthrown in most of the three continents and have been gradually forgotten and sometimes even criticized especially in the recent decades following the establishment of the Republic of Turkey. According to

it, historical stream of the events in the novel was brought to the end of the 19th century. From the second half of the 19th century, the ideological struggle between the Turkish intelligentsia was given by the conservative divan poetry and by the representatives of western-oriented Tanzimat literature (Namig Kemal, Ziya Pasha and others). From this point of view, the pages confronting the examples of Divan poetry with the genres of prose (story, narrative, novel, drama, article) that are not in Turkish literature and publicity to that period are so remarkable. It is known that the most prominent intellectuals of the era have accepted the West's positive science and advanced technique, as well as they support to protect Ottoman-Islamic culture. The author noted Namig Kemal, the most Western-oriented artist, is still writing his poems in the divan poetry genres and in the epic of Arud (poetic meter).

The writer supports the idea of conservative intellectuals at the narration of his hero, expresses that the refinement and renewal of the national culture with the elements of the West is right. The religion does not contradict science, emphasizing the need to improve not with revolution but with evolution. Thus, the reader is addressed with such an important fact that it is incorrect to oppose innovation, change and progress, but it should not be forgotten about the glorious historical past and cultural heritage left behind in the novel.

There is a six-hundred-year Ottoman Empire and culture, an advanced language and classical Divan literature created in this language, outstanding artists and their magnificent artistic monuments, rich heritage and all of these have to be possessed. If these literary and cultural monuments are not taught to new generations, society will be get out of its roots. All these thoughts, on the one hand, Turkish-Islamic Union, on the other hand, are the essence of literary understanding of the conservative and new tradition writers who seek protection of the moral and aesthetic values of the past and enriching it with modern humanitarian intellect products in their works [6].

At the end of the novel, Gays is still acting as a narrator. The first lines of the last chapter show once again that the writer's intention was to deliver the readers magnificence of Turkish Divan poet, dignity of human and divine Love and make readers introduce, teach, and love Fuzuli who wants «the practice (to be sacrifice) of himself to be grief for a world full of sorrow, possessing no one to care»: «Who gave the name of Geis to me, I do not know; Well, who taught me love, I do not know too. Sir, I am the slave of Fuzuli...» [1, p.176].

We would like to note some few mistakes in the novel. In the beginning of the novel, we read: «As the number of those who visited him in the madrasah cell in Baghdad increased, he thought that he was cursed by the dagger burrowed in the mulberry tree [1, p.41]. However, the writer is likely to write the episodes of the novel for a long time, and then the mulberry tree turns into a plane tree: »Nobody can guess what I felt when I saw a dagger which Fuzuli burrowed at a plane tree in Baghdad.» [1, p.183].

The language of the novel is as elegant and poetic as the style of Turkish poetry, deserving a language the love of the

poem «Leyli and Majnun» of Fuzuli, pure love of lovers with the versification of couplet. But in this novel related to divan poetry, it is possible not to use the words «incubator», «site chief», «formatting», «complex», «version».

Finally, in the novel, the title of «Lawmaker» (Ganuni) was not replaced by the name of Sultan Suleiman (years 1520–1566), known throughout the world and in historical sources as «Ganuni».

References:

1. Iskender Pala. Death in Babylon Love in Istanbul. Istanbul, L & M broadcasts, 2003, 392 p.
2. Interview with Iskender Pala. «Daily telegraph», 18 September 2012.
3. Elif Shafak. Three Daughters of Eve. Istanbul, Doghan Kitap, 2016, 418 p.
4. Gadimova S. Turkish Divan literature: poetic genres and art. Baku«, Science and education», 2015, 136 p.
5. <http://www.gelenektengelecege.com/besir-ayvazoglu-ile-mulakat>

In the end, we would like to recall the literary credo of I. Pala. According to the writer, novels teach the reader the way to enjoy life and enjoy art. Philosophy, religion, science refer to certain principles, rules and theories, and the reader understands all these with logical judgments, arguments, and evidences. But more effective perception of life is possible with the artistic-aesthetic power of stories and novels. In our view, the way the writer chooses to teach and love the classic divan poetry is a successful.

Когнитивно-фреймовое моделирование оппозиции «ум — глупость / الغباء — العقل» в русской и египетской пословично-поговорочных картинах мира

Ибрахим Иман Саляма, соискатель кандидатской степени, ассистент
Айн-Шамский университет (г. Каир, Египет)

В последнее время легко можно заметить интерес исследователей к вопросам, касающимся понимания этнического менталитета разных народов, углубления в их культурные тайны, познания когнитивного ядра и фонового знания, формирующих сознание и душу того или иного языкового сообщества людей. Кроме того, языковеды сильно заинтересованы в тех исследованиях, которые основываются на методе сопоставления культурных данных разных языков, либо родственных, либо неродственных, что дает возможность сделать значительные выводы и раскрывает уникальное и универсальное в изучаемых языках. В данной статье проведен когнитивно-сопоставительный анализ бинарной оппозиции «ум — глупость / الغباء — العقل» в пословицах и поговорках русского и египетского народов.

Ключевые слова: бинарная оппозиция; пословицы; поговорки; когнитивные признаки; концепт; ментальные ценности, сопоставление культур.

К числу единиц ментальности, тех элементов сознания, при помощи которых описывается национальный характер народа, отражается его мировосприятие (картина мира), относятся концепты. В результате своего опыта, жизненной деятельности, представления о мире у человека формируется определенная картина мира, элементами которой являются концепты.

Для того чтобы признать то или иное слово концептом, ключевым словом культуры, нужно, чтобы оно было общеупотребительным, частотным, было в составе фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.д. [см.: 3, с. 57].

«Важную роль при исследовании концептов играет фреймовый анализ» [6, с. 82].

Фрейм — мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении [см.: 4, с. 119].

Н. Н. Семенов говорит, что при анализе пословичных единиц фреймы вносят большой вклад в выделение характерных черт определенной культуры. «Особенности паремий как вербализаторов фреймов заключаются, прежде всего, в их способности отражать и оценивать стереотипную ситуацию» [5, с. 48].

По вопросу наличия оппозиционных концептов в пословицах и поговорках Мухаммед Джибриль отмечает, что внимание привлекают те пословицы, которые содержат противоположные ценности: «надежда — отчаяние», «сила — слабость», «любовь к жизни — стремление к смерти». М. Джибриль показывает, что противоречия пословиц отражают противоречия в самом обществе [см.: 10, с. 266–267].

М. П. Желтов говорит, что пословицы и поговорки, будучи знаками ситуаций, могут выражать самые разные и противоположные мнения [см.: 2, с. 100].

Одной из самых обширных оппозиции в русской и египетской культурах является «ум — глупость / العقل — الغباء».

«Концепт ум репрезентирует определенные умения, навыки и способности человека, связанные с мыслительной деятельностью» [7, с. 289].

Концепты «ум — глупость / العقل — الغباء» характеризуют интеллектуальные и познавательные особенности человека и определяют его мышление.

Методом сплошной выборки из материалов паремических словарей для данного исследования были отобраны 264 русские, 116 египетских паремий, репрезентирующих лексемы «ум — глупость / العقل — الغباء» в паремической картине мира (далее ПКМ).

При анализе материала нами выявлены 15 слотов фрейма «Ум — Глупость / العقل — الغباء» в русской культуре и 17 слотов — в египетской.

Рассматривая фреймовую структуру концептуальной оппозиции «Ум — Глупость / العقل — الغباء» в русской и египетской ПКМ, мы заметили, что и в русской, и в египетской культуре выявлен слот «положительная оценка ума / العقل», что утверждают некоторые когнитивно-денотативные ситуации, репрезентирующие бином «ум — глупость / العقل — الغباء» в обеих культурах.

Так, по русскому и египетскому народному разумению, ум / العقل высоко оценивается, что и выявлено на примерах: «ум золота дороже»; «свой ум — царь в голове»; «ум — великое дело»; «человек без ума, что скорлупа без ядра»; «без ума голова — пивной котел»; «без ума голова — кочка»; «тяжело голове без плеч, худо и телу без головы»; «العقل زينة الرأس» (ум — голове венец); «العقل زين لكل» (украшение мудрой — ум); «العقل جوهرة» (ум — жемчужина).

Положительная оценка ума / العقل обнаруживается также в утверждении обоих народов, что с умом легче жить: «с умом жить — тешиться, а без ума — мучиться»; «без ума голова ногам покою не дает»; «اصحاب العقول في راحة» (у кого ум есть, тот спокойно живет); «من قل عقله تعبت رجليه» (без ума голова ногам покою не дает); «اللى يحسب الحسابات فى» (кто хорошо обдумывает, тот спокойно живет).

Своим умом человек способен раскрывать все тайны мира. Ум / العقل придает человеку свойство дальновидности. Ведь, глазами можно многое увидеть, но с помощью ума мы можем «увидеть» всё, что угодно, познать все тайны мира: «видит око далеко, а ум еще дальше»; «الله ما رأيناه بالعقل عرفناه» (Аллаха не видели, умом Его познали).

Утверждая положительную оценку ума, русский народ полагает, что ум дает жизни значение: «где ум, там и толк»; «с умом жить, а без ума небо коптить». Он осознает, что ум связан с достижением материального благополучия: «без ума суму таскать, а с умом деньги считать»; «есть ум, есть и рубль»; «был бы ум, будет и рубль; не будет ума, не будет и рубля»; «с умом нажито, а без ума прожито»; «свой ум не убыток»; «умная голова сто рук кормит, а худая и себя не прокормит»; «руки работают, а голова кормит»; «всяк своим разумом кормится»; «глупый киснет, а умный все промыслит».

В данной связи в ПКМ русского народа встречаемся с противоречащей ситуацией, где «разума много, а денег нет».

Кроме того, по мнению русского народа, умом человек способен совершить свои дела и достичь своих целей: «разумный найдет что, к чему идет»; «у умной головы сто рук» (умный человек может делать многое и все одновременно); «ум да разум надоумят сразу» (будешь думать и размышлять, сделаешь все задуманное правильно и качественно с первой попытки); «за ум возьмешься — до дела доберешься».

Русский народ, позитивно оценивая «ум», считает, что умные люди достойны уважения: «умную голову почитают смолоду»; «дураку — мука, умному — честь». Он утверждает, что умные всегда пользу приносят: «у врача лечись, у умного учись»; «умный научит, дурак наскучит» («умный делу научит, а глупый наскучит»); «с умным разговариваться, что меду напиться»; «в умной беседе быть — ума прикупить, а в глупой — и свой растерять»; «умный дает, а глупый берет».

Если русские думают, что, опираясь на свои умственные способности, человек может преодолеть все стоящие на пути трудности: «птице — крылья, а человеку — разум»; «мудрость и города берет»; «ум горы рушит, хмель ум сокрушает»; «имей ум — все остальное приложится», то египтяне утверждают, что при помощи ума человек найдет выход из сложной ситуации «كل واحد عقله فى راسه يعرف خلاصه» (свой ум в голове имеешь — выход найдешь).

Позитивная оценка концепта «ум» обнаруживается и при описании сабслота «черты умных людей» в русских и египетских паремиях.

Оба народа утверждают, что умный человек имеет способность справиться с делами, и на него можно опираться: «умный сын — отцу замена, глупый — не помощь»; «умному послу невелик наказ, а за глупым не ленись сам идти»; «умный смиряется, глупый надувается» (он не беспокоится о том, что не может иметь); «дураку по пояс, а умный сух пройдет»; «разумный и в пустыне дорогу найдет, а глупый и на дороге заблудится»; «العاقل وديه» (умного проводить, да ему не рекомендовать); «ولا توصيه العاقل فى غفارة نفسه» (умный себе стражник) (умный сам себя охраняет).

По русскому и египетскому наблюдению, умный человек характеризуется сообразительностью: «умному — намек, глупому — дубина»; «умному — намек, глупому — толчок»; «мудрый слышит вполслова»; «اللييب بالاشارة يفهم» (умный понимает с намека); «العاقل من غمزة والمجنون من لكزة» (умному — намек, глупому (сумасшедшему) — толчок); «العاقل من غمزة والجاهل من رفسة» (умному — намек, глупому (невежде) — пинок); «فرد كلمة تكفى العاقل» (умному достаточно и одно слово).

Более того, умный всегда готов к получению новых знаний. Он хорошо читает и понимает свой урок: «умный любит учиться, а дурак — учить»; «мудрому урок — на благо»; «العاقل من اعتبر بغيره» (умный тот, кто у других урок извлекает); «العاقل من اتعظ» (умный, кто урок понимает).

В данной связи египетский народ считает, что «الى له عينين» (у кого глаза и голова, тот делает, что люди делают); «وراس يعمل ما يعمل الناس» (кто не слушает, того горе постигает); «من عتر في حجر ورجع ليه يستاهل ما يجرى عليه» (кто где-то спотыкнулся, да и туда еще раз вернулся, тот достоин того, что с ним происходит).

Умный человек, по русскому разумению, анализирует детали: «умный смыслит, а дурак свиснет»; «умный не осудит, а глупый не рассудит»; «глупый осудит, а умный рассудит».

Выражая позитивную оценку умных людей, египетский народ так описывает умного: «أحكم من لقمان» (мудрее Локмана).

Что касается монома «глупость / الغباء» в сознании обоих народов, то во фреймовой структуре выделен слот «отрицательная оценка глупости / الغباء». Данный слот репрезентируют некоторые ситуации.

Так, и русские и египтяне низко оценивают глупость / الغباء. Они считают её бедой и сравнивают её с болезнью: «много худа на свете, а нет хуже худого разума»; «на наш век дураков станет, да и на ваш хватит»; «лучше слыть озорником, чем дураком»; «глух да глуп — два увечья»; «глупее надолбы приворотной»; «баранья шапка на бараньей голове»; «قله العقل نصيبه» (без ума — беда) (у кого ума не, у того беда); «الوبا ولا الغباء» (чума, да не глупость); «فقد البصر» (терять зрение, да не разумение (разум)).

Признавая отрицательную оценку глупости и глупых, оба народа рассуждают, что глупость и глупые всегда являются предметом насмешки: «глупо говорить — людей смешить»; «الضحك على الابله صيفه» (насмехаться над дураком — развлечение).

Анализ ситуаций, репрезентирующих моном «глупость / الغباء» показывает также, что русская и египетская культуры, утверждая негативное отношение к глупым, указывают на то, что глупый производит проблемы, негативно влияет на других, вред приносит и окружающим и себе: «глупый завяжет, а умный не скоро развяжет»; «дурак в воду кинет камень, а десять умных не вынут»; «один глупый камень в море бросит, а сто умных не вынут»; «дурак один родится — всему свету беда»; «заставь дурака Богу молиться, он и лоб разобьет»; «тот дурак, кто сам себе враг»; «и глупый умного одурачит»; «от дурака добра не жди»; «один дурак, а умных пятерых ссорит»; «безумный и разумных ума лишает»; «глупый про себя согрешит, а умный многих соблазнит»; «с дураком поневоле согресишь»; «с иным дураком смех, с другим — грех»; «مجنون رمى حجر في البير ميت عاقل ما طالوه» (один безумный камень в колодец бросит, а сто умных не вынут); «العيل» (идурной сын семье ругань приносит); «يفتح عينه للدبان ويقول ده قضا الرحمن» (глаза для мух открывает и говорит — это судьба моя); «جت الدوده تقلد التعبان» (червь, желая змее подражать, потянувшись, себя порезал).

Русские подтверждают мысль о том, что кто глупым родился, тот таким же умрет, ума не приобретают, не покупают, не дают. Иногда говорят, что глупость — наслед-

ственность: «ежеден не будешь умен»; «дней много, а ум один»; «родился неумным, а умрешь дураком»; «Фома не купит ума» (Фома — от Апостола — человек недоверяющий, склонный к сомнению); «кому Бог ума не дал, тому кузнец не прикует»; «когда Бог ума не дал, так руками не рассуждай»; «к шубе ума не пришьешь»; «глупому сыну и родной отец ума не пришьет»; «ум за морем не купишь, коли дома нет»; «разок надоумить можно, а навек ума не дашь»; «ленивого дошлюсь, сонливого добужусь, а с дураком ничем не развяжусь»; «дурака никаким лекарством не вылечишь»; «сын дураков уж сроду таков». Тем самым, у египтян слышится такой вопрос: «يا صاحب العقل معندكشى تتبع» (нет ли у тебя лишних умов для продажи) (положительная оценка ума), что подтверждает идею о том, что ума не покупают.

Отрицая глупость, русский народ отмечает, что без ума материальное благополучие не достигается: «глупостью не прокормишься».

Негативно относясь к глупым, русские и египтяне видят, что бесполезно учить глупого: «дырявого меха не надуть, а безумного не научить»; «дурака учить, что на воду писать»; «дурака учить — решетом воду носить»; «дурака учить — только портить»; «у меня голова что решето»; «ни мертвеца рассмешить, ни дурака научить»; «дураку наука — что ребенку огонь»; «ناصح الاحمق عدوه» (дураку советуешь — врагом станешь); «يا قارى العلم عند الجاهلين» (чтение науки у невежественных — грех); «علم في» (глупого научишь, а он к утру всё забудет).

В рамках слота «отрицательная оценка глупости и глупых» в паремиологическом фонде обоих народов выявлен и сабслот «черты глупого»: глупый рискует: «сам козову за рога держит, а сторонние люди молоко доят»; «لولا» (безумного бы не было — умные бы финик не кушали) (это иногда считают пользой, которую можно извлечь из глупых); он ничего не смыслит, не соображает сказанного: «ему про Ерему, а он про Фому»; «ему про Ивана, а он про Степана»; «дурак дурака учит, а оба ничего не смыслят»; «اقوله اغا يقول ولاده كام» (ему говорю, что он евнух, он спрашивает, сколько у него детей); «اقوله طور يقول احليه» (ему говорю: это бык, а он говорит: хочу доить); «اساله عن ابوه يقولى خالى شعيب» (ему про отца, а он про дядю); «ما يعرفش طظ من سبحان الله» (ничего не соображает); «ما يعرف الدفة من الشابورة» (ничего не знает); «يعرفش السما من العمى» (не различает руль от носа судна); «كنت عند ناس، خيار الناس، قال» (букв.: говорю: я была у добрых людей, а он говорит: о, мама, хочу огурец); «كله عند العرب صابون» (у бедуинов всё мыло); «الكلام لكى يا جارة وانت حمارة» (тебе, соседка, адресованы слова, а ты, это и ослица (дура)); «زى طور الله» (что и божья корова при клевере); глупый **не дальновидный**, обращается с делами поверхностно: «рад дурак, что пирог велик, а не дурак, чем набит»; «много видит, да мало смыслит»; «лесом шел, а дров не видал»; «рукавицы за поясом, а он их ищет»; «дурной на санях дрожит, а кожух под ним лежит»; «نايم فى المية وخايف من المطر» (в воде спит, да и дождя боится); он не может решить дела, не думает, поэтому на него нельзя опираться: «в трех со-

снах заблудился»; «дадут дураку честь, так не знает, где и сесть»; «дай курицу гряды — изроет весь огород»; «дай глупому лошадь, так он на ней и к черту уедет»; «глупому в поле не дай воли»; «يا قنديلين وشمعة يا في الضلمة جمعة» (либо две лампы и свеча, либо жить в темноте неделю).

В данной связи русские говорят, что глупый всегда должен быть под контролем: «дурака пошлешь, а за ним и сам пойдешь»; «дураков стадо — пастуха надо».

Русские люди думают, также, что глупый поступает так, как ему заблагорассудится: «дуракам закон не писан»; он ленив и дела не любит: «и дурак празднику рад»; «и дурак праздники знает, да будни не помнит»; «ему разжуй да в рот положи»; для глупого время не важно: «дурак времени не знает»; «дураку что ни время, то и пора»; он поступает, как и малый: «малый — что глупый, а глупый — что малый»; высокомерный: «пустой колос гордо стоит»; глупец несерьезный и неаккуратный человек: «глуп да ленив одно дважды делает»; «дураку все смех на уме». В связи с последним примером русские утверждают, что «смех без причины — признак дурачины», на что указывают и египтяне, говоря, что смех должен быть связан с причиной, иначе — это дурно: «الضحك من غير سبب قلة أدب» (смех без причины — признак неприличия).

Негативно оценивая глупых, египтяне о глупом так говорят: «قسم العقول وهو غايب» (умы распределили в его отсутствии); «زى الدلو» (что и ведро).

В народном сознании обоих народов выделяется слот «с умным — с глупым».

Так, хорошо, полезно с умным быть, да плохо с глупым; от глупого лучше удаляться: «от умного научишься, от глупого разучишься»; «глупые люди друг друга губят да потопляют, а умные друг дружку любят да подсобляют»; «не дай Бог с дураком связаться»; «с дураком поневоле согрешишь»; «لا تقرب من المجنون ولا تخلى المجنون يقربك» (к сумасшедшему не подходи, и к тебе ему не дай подойти); «جواب الاحمق» (ответ на дурака — молчание); «السكات عنه قليل العقل داريه لا» (от глупого подальше; ему не продавай, да не покупай). Да и плохое с умным лучше хорошего с глупым: «дай Бог с умным потерять, не дай Бог с дураком найти»; «лучше с умным потерять, нежели с дураком найти»; «дай Бог с умным найти и потерять»; «даст тебе дурак меду — плюнь, даст мудрец яду — пей»; «лучше с умным в аду, чем с глупым в раю»; «от умного и брань на пользу, от дурака и ласковое слово ни к чему»; «с умным браниться — ума набраться; с дураком мириться — свой растерять»; «лучше умная хула, чем дурацкая похвала»; «عدو عاقل خير من حبيب مجنون» (умный противник, да не безумный любимец (друг)).

В когнитивном мышлении обоих народов выделяется и слот «дружба — вражда», в котором демонстрируется интеграция фрейма «ум — глупость» и фрейма «дружба — вражда».

Оба народа выдвигают идею о том, что старый друг, хоть глупый, лучше нового, хоть умного: «свой дурак лучше чужого умника»; «مجنون تعرفه ولا عاقل تتعرف عليه» (безумец, которого знаешь, (знакомый безумец) лучше ум-

ного, с которым еще познакомишься (чужого умного); اصبر» (терпи безумца своего, или к тебе придет тот, кто его безумнее). Египтяне, обобщая данную идею, говорят «اللى نعرفه أحسن مالى مانعرفوش» (знакомый лучше чужого).

Кроме того, русские указывают на полезность с умным дружить: «умный товарищ половина дороги». Они показывают, что с глупым дружит только тот, кто на него похож. Они не только дружат, но и друг друга хвалят, друг с другом сходятся: «нашел дурень своего поля ягоду»; «связался дурак с дураком — не разрубишь и топором»; «дурак дурака и хвалит»; «дурак с дураком сходились, друг на друга дивились»; «глупым словам — глупое ухо».

Данную мысль египтяне обобщают в следующей пословице: «البيض الممشش بيدحرج على بعضه» (тухлые яйца друг к другу скатываются).

Оба народа утверждают, что ум / العقل предшествует любому делу: «голова — всему начало». В данной связи выявляется интегративная связь фрейма «ум — глупость / العمل — الغباء» с фреймом «труд — лень / الكسل — الغباء», что составляет новый слот нашего фрейма. По убеждению обоих народов, человек должен быть осторожным перед преступлением к труду. Согласно данным пословиц и поговорок русского языка, человек должен размышлять над всем, что касается того дела, к которому приступает. Высоко оцениваются так называемые рациональные подходы: «ум — впереди дела»; «головой начинай, а руками кончай»; «работай руками и головой — будешь передовой»; «думай ввечеру, делай поутру»; «счастье тому бывает, кто в труде, да в ученье ума набирает»; «думай двойко, а делай одинако»; «семь раз отмерь — один раз отрежь»; «всяк своим разумом кормится»; «думай медленно, работай быстро»; «голова научит, руки сделают»; «голова б не думала, ноги б не пошли»; «нечего руками рассуждать, коли ума нет»; «اعقلها وتوكل» (завязывай (верблюдицу), и пойдешь); «مد عينك قبل ما تمد رجلك» (глазами гляди, да ногой приступи); «من حسب الحسابات فى الهنايات» (кто хорошо обдумывает, тот спокойно живет); «من قلة عقله تعبت قبل ما» (кто не хорошо думает, у того ноги устают); «تعمل الشئ اقرا عواقبه» (прежде чем к делу приступить, надо последствия посчитать).

Египтяне, в данной связи, говорят, что «العبد فى التفكير» (раб думает, а Аллах делает).

Кроме того, в рамках данного слота русские указывают, что глупый ленив и дела не любит: «и дурак праздники знает, да будни не помнит», а египтяне говорят, что невежественный, но трудолюбивый, лучше умного, но ленивого: «جهل يعولنى خير من عقل اعوله» (невежество, которое меня кормит, лучше ума, который я кормлю). В данном примере к кому отрицательно относятся, если у его владельца замечаются другие негативные характеристики, которые в силу снижают важность ума, да и делает лучше глупость с противными характеристиками.

При анализе когнитивно-денотативных ситуаций, репрезентирующих оппозиции «ум — глупость / العقل — الغباء» в русской и египетской ПКМ нами выявлен слот «свой —

чужой», что демонстрирует глубокие интегративные связи с фреймом «свой — чужой». Согласно ситуациям данного слота, русский народ думает, что человек должен иметь собственные мнения и опираться на свои мысли, свой ум, должен быть самостоятельным: «всяк своим разумом кормится»; «всяк своим умом живет»; «нажить своим умом»; «ум имей хоть маленький, да свой»; «другой головы не приставишь»; «чужим умом в люди не выйдешь»; «чужим умом жить — добра не нажить»; «чужим умом не выстроишь дом»; «чужим умом не построишь дом»; «чужой ум — до порога»; «в соседи за умом на пойдешь»; «у соседа ум не займешь»; «всяк Еремей про себя разумеи»; «всяк Аксен про себя умен».

В данной связи египетский народ говорит, что человек только к своему уму обращается: «لو ادوا المجنون مية عقل على» «Его умом сто умов дай, а он любит свой»; «لما اتفرقت العقول كل واحد عجبته عقله ولما اتفرقت الارزاق ما حدش» «каждый свой ум любит, да своим пропитанием не доволен».

Кроме того, утверждая феномен разнообразности: «сколько голов, столько мнений»; «брат он мой, да ум у него свой»; «في كل راس حكمة» (в каждой голове своя мудрость), оба народа думают, что человек должен все-таки знакомиться с мнениями других людей: «людей слушай, а свой ум имей»; «одна голова хороша, а две — еще лучше»; «ум хорош, а два лучше»; «на свой ум надейся, а за чужой держись»; «живи своим умом, а чужого спрашивайся»; «всякий совет к разуму хорош»; «شاور كبيرك» (у старшего и младшего совета проси, да и на ум свой полагайся).

Если в слоте «временной фактор» фрейма «ум — глупость / الغباء — العقل» оба народа думают, что задний ум ни к чему не приводит, что ум должен быть своевременен: «задним умом дела не поправишь»; «была пора, так не было ума; а ушла пора — не надо и ума»; «ум придет, да пора уйдет»; «الاحمق ينصح في الوقت الضيق» (дурак не в пору советуется), то русский народ утверждает также, что легко быть мудрым после случившегося: «задним умом всяк крепок»; «задним умом всяк догадлив»; «жить задним умом»; «и заяц умен, да задним умом».

Паремическая репрезентация фрейма «ум — глупость / الغباء — العقل» демонстрирует его интегративные связи с фреймом «богатство — бедность / الفقر — الغنى», составляя слот в фреймовой структуре нашей оппозиции. Согласно когнитивным ситуациям, репрезентирующим данный слот, и русские и египтяне полагают, что ценность человека в его умственных способностях, а не в его состоянии, что богатство в уме, а не в деньгах: «умный без денег богат»; «умный человек хозяин деньгами, скупой — слуга»; «الفقير فقير العقل» (бедный тот, у кого ума нет).

Интеграция обнаруживается и при выявлении слота «счастье — горе / الحزن — السعادة» фрейма «ум — глупость / الغباء — العقل». Согласно приведенным в рамках данного слота ситуациям отмечается, что ум / العقل к страданию приводит и дурак более счастливый, дуракам везет: «и дурак ездит в карете, а умный ходит пешком»;

«дурак спит, а счастье у него в голове лежит»; «дуракам на свете жить — ни о чем не тужить»; «дуракам во всем счастье»; «глупому счастье, а умному напасть»; «умом туп, да кошелек туг»; «где умному горе, там глупому веселье»; «умный плачет, а глупый скачет»; «أصحاب العقول» «المستريح اللي من العقل خالي» (у кого ум, у того горе); «الى ما بيقل عقله ما» (без ума жить — в спокойствии быть); «بيفرح» (по уму поступаешь, радость не знаешь); «العائل تعبان» (умный в несчастье живет); «اللي يتفكر يتعكر» (кто думает тот горюет); «(أخذ البال يتعب الفكر» (в раздумье несчастье); «حظ» «في السحاب وعقل في التراب» (счастье у него в небе висит, да ум у него в земле зарыт).

В данных пословицах обнаруживается отрицательная оценка умственных действий. Дурак счастливо, спокойно живет, ему всегда везет, в то время как умный горе пожирает.

С другой стороны, по убеждениям русского и египетского народов, реальное счастье в уме / العقل: «дураки только в сказках удачливы»; «глупость не порок, а несчастье»; «счастье тому бывает, кто в труде, да в ученье ума набирает»; «мудрецу и счастье к лицу»; «кто не имеет ума, тот горюет»; «العقل زينة واللى بلاه حزينه» (ум — украшение, и без него — горе); «اللى يحسب الحسابات في الهنا يبات» (кто хорошо обдумывает, тот спокойно живет); «أصحاب العقول في» «راحة» (у кого ум есть, тот спокойно живет); «من قل عقله تعبت» «رجليه» (без ума голова ногам покою не дает).

Разбирая материал, мы заметили, что в русских и египетских паремиях выявлен слот «связь оппозиции» ум — глупость / الغباء — العقل с некоторыми физическими характеристиками».

Оба народа утверждают, что сила умом управляется, что без разума сила бесполезна: «без разума сила все равно, что железо гнило»; «плохи дела, когда сила без ума»; «العافية هيلة» (сила дурна).

Согласно русскому наблюдению, ум сильнее силы: «сила уму уступает» (ум всегда побеждает); «разум силу победит».

Если русский народ выдвигает мысль о человеке, великом по телу, но глупом по уму: «велик да глуп — так больше бьют»; «велик вырос, а ума не вынес»; «великан баклан, да есть изьян»; «ума палата, да разума маловата»; «ума палата, да дыровата», то египетский народ описывает картину высокого роста глупого человека, насмехаясь над высокого роста людьми: «ضاع عقله في طوله» (у него ум в рост пропал); «الطويل أهبل ولو كان حكيم» (глуп высокого роста человек, даже если мудрец он); «إن قابلك الطويل عزيه في» «عقله» (коли с высокого роста человеком встретишься, соболезнование про ум его выражай); «كل طويل هبيل» (всякий высокого роста человек — дурак); «التخن ع الجميز» (толстая и смоковница).

Наряду с этим, в русской и египетской культуре отмечено, что важность человека не по внешности определяется, а по уму, не важна внешность, важен ум: «и в новом платье, да в старом разуме»; «и красно, и пестро, да пустоцветом»; «мужик сер, да ум-то у него не волк съел» (под грязной одеждой бывает мудрость); «встречают по

одежке, провожают по уму»; «краса до венца, а ум до конца»; «красота приглядится, а ум вперед пригодится»; «на красивого глядеть хорошо, а сумным жить легко»; «не смотрят на платье, смотрят на разум»; «и красавице ум не помеха»; «الحسن والجمال زمانه بينقضى والعقل والحشمة» («Хиар البضائع» (время красоты истекает (красота пройдет (исчезнет), а ум и приличие — лучшие товары).

В рамках слота «ум / العقل — возраст / العمر» выявлена ситуация «старый да дурной»: «дурак и под старость собак гоняет»; «до лысины дожил, а ума не нажил»; «век дожил, а ума не нажил»; «летами ушел, а умом не дошел»; «борода росла — разума не принесла»; «до седых волос дожил, а ума не нажил»; «ростом с Ивана, а умом с болвана»; «ростом с тебя, а разумом с теля»; «хоть ростом и удался, а ума не набрался»; «большой вырос, а ума не вынес»; «борода с ворота, а ума с прикалиток нет»; «с осину вырос, а ума не вынес»; «الكبر كبرنا والعقل ما كملنا» (выросли, да ума не нажили); «شاب لهما والعقل لسه ما جاهم» (борода поседела — разума не принесла); «الطول طول النخلة والعقل» («عقل سخله» (ростом с пальму, а умом с ягненка).

В данной связи, по египетскому разумению, предпочитают умного мальчика глупому старику «غلام عاقل خير من شيخ جاهل» (умный мальчик лучше невежественного старика).

Кроме того, русские утверждают, что ум возрастом не определяется: «мудрость в голове, а не в бороде», «ум не в летах, а в голове»; «не за бороду — за ум жалуют»; «гордись не ростом, а умом».

Тем не менее, египтяне думают, что чем старше, тем разумнее: «اللى اكبر منك بيوم عقل منك بسنة» (кто старше тебя на один день, тот разумнее тебя на год); «الكبير حكيم» (старик сам себе мудрец). В данной связи, египетский народ в своих пословицах с иронией отзывается о младших, которые стремятся учить старших, которые превосходят их по знанию: «الحويلة علمت أمها الرعية», «البدريّة» (ягненок маму пастыбе научит); «علمت أمها الرعية جا الخروف يعلم» («أبوه الرعي» (барашек отца пастыбе научит).

Тем более и в русской, и в египетской культуре выделен слот «связь ума человека с его опытом».

По сознанию обоих народов, приобретение ума связано с опытом человека: «жить да быть — ума копить»; «добрый разум наживешь не сразу»; «время и случай разум дают»; «умнеют не от хохота, а от жизненного опыта»; «اسأل مجرب ولا تسأل طبيب» (спрашивай опытного, а не врача); «البغل العجوز ما يخافش من الجناجل» (старый мул колокольчиков не боится); «اللى ما هوش واخدع البخور ينحرق ديله» (кто курения не знает, у того одежда горит).

Тем временем и русские, и египтяне указывают на то, что «ум за морем, а смерть за воротами»; «يموت الانسان ناقص» (и умирает человек, не достигая науки целой).

Тем не менее, в народном сознании русских, и опытный мудрец ошибается и несет ответственность за свои ошибки: «и на большие умы живет оплошка»; «и умный бывает в глупом положении»; «на всякий час ума не напасешься»; «на всякого мудреца довольно простоты»; однако «умный и согрешит, и поправит»; «умный себя винит, глупый — своего товарища».

Определяя голову местом локализации ума, в русских и египетских паремиях выделяются когнитивно-деннотативные ситуации, репрезентирующие слот «пустая голова». Так, нет ценности в голове без ума: «без ума голова — пивной котел»; «без ума голова — кочка»; «тяжело голове без плеч, худо и телу без головы»; «دماغ منها «بلا عقل قرعة بجديد اخير منها» (и тыква за парю лучше головы без ума).

В египетской культуре обнаруживается одна паремическая единица, где указывается «грудь» как место нахождения знания: «العلم فى الصدور موش فى السطور» (знание в грудях, а не на строках).

В русских паремиях утверждается, что пустая голова — признак глупости. В них описана картина большой по размеру головы, в которой ничего не содержится. Кроме того, наличие головы, как одной из частей тела человека, не означает наличие ума: «голова-то есть, а в голове-то нет»; «хоть в голове-то густо, а в голове-то пусто»; «не всяк умен, кто с головой»; «голова с пивной котел, а ума ни ложки»; «голова с лукошко, а мозгу ни крошки»; «голова с куль, а разума с нуль»; «голова — что чан, а в голове — ни на капустный кочан»; «лоб что лопата, а ума небогато».

В сознании обоих народов иногда связывают пустую голову с толстыми животами, считая это признаком тощего ума: «живот толстой, да лоб пустой»; «عند البطون تضع» («العقول» (во время еды ум теряют).

При рассмотрении бинарной оппозиции «ум — глупость» в русской и египетской культуре, нами выявлен слот «связь данного биннома с речью». Так, уровень ума и глупости проявляется по речи: «осла знать по ушам, медведя по когтям, а дурака по речам»; «قالوا تعرف الهيايف بايه», «قال بكلامه. وقالوا تعرف الثقيل بايه, قال بسؤاله» (глупого знают по речи, а несносного — по вопросам).

Кроме того, «болтливость — это знак глупости». В данном отношении русские утверждают, что глупый — болтливый и шумделает: «уменьна словах, да глуп наделах»; «гогочет, как гусь на проталине»; «глупая собака громко лает»; «в пустой бочке и шуму много»; «умный молчит, когда глупый ворчит». Хотя иногда «иной раз и дурак молвит слово в лад». Египтяне же полагают, что коротко, то и мудро: «كثر الكلام خيبه» (болтовня — глупость); «كثر القول» («كتر الكلام خيبه» (многословие — знак малоразумия); «كتر الكلام يضيع» (больше разговора — меньше красноречья); «كفر الكلام منفعه» (мало говорить — полезно); «كفر الكلام يعلم الغلط» (много говоришь — ошибки совершишь); «من كثر لفظه كثر» («سقطه» (кто много говорит, у того много ошибок); «كفر الكلام» (кто много говорит, тот низким станет).

В данной связи русский народ считает, что не важно, сколько слов говоришь, важно, сколько знаний в голове имеешь: «умный не говорит все, что знает, а глупый не все знает, что говорит»; «умный не тот, кто много говорит, а тот, кто много знает». В законе умного: «не стыдно молчать, когда нечего сказать»; «не тот глуп, кто на слова скуп, а тот глуп, кто на деле туп».

Русские полагают, что глупые слова вызывают насмешку: «глупо говорить — людей смешить», и умный пустяки не говорит, речь умного целенаправленна и ясна: «умный человек слово на ветер не пустит»; «умную речь приятно слушать»; «умные речи в потемках слышно»; «умные речи и дурень поймет».

Более того, и в русской, и в египетской культурах выделяется слот «женский разум».

В данной связи Т. В. Хлыбова отмечает, что «народная мудрость в большинстве случаев отказывает женщине в уме» [8, с. 22].

О женском образе вообще Хамид Тахир отмечает, что в египетских пословицах отражается нехороший и негативный образ египетской женщины в частности и женщины вообще. О женском уме автор говорит, что некоторые пословицы указывают на безумие женщины [см.: 9].

Все это доказывается следующими примерами: «волос долог, а ум короток»; «المرء بنص عقل» (у женщины половина ума); «هبله، ومسكوها طبله» (глупая и барабан носит); «دقوا الطبل» (барабан били, и глупая вышла).

Русские и египетские паремии советуют быть осторожным при выборе жены, считая разум основным критерием, а не красоту: «краса до венца, а ум до конца»; «красота приглядится, а ум вперед пригодится»; «красота без разума пуста»; «الحسن والجمال زمانه ينقضى والعقل والحشمه» («Хиар البضائع» (время красоты истекает, а ум и приличие — лучшие товары).

В данной связи египтяне говорят «اتجوز غبية وخايبة ولا» «تتجوز ذكية وعايبة» (женись на глупой, да не на умной, но порочной), низко оценивая умную женщину, если у неё замечаются негативные характеристики, которые в силу снизить важность ума.

С другой стороны, русские говорят, что красота внешности и владение разумом не противоречат друг другу: «и красавице ум не помеха».

Кроме того, если в египетских пословицах, как отмечено Х. Тахиром, обнаружено, что не все женщины имеют такие характеристики, так есть и умные и глупые женщины: «امر الزمير، تبان العاقله م المجنونه» (на свирели играть — разумную от сумасшедшей отделять), то в русских встречаемся с таким примером, который высоко оценивает женский ум: «женский ум лучше всяких дум».

В египетском народном сознании выделяется и слот «сожаление об истекшем — глупость». Так, глуп тот, кто о прошлом сожалеет «العابط في الغابت نقصان في العقل» (нет ума у того, кто о прошедшем горюет).

Выделяя слот «ум — глупость — гнев», египтяне утверждают, что во время гнева ум теряют «الغضب ان أخو» (разозлившийся — безумному брат).

Рассмотрев представление оппозиции «ум — глупость / العقل — الغباء» в русских и египетских паремиях, можно приводить к **следующим выводам**.

И в русской и египетской культурах представлены почти одни и те же слоты фрейма «ум — глупость / العقل — الغباء». В рамках каждого слота выявлены, с одной стороны, по-

добные когнитивно-денотативные ситуации, репрезентирующие рассматриваемую оппозицию в обеих культурах, что и свидетельствует об общности человеческого мышления, а с другой стороны, обнаружены те ситуации, которые присутствуют в одной ПКМ и отсутствуют в другой, что и утверждает национальную уникальность каждого отдельного народа.

Межкультурные когнитивные признаки отражены в том, что ум высоко оценивается, а глупость — низко. И умные, и глупые характеризуются некоторыми специфическими чертами. Умный страдает, а глупому везет. Кроме того, люди разнообразны по своим интеллектуальным особенностям. Ум — основа любого дела. Без ума сила бесполезна. Ценность человека в его уме. В словах человека проявляется его умственная степень и другие общие признаки.

Специфические национально-культурные когнитивные признаки обнаружены в том, что оба народа положительно оценивают ум и интеллектуальные способности человека, однако русский народ посвящает данной части большее количество паремий.

Русский народ более ясно, чем египетский, связывает ум с трудом, предполагая, что ум дает человеку способность быть материально обеспеченным, что глупый ленив и трудиться не любит, в то время как египетский народ думает, что невежественный может быть трудолюбивым, и умный может быть ленивым, предпочитая, в данном случае, первое состояние. В данной связи мы хотели бы обратить ваше внимание на то, что при анализе концепта «Труд» в нашей магистерской диссертации выделены те ситуации, согласно которым оба народа связывают труд со знанием: «золотые руки у того, кто обучился хорошо», «علم بلا عمل حمل بلا جمل» (знание без труда, что и груз без верблюда). Они советуют думать перед приступлением к труду и любому делу вообще.

Русский народ думает, что глупость — это свойство, которое человек приобретает с рождения, и таким он умирает. Он также видит, что не по возрасту определяется ум человека. Однако здесь мы хотели бы пролить свет на ту русскую тенденцию, согласно которой приобретение знания и умственных навыков связано с приобретением опытов в жизни человека, что и утверждают данные паремии: «больше живешь — больше видишь», «поживешь подольше узнаешь побольше». По данному поводу Т. В. Балащенко полагает, что «глупость субъекта может быть связана с отсутствием жизненного опыта... Небольшой жизненный опыт у детей, у людей молодого возраста, поэтому предполагается, что по мере взросления опыт накапливается и человек умнеет, то есть приобретает способность самостоятельно рассуждать и адекватно реагировать на незнакомую ситуацию» [1, с. 10–11]. Кроме того, в египетском паремиологическом фонде можно встретиться с подобной тенденцией, которую представляет такая паремия: «اللى يعيش ياما يشوف واللى يمشى» (долго жить — много знать, да дальше идти — больше узнать). Египтяне, согласно нашему материалу,

связывают ум с возрастом, говоря, чем старше человек, тем он опытнее и разумнее. С другой стороны и египтяне и русские единогласны в том, что есть старшие, да дурные.

Определяя черты глупых людей, русские более подробно, чем египтяне, размышляют о данной части.

В слоте «свой — чужой» в одной ситуации мы ощутили недоверие и сомнительность египтян к другим. Они, говоря, что люди должны советоваться друг с другом, отмечают, что каждый должен опираться только на свой ум. Русский народ, призывая также обращаться за советом к другим, утверждает, что человек должен принимать свое решение самостоятельно.

Наряду с этим, в ПКМ египетского народа предположено, что сожаление о произошедшем — глупость. Это может быть связано с тем, что египтяне веруют в судьбу. Они верят, что все, что произойдет, заранее предписано судьбой и поэтому глупостью является «البكاء على اللبن المسكوب» (сожаление о вылитом молоке).

В ходе сопоставительного концептуального анализа русских и египетских паремий было выявлено, что при

рассмотрении собранного нами материала мы заметили, что внутри самих паремий выделяются противоречащие ситуации. Это особенно ярко в слоте «счастье — горе». Так с одной стороны, «дурак спит, а счастье у него в голове лежит»; «المستريح اللي من العقل خالى» (без ума жить — в спокойствии быть) и др., а с другой стороны, «дураки только в сказках удачливы»; «أصحاب العقول فى راحة» (у кого ум есть, тот спокойно живет) и др. И «когда Бог ума не дал, так руками не рассуждай», а с другой стороны «ума Бог не дал — руками разводить» и т.п.

Более того, анализируя русские и египетские паремии, репрезентирующие оппозицию «ум — глупость / «العقل — الغباء», мы заметили, что интеграция, как один из способов когнитивной репрезентации фреймовой семантики, играет важную роль в репрезентации фрейма «ум — глупость». Так, выделены глубокие интегративные связи фрейма «ум — глупость» с фреймами «счастье — горе», «труд — лень», «дружба», «свой — чужой», «богатство — бедность». Данные фреймы составляют слоты нашего фрейма «ум — глупость».

Литература:

1. Балащенко Т. В. Концепт «глупость» и его отражение в фольклоре, 2004 // Сборник работ 61-й научной конференции студентов и аспирантов Белгосуниверситета: В 3 ч. ч. 3 п БГУ, 2004. п 244 с. — СС. 10:13.
2. Желтов М. П. Практическая философия: учеб. Пособие / М. П. Желтов. — М.: Чебоксары: Изд-во Чуваш. Унта, 2009. 152 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208 с. ISBN5-7695-0745-4.
4. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. — 314, [6] с. — (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия). ISBN978-5-17-045103-6 (ООО «Издательство ЛСТ»), (978-5-478-00346-3 (ООО «Восток — Запад»).
5. Семененко Н. Н. Когнитивная интеграция в вербализованном пространстве фрейма (на материале русских паремий) / Н. Н. Семененко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». — № 1, 2010. С. 47–51.
6. Сергеева Е. Н. Понятие концепта и аспекты его изучения в современной лингвистике / Е. Н. Сергеева // Вестник ВЭГУ. № 3 (41) 2009. С. 72–85.
7. Сергеева Н. М. Ум и разум / Н. М. Сергеева // Антология концептов: в 8 т. Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. — М.: Волгоград: Парадигма, 2005–2011. Т. 1. 2005. С. 286–330. ISBN5-89395-236-9.
8. Хлыбова Т. В. Понятия «ум», «разум», «мудрость» в русском фольклоре / Т. В. Хлыбова // Московский городской психолого-педагогический университет. Портал психологических изданий PsyJournals.ru, 2010. С. 17–36.
9. 2008. حامد طاهر. الفلسفة المصرية من الامثال الشعبية، دار الهانى للطباعة والنشر.
10. 2010. محمد جبريل. مصر: الاسماء والامثال والتعبيرات، دار الجمهورية للصحافة.
11. Берсеньева К. Г. Русские пословицы и поговорки / К. Г. Берсеньева. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2005. — 383 с. ISBN5-9524-1110-X.
12. Зарахович И. С. 10000 пословиц, поговорок, загадок, скороговорок: жемчужины народной мудрости / И. С. Зарахович и др. — М.: АСТ, 2012. — 682 с.
13. Михайлова Л. 20000 русских пословиц и поговорок / Л. Михайлова. — М.: Центрполиграф, 2009. — 384 с.
14. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. — 784 с.
15. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. — 1024 с.
16. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. 5-е издание, стереотипное. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, Москва, 1963.
17. Подобин В. М., Зимина И. П. Пословицы и поговорки [электронный ресурс] / В. М. Подобин, И. П. Зимина, 1956. — 424 с. URL: http://ct4.ucoz.ru/publ/18_s/s050/19-1-0-190 (дата обращения: 27.10.2017).

18. Русские народные пословицы и поговорки. URL: http://www.prosv.ru/ebooks/lib/2_Poslovici/index.html (дата обращения: 27.10.2017).
19. Сысоев В. Д. Пословицы и поговорки / В. Д. Сысоев. — М.: АСТ, 2009. — 65 с.
20. Уваров Н. В. Энциклопедия народной мудрости / Н. В. Уваров. — М.: Инфра-Инженерия; Москва; 2009. — 1840 с. ISBN978—5—9729—0020.
21. 1992. إبراهيم أحمد شعلان، موسوعة الامثال الشعبية المصرية، دار المعارف — القاهرة،
22. 1956. أحمد تيمور باشا. الأمثال العامية، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي المصري.
23. 1986. أحمد تيمور باشا. الأمثال العامية، الطبعة الرابعة، مركز الأهرام للترجمة والنشر.
24. 1992. جبران مسعود. الرائد، معجم لغوى عصرى، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين — بيروت.
25. 2008. حامد طاهر، الفلسفة المصرية من الامثال الشعبية، دار الهانى للطباعة والنشر.
26. 2009. سامح مقار. غرائب التعبيرات والامثال الشعبية: تفسير وتحليل ورد الدخيل، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
27. 2010. عثمان الجوهرى. امثالنا فى الميزان، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
28. 2010. محمد جبريل. مصر: الاسماء والامثال والتعبيرات، دار الجمهورية للصحافة.
29. موسوعة الامثال الشعبية.

К истории изучения вопроса «Переводы произведений А. С. Пушкина на каракалпакский язык»

Орымбетова Нигара Бердимуратовна, кандидат филологических наук, доцент;
Заримбетов Абдикамал Абдиганиевич, ассистент-преподаватель
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Интерес к творчеству А. С. Пушкина в Республике Каракалпакстан возрос после революционных преобразований 1917 года. В 20-е годы XX века переводы пушкинских произведений на каракалпакский язык стали настоящей школой мастерства для многих поэтов и писателей.

Анализируя историю переводов в республике на раннем этапе его развития, каракалпакский исследователь Хошанов Б. Х., в своей статье {1} отмечает: «Эти переводы отличает тот факт, что они не были подписаны именами переводчиков: такова особенность ранних переводов». Думается, что это объясняется отсутствием научного подхода к своей деятельности, бескорыстностью, простодушием мастеров пера, а также тем, что переводчики не думали о славе и известности, а старались как можно быстрее изложить свои чувства на бумаге, зафиксировать творения великого гения русской литературы на каракалпакском языке и донести до читателя.

В настоящее время предстоит очень кропотливая работа по восстановлению имён каракалпакских переводчиков — поэтов и писателей, которые считали по своей наивности, что переводы это что-то второстепенное. Между тем, художественные переводы осуществляли лучшие каракалпакские поэты и писатели, общественные деятели, просветители, заинтересованные в росте самознания и интеллектуального потенциала народа.

Переводом произведений А. С. Пушкина занимался Жолмурза Аймурзаев, который окончил Высшие литературные курсы при Литературном институте им. М. Горького и был знаком с культурой русского народа, в частности, с произведениями гения поэзии А. С. Пушкина. Он

перевел на родной язык произведения Пушкина, Лермонтова, Некрасова.

Гуманистические традиции классика русской литературы — Пушкина — органично сплавляются в стихах каракалпакских поэтов с глубинными народными традициями своего родного языка и поэзии. Об этом сложном и плодотворном творческом процессе хорошо сказано Ибрагимом Юсуповым в цикле его рубай — лирико-философских четверостиший:

Пусть время опылит цветы —
стихи мои Пыльцою Пушкина, пыльцою Навои, —
Гибридом вырасту, но капля силы мудрой
Бердаха нашего живет в моей крови.

С самого начала творческого пути Ибрагим Юсупов (1929—2008) испытывал могучее влияние русской классической литературы. Он был очень хорошо знаком с поэзией А. С. Пушкина, которому И. Юсупов посвятил ряд стихотворений — «Певцу свободы» (1948), «Пушкину» (1971), «Поэт» (1974). «В аллее »Анна Керн» (1974) и др. Его стихи созвучны чудным пушкинским строкам и мотивам.

Такие стихи могли родиться только у поэта, который проникся пушкинским обожествлением женской красоты, преклонением перед женщиной — другом, матерью, прекрасным началом. Для тех своих землячков, кто не может прочитать Пушкина в оригинале, И. Юсупов сделал замечательные по своей точности, сохранившие всю прелесть пушкинского стиха, переводы. Это стихотворения «Не пой, красавица, при мне», «Талисман».

В году 1985 году издательство «Каракалпакстан» опубликовало отдельным сборником поэзию, переве-

денную в разные годы, под названием «А. С. Пушкин. Косықлар хэм поэмалар». Ответственным редактором был И. Юсупов.

Собрав воедино жемчужины пушкинской поэзии на каракалпакском языке, поэт стремится, как можно больше приобщить к ней читателей родного края. «Как и многие современные поэты, я занимаюсь поэтическими переводами, чтобы каракалпаки могли читать произведения лучших поэтов мира и на своем родном языке», — пишет известный поэт. [2, с. 14] Сам И. Юсупов сделал замечательные по своей точности, сохранившие всю прелесть пушкинского стиха, переводы — это стихотворения «Не пой, красавица, при мне», «Талисман».

Видный ученый, государственный, общественный и театральный деятель Касым Аvezов (1897—1938) перевел на каракалпакский язык фрагменты поэмы «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. Поэтом, писателем, драматургом Аметом Шамуратовым (1912—1953) также были переведены на каракалпакский язык некоторые произведения А. С. Пушкина.

В 1935—1940 годы на каракалпакском языке выходят произведения великого русского поэта: роман в стихах «Евгений Онегин», повести «Метель», «Дубровский», «Капитанская дочка», жанр фольклора, который получил новое звучание в творчестве Пушкина «Сказка о попе и работнике его Балде».

После перерыва, вызванного событиями Великой Отечественной войны и послевоенным восстановлением хозяйства, работа над переводами произведений А. Пушкина продолжилась. Произведения русского классика стали доступны широкому кругу каракалпакских читателей.

Перу известных писателей и поэтов республики принадлежат переводы на каракалпакский язык ряда произведений А. С. Пушкина. Асан Бегимов перевёл некоторые стихи. Мырзагали Дарибаев познакомил каракалпакского читателя с повестями «Дубровский», «Капитанская дочка». Известные писатели и поэты Тлеуберген Жумамуратов и Байнияз Каипназаров были воодушевлены лирическими произведениями и перевели многие из них. Кенесбай Каримов является переводчиком драматургии Пушкина. Его перу принадлежит перевод сборника «Маленькие трагедии» (1983). Думаем, что на формирование поэтического мастерства Толепбергена Матмуратова оказало влияние, в некоторой степени, перевод лирики великого русского поэта. Исмаил Сагитов известен как активный переводчик произведений русского классика. Матен Сейтниязов перевел поэму «Цыгане», Джумабай Ташенов — отдельные стихи. «Сказка о царе Салтане» была переведена Шаудырбаем Сеитовым (1978).

Заметный вклад в научную пушкинистику внес академик М. Нурмухамедов, разрабатывая тему «А. С. Пушкин и Средняя Азия». Тщательный научный анализ пушкинских произведений и различных фольклорных источников позволил М. К. Нурмухамедову сделать вывод, что сюжетные параллели «Сказки о царе Салтане» А. С. Пушкина и каракалпакской эпической поэмы «Шарьяр»

свидетельствуют о русско-восточных культурных контактах. Его научная концепция была раскрыта в книгах «Сказки А. С. Пушкина и фольклор Средней Азии» (1983), «Пушкин, Оренбург и оренбуржцы» (1984), «Средняя Азия в творчестве А. С. Пушкина» (1988).

На сходство сюжетов «Сказки о царе Салтане» А. С. Пушкина и каракалпакской эпической поэмы «Шарьяр» впервые, еще в середине 40-х годов, обратил внимание известный каракалпакский переводчик и журналист Орынбек Кожуров. Об аналогиях сюжетов этих произведений писали также каракалпакские фольклористы К. Аимбетов и К. Максетов. Если учесть огромный интерес Пушкина к Востоку, то надо полагать, что восточные сказания находили благоприятную почву в творчестве поэта и продолжали свою жизнь уже на ниве русской литературы.

После провозглашения независимости переводы произведений А. Пушкина осуществляются не столь активно, но интерес к поэтическому наследию русского поэта сохранился.

Переводы произведений Пушкина на каракалпакский язык становились частью национальной литературы, способствовали ее обогащению и развитию. И сейчас мы можем сказать, что без переводов произведений русской литературы, картина национального литературного развития не была бы полной.

Поэмы и стихи А. С. Пушкина изучаются в образовательных учреждениях, где преподавание ведется на каракалпакском языке, и мы думаем, что знакомство с произведениями великого классика позволит каракалпакским учащимся обогатит мировоззрение, воспитает высокую нравственность и будет способствовать воспитанию гармонично — развитой личности.

Расцвет каракалпакской литературы неразрывно связан с воздействием на нее мировой и русской литературы. Начиная порой с наивного подражания, каракалпакская литература постепенно вбирает в себя самые лучшие традиции, в то же время остается глубоко национальной и своеобразной. Творческая работа над переводами произведений А. С. Пушкина была хорошей школой проникновения в тайны мастерства русского классика, помогала поэтам совершенствовать собственное творчество при создании оригинальных художественных произведений.

Переводы из русской поэзии помогли развитию каракалпакской литературы. Но, к сожалению, на сегодняшний день среди огромного количества работ мы пока не располагаем работами, обобщающими опыт перевода произведений русского классика на каракалпакский язык. Между тем, необходимость подобного исследования диктуется требованиями времени. Мы считаем целесообразным продолжить дело по изучению истории переводов произведений А. С. Пушкина на каракалпакский язык, восстановить имена переводчиков, уточнить хронологию переводов произведений А. С. Пушкина на каракалпакский язык, сопоставить авторов и даты, если где

возможно, сделать сравнительный анализ переведенных произведений. И, таким образом, создать особую ветвь в литературной науке «каракалпакская Пушкиниана».

Народный поэт Узбекистана Эркин Вахидов в 1999 году в статье «У каждого поколения есть свой Пушкин» писал: «Проходят годы, и каждое новое поколение читает Пуш-

кина по-новому. Поэтому произведения таких гениев, как Пушкин, переводятся снова и снова». У нас тоже наступило время и необходимость заняться этим. Имя великого русского поэта не может и не должно исчезнуть из памяти народной, оно способствует духовному обогащению подрастающего поколения и народа в целом.

Литература:

1. Хощанов Б.Х. Некоторые мысли о художественном переводе в республике Каракалпакстан. Сб. Актуальные проблемы филологии. Ташкент. 2012.
2. Ибрагим Юсупов. Стихи. Перевод с каракалпакского. — Москва, «Художественная литература», 1976.
3. Максетова Дж. Две легенды о Бахчисарайском фонтане. Тезисы XI научно — теоретической конференции НГУ. 1987.
4. Максетова Дж. <http://cheloveknauka.com/poeticheskoe-masterstvo-ibragima-yusupova>.

Концепт и его сущность. Концепт в контексте лингвокультурологии

Сарычева Екатерина Ивановна, учитель английского языка;
Козлова Татьяна Евгеньевна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 36»

Ключевые слова: концепт, язык, языковая личность, структура концепта

Лингвокультурология — наука, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы XX в. Термин «лингвокультурология» появился в связи с работами фразеологической школы, возглавляемой В. Н. Телия, работами Ю. С. Степанова, А. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, В. Шак-Леина, В. А. Масловой и других исследователей [1, с. 208]. Следовательно, лингвокультурология — продукт антропоцентрической парадигмы в лингвистике, которая развивается в последние десятилетия. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности.

Лингвокультурология — та отрасль лингвистики, которая возникла на стыке лингвистики и культурологии и занимается исследованием проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке. [1, с. 209]

В. И. Карасик рассматривает лингвокультурологию как «комплексную область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» и делает акцент на ее сопоставительном характере. Основной единицей лингвокультурологии он называет культурный концепт, а в качестве единиц изучения выдвигает реалии и «фоновые значения, т.е. содержательные характеристики конкретных и абстрактных наименований». [2, с. 108—121].

Представляется очень важным, что язык служит для лингвокультурологии не объектом изучения, но «зеркалом», «копилкой», «носителем» и «инструментом» культуры, и ее интересует то, какие элементы культуры и каким образом отражаются, хранятся, передаются и формируются с помощью языка.

В задачи этой научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, она создана, по прогнозу Бенвениста, «на основе триады — язык, культура, человеческая личность» и представляет лингвокультуру как линзу, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса [3, с. 64—72].

В. А. Маслова отмечает, что в лингвокультурологии к сегодняшнему дню оформилось несколько направлений:

1. Лингвокультурология отдельной социальной группы, этноса в какой-то яркий в культурном отношении период, т.е. исследование конкретной лингвокультурной ситуации.
2. Диахроническая лингвокультурология, т.е. изучение изменений лингвокультурного состояния этноса за определенный период времени.
3. Сравнительная лингвокультурология, исследующая лингвокультурные проявления разных, но взаимосвязанных этносов.
4. Сопоставительная лингвокультурология. Она только начинает развиваться.
5. Лингвокультурная лексикография, занимающаяся составлением лингвострановедческих словарей.

Как представляется, основу категориального аппарата лингвокультурологии составляют понятия языковой личности, концепта и лингвокультурного типажа, гносеологическое становление которых еще, судя по всему, полностью не завершено [3, с. 64—72].

По мнению В. А. Масловой, творит культуру и живет в ней человек, личность. Именно в личности на передний план выходит социальная природа человека, а сам человек выступает как субъект социокультурной жизни.

Ввел понятие «языковая личность» в широкий научный обиход Ю. Н. Караулов, который считает, что языковая личность — это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [4, с. 36–40].

В содержание языковой личности обычно включаются такие компоненты:

1) ценностный, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

2) культурологический компонент, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

3) личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке [1, с. 215].

Человек — носитель национальной ментальности, которая может быть исследована через язык, являющийся важнейшим из средств идентификации человека.

Слово «концепт» является калькой с латинского *conceptus* — «понятие», от глагола *concipere* «зачинать», т.е. значит буквально «зачатие».

Лингвокультурный подход к пониманию концепта состоит в том, что концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом. Ю. С. Степанов пишет, что «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры — исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т. д.». Концепты в этом понимании часто соотносятся с наивной картиной мира, противопоставляемой научной картине мира, исследователи говорят о «понятиях практической философии», таких как «истина», «судьба», «добро» и т.д. [5, с. 41].

Выражение концепта — это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание.

Описание концепта — это специальные исследовательские процедуры толкования значения его имени и ближайших обозначений. Например: дефинирование, контекстуальный анализ, этимологический анализ, паремиологический анализ, интервьюирование, анкетирование, комментирование. В основе концепта лежит исходная, прототипическая модель основного значения слова (т.е. инвариант всех значений слова). В связи с этим, можно говорить о центральной и периферийной зонах концепта.

Концепт как единица структурированного знания имеет подвижную полевою структуру и может получить

описание в терминах ядра и периферии. «К ядру будут относиться прототипические слои с наибольшей чувственно — наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы; более абстрактные признаки составят периферию концепта. Периферийный статус того или иного концептуального признака вовсе не свидетельствует о его малозначности или маловажности в поле концепта, статус признака указывает на меру его удаленности от ядра по степени конкретности и наглядности образного представления». Например, концепт времени можно описать как полевою структуру. Ядром концепта будут считаться собственно его обозначения: время, пора, период; а периферией — погода, утро, работа и так далее [3, с. 64].

Помимо понятийной составляющей, в структуре концепта выделяется также ценностный уровень. Ценности связаны с развитием общества, они определяют социальные действия, устанавливают конечные и промежуточные цели. Социальные институты отражают ценностные приоритеты культуры своими целями и способами действий. Стремясь к исполнению своих ролей в рамках данных институтов, люди ориентируются в поведении на культурные ценности. Ценности и нормы поведения выступают значимой частью человеческого опыта и находят закономерное отражение в языке. Их представление в языке носит системный характер и может рассматриваться как одна из сторон языковой картины.

Структура лингвокультурного концепта, помимо понятийной и ценностной составляющей, имеет также и образную. Образная сторона концепта — это релевантные признаки практического знания. Она связана со способом познания действительности и не всегда полностью поддается рефлексии. Образная составляющая концепта создается благодаря наивным, нередко стереотипизированным представлениям говорящих об объекте и строится на основе их ассоциаций и перцептивных наблюдений [2, с. 68].

В поисках наиболее корректного определения многомерного термина, некоторые исследователи интерпретируют концепт, опираясь на внутреннюю форму термина: слово «концепт» является калькой с латинского *conceptus* — «понятие», от глагола *concipere* «зачинать», т.е. значит буквально «зачатие».

По словарному значению «концепт» и «понятие» — слова близкие. Но исследования показывают, что концепт является семантически глубже, богаче понятия. «В отличие от понятий в собственном смысле термина, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений. Концепт — основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [5, с. 44].

Различие между словом и концептом состоит в том, что *слово* и *концепт* материализуются в одном и том же звуковом/буквенном комплексе, и это обстоятельство порождает некоторые сложности, обуславливая целый ряд вопросов.

Одно из самых существенных различий слова и концепта связано с их внутренним содержанием. Внутреннее содержание слова — это его семантика плюс коннотации, то есть совокупность сем и лексико-семантических вариантов плюс экспрессивная/эмоциональная/стилистическая окрашенность, оценочность и т.п.

Внутреннее же содержание концепта — это своего рода совокупность смыслов, организация которых существенно отличается от структуризации сем и лексико-семантических вариантов слова.

Критерии разграничения концепта и значения ученые видят в том, что концепт расширяет значение слова, оставляя возможности для домысливания, дофантазирования, додумывания, создания эмоциональной ауры слова. Различие значения и концепта состоит во внутреннем объеме, содержании. Соотношение концепта и значения определяется их категориальным статусом.

Содержание концепта шире значения, поскольку «концепты... сохраняют свою структуру, не теряют включенные в эту структуру признаки на всем протяжении истории народа... Структура концептов только пополняется за счет выделения дополнительных признаков [4, с.72].

Предпринимаются попытки определить концепт как некий «резервуар смысла» как «нечто», что является начальной точкой, исходным моментом семантического наполнения слова, и одновременно — конечным пределом развития и существует только в рамках определенной культуры [1, с.43].

Итак, концепт — не что иное, как многомерное смысловое образование, принадлежащее коллективному сознанию, выраженное посредством языка, включающее в свою структуру личный и народный культурно-исторический опыт, эмоциональный аспект слова; выполняющее функцию носителя и передатчика смысла.

Литература:

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии. Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. Волгоград: Перемена, 2001
3. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. — 2001. — № 1.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность, М.: «Наука», 1987
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2001.

ФИЛОСОФИЯ

System analysis of ontological views of Abu Ali Ibn Sina

Akhmedov Khamdam Alikulovich, teacher
Tashkent State Agrarian University, Uzbekistan

The best minds of mankind have tried and still are trying to unravel the mystery of the universe. However, the priority place in his study belongs to the philosophy, or rather, that part of it, which has now become an independent scientific discipline, ontology. Ontology and its questions occupy an important place in the work of Abu Ali Ibn Sina. The epoch in which this outstanding thinker lived and worked, from the modern era delays a huge time interval. However, the further the time pushes us, now living descendants, from the Avicenna era, the more astonishment and admiration is caused by his thoughts and scientific accomplishments.

The present work is devoted to the analysis of ontological views in the works of Ibn Sina, which contributes to finding answers to questions arising in the process of cognizing certain aspects of nature, the essence of man, the world, the universe as a whole, and in part to the global challenges of the modern world, eternal questions of being and nonexistence.

In ontology, he considers the problems of universals, the relation of essence and existence, the doctrine of «being-possible» and «being-necessary» since being according to Aristotle and Ibn Sina cannot act as a genus divisible into any species. The subject of metaphysics in Ibn Sina is the existent as such. Ibn Sina considered the ultimate basis of being as a timeless integral entity («being-necessary in itself»), that is, God is immutable and time-bound, and the world is identified with the totality of things in space and time, which in themselves are only possible («being possible in itself»). But since the totality of things is included in the universal system of cause-effect relations, they become necessary («being-necessary due to the other»). Thus, the attitude to God is likened to the relation of logical investigation. In divine science, the correlation between these three «hypostases» of existence is called emanation. According to Ibn Sina, universals exist only in things and after things as a reflection of things in the human mind. This doctrine can be characterized as pantheism with a strongly pronounced deistic direction.

The initial concept, the foundation of both the philosophical ontology and the epistemology of the great scholar Abu Ali Ibn Sina is the category «substance». In giving the definition of substance and accident in the «Book of Salvation» the Head of the philosophers emphasizes that every entity that is not in the substratum is called substance, and every essence, the formation of which is conditioned by the substratum, is accident. In «Majmuu rasaili al-Shaykh ar-Rais», which is traditionally taken to translate as «Ibn Sina's Epistles» when discussing why it is not necessary to accidents, Avicenna reports additional information of the following nature. «Accident» writes the philosopher, «is what is in the substratum. Substrate precedes accident, and accidents without substrata cannot exist» [1].

Among the basic characteristics of a substance is its staying not in a substratum, which can and must be interpreted as independence in its origin and existence from another thing, in a sense its self-sufficiency and absoluteness. The mutual consistency and complementarity of the substance and accidents, which ensure the functioning of the existent as such, the serious differences between them, however, do not in any way neutralize. If the accident is something that is actualized only because of something, the substance in Ibn Sina's philosophy not only becomes actualized in itself, but also has the ability to actualize anything other than itself.

The following circumstances attract attention. This, first, that the substance is in the container. Secondly, the fact that such a receptacle in the broad sense of the word can be both matter, first matter, and substrate. Thirdly, the fact that the substance can be in such a container as matter and primitive matter, but can not be in such a receptacle as the substrate. The relation in the whole of substance and container appears in Avicenna are follows. Substance 1) or it will be a receptacle in itself; 2) either it will be in another receptacle, but not of the same kind as whiteness in clothes; rather a substance in order to exist, in fact, needs this thing, which takes it; 3) either it will not be a receptacle, nor in another receptacle.

The category «*jauharun*», traditionally deciphered as «substance», the Head of Philosophers considers not in isolation from other categories, but in close organic connection with them. The analysis of «substance» in the heritage of the great philosopher, therefore, assumes from the methodological point of view its investigation in systemic relations with other categories. Substance and accident, in turn, acquire their true meaning each only in comparison with its opposite, in opposition to it, being in its own way the ultimate level of the mapping of «what exists as such». Being, however, is by no means a synthesizing concept, for, in the opinion of the philosopher, it refers to the number of primary undetectable concepts in general. The explanation in this regard Avicenna gives the following: «Being cannot be explained by any name because it is itself the principle of any explanation. It is inexplicable and actualized without any mediation» [2]. The existing Ibn Sina gives four basic meanings: two for what is in the substratum, and so many for what does not exist in the substratum.

Stay or not stay in the substrate is the main criterion on the basis of which the substance and accident are differentiated, in relation to which the being, therefore, is not expressed in an equivalent way. If the substance is that which is not in the substratum, then accidents, on the contrary,

are not only in the substrate, but in general it is unthinkable without the latter. This should be understood in the sense that if the accident for its emergence needs something, what is nothing but a substratum, then the substance is not required at all. The substance, therefore, is that which exists in a certain sense in itself. «For the existence of all that exists in itself, there is no need, except in itself. And everything that needs nothing, except in itself, is not an accident of another thing, which exists also independently by itself» [1].

Ibn Sina is the greatest figure in world history, and hundreds of fundamental scientific studies, articles and monographs are devoted to his work. His legacy is so vast and multifaceted that it is almost inexhaustible. Philosophical thought must seek answers to these questions from the whole universe not only on the basis of the present, but also on the wisdom and life experience of past eras. The philosophical teachings of Abu Ali ibn Sina stood the test of time, as they attempted to reconcile two opposing worldviews — mind and faith, philosophy and theology, science and religion. Ontological teachings of Avicenna had a significant impact on the subsequent representatives of not only Arabic-language philosophy in particular, but also on the development of philosophical thought in general. This is an invaluable contribution, inherited by world philosophy.

References:

1. Абу Али ибн Сина. Книга спасения // В кн.: Антология мировой философии. М., 1974.
2. Абу Али ибн Сина. Даниш-намэ. Сталинабад, 1957.
3. Основы философии. Ахмедова М. А., Т., 1998.

Модель сверхчеловека по Ф. Ницше: основные предпосылки и их анализ

Османова Саида Алиевна, студент;
 Цинпаева Фарида Сулеймановна, кандидат экономических наук, доцент
 Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

В данной статье описаны и проанализированы основные предпосылки модели сверхчеловека по Ф. Ницше
Ключевые слова: модель, сверхчеловек, предпосылки, self-made man.

В произведении Ф. Ницше «Так говорил Заратустра» сверхчеловек (нем. *Übermensch*) представляет собой существо, которое смогло найти в себе силы подняться над толпой, существо, преодолевшее надуманные ограничения предрассудков и заскоружлых обычаев. Это великий гений, способный творить историю по своей воле, не оглядываясь на мнение толпы.

С точки зрения философа, «сверхчеловеки» еще не появились на свет, а именно их рождение — главная цель человечества, большей части которого предназначено стать субстратом для этого.

Ф. Ницше писал: «Человек — это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком, — канат над пропа-

стью... в человеке важно то, что он мост, а не цель: в человеке можно любить только то, что он переход и гибель». [5, С. 10]

Сверхчеловек займет место умершего бога, который много столетий подряд играл роль утешителя для слабых и обиженных.

Для философа сверхчеловек — образец подлинной гармонии, наделенный внешним благородством, «мрачной жизнерадостностью» и безумной волей к власти.

Ф. Ницше выбрал образ Зороастры (Заратуштры) для своего Заратустры неслучайно. На этот счет существуют две причины:

1. германские филологи проявляли растущий интерес к Авесте¹;

2. Р. Вагнер заявлял, что его «Парсифаль»² был связан с традицией Зороастризма.

Существование Зороастры (Заратуштры) выводится из судьбы парсов, пришедших из Персии, и которых можно найти сейчас только в Индии, также из Авесты. Зороастр (Заратуштра) в Персии:

— реорганизовывал сельское хозяйство — защищал домашних животных, сохранял чистоту воды от трупов;

— реорганизовывал общество — отражал атаки от надвигающихся кочевников, реконструировал кастовую систему;

— реорганизовывал религию — относил каждое искушение к злему духу (*deva*), подчинял Ахримана (дух зла и тьмы) богу-создателю (*Mazda*). [7]

Таким образом, к основным предпосылкам сверхчеловека можно отнести:

I. Стремление к власти

По мнению Ф. Ницше, воля — это главная составляющая жизни любого человека, и она делится на четыре вида:

Воля к жизни — это обладание в индивиде инстинктов самосохранения, которые начинают действие в неподвижных обстоятельствах.

Внутренняя воля — это внутренняя установка («стержень»), который содержится в человеке. Благодаря этой установке («стержню») можно понять, чего по-настоящему хочет человек. При наличии этого качества человек полностью отрешен, непоколебим от чужого мнения, что напоминает состояние атараксии³.

Бессознательная воля — это все страсти, аффекты, неосознаваемые влечения, управляемые человеком.

Люди не всегда поступают разумно, часто их действия определяются нерациональными мотивами.

А. Шопенгауэр, создатель философии воли, в свое время оказавший сильное влияние на Ф. Ницше, утверждал, что человек имеет разум и интеллект, но, тем не менее, его жизнью движет воля, поэтому ничего хорошего от этого мира ждать не приходится. Как сорняки стремятся вырасти и заглушить культурные растения, как тигр пожирает антилопу, чтобы выжить, так и человек, в своих поступках руководствуется слепой волей к жизни. У человека, в отличие от животных, есть разум, есть совесть и должны быть моральные принципы. Но на самом деле жизнью правят вовсе не они. Все люди предельно эгоистичны и стремятся лишь к тому, чтобы сделать свое существование комфортным. Даже если нам кажется, что мы поступаем разумно, мы ошибаемся, в любом случае нами движет слепая воля. А интеллект —

это только инструмент воли, который она использует для выживания.

Но в связи с этим, возникает вопрос, есть ли спасение от воли? А. Шопенгауэр видит это спасение в философии буддизма. Как и все буддисты, он проповедовал аскетический образ жизни, отказ от чувственных удовольствий и желаний. Но жизнь полная самоограничений не даст ощущения счастья, зато обеспечит покой — а это по А. Шопенгауэру единственное к чему нужно стремиться в этом несовершенном мире.

Но самым высшим проявлением воли является *Воля к власти*.

Понятию воля к власти он нигде не дает развернутого определения. Специфика этого понятия заключается в том, что оно несводимо к философским категориям становления, развития и бытия [1, С. 492]. Именно поэтому данная идея спровоцировала разнообразные интерпретации и легла в основу произведения «Воля к власти», которая представляет собой дневниковые и черновые заметки Ф. Ницше, изданные Элизабет Ферстер-Ницше, способствовавшие профашистской интерпретации его работ.

Первое правильное толкование понятию воля к власти дается М. Хайдеггером в статье: «Кто такой Заратустра у Ф. Ницше?», 8 мая 1953 г., где оно определено им как стремление к мощи (силе), к утверждению в жизни, а не к захвату власти. [8]

В этом и состоит принципиальное отличие понимания воли к власти по Ф. Ницше от понятия Ч. Дарвина — борьбы за существование. Если по Ч. Дарвину, это понятие интерпретируется как природная составляющая, то по Ф. Ницше, исключительно благодаря самоопределению: «И вот какую правду поведала мне сама жизнь. Я всегда должен преодолевать самое себя», пишет он. [5, С. 119]

II. Антихристианин

Особенностью философии Ф. Ницше является то, что она неразрывно связана с его жизнью. Поэтому немаловажную роль в формировании его философских воззрений играет то, что пять поколений его семьи были священниками (философия Ф. Ницше фактически представляет собой новую религию). Его дедушка по отцовской линии, Фридрих Август Людвиг (1756–1826) был выдающимся проповедником. В 1796 году ему присвоили звание почетного доктора Кенигсбергского университета за его защиту христианства в работе («*Gamaliel*»), которая была написана в попытке успокоить волнения, вызванные французской революцией. Ф. Ницше даже поступает на факультет теологии в Боннский университет и факультет филологии.

¹ Авеста — собрание священных книг в зороастризме, древнеиранский религиозный литературный памятник

² Парсифаль — музыкальная драма Р. Вагнера в трех актах, на собственное либретто, которая повествует об истории, происходившей в один из пасхальных дней, вращающейся вокруг таинства причастия. Миссия Парсифаля — спасти мир, используя кубок с кровью Христа — чашу Грааля

³ Атараксия — (греч. — «невозмутимость, хладнокровие, спокойствие») в эпикуреизме это умение сосредоточиться на самом главном, отбрасывая все лишнее и наслаждаться простыми вещами. Духовное наслаждение, к которому стремились эпикурейцы, это более устойчивая вещь, чем наслаждение чувственное, так как оно не зависит от внешних обстоятельств

Поворотным моментом в его жизни можно считать ознакомление с трудом А. Шопенгауэра: «Жизнь как воля и представление», 1818 г., который раз и навсегда поставил точку его пасторскому будущему.

Антихристианские идеи философа проскальзывают уже в его первом трактате «Рождение трагедии», 1872 г., которое активно критиковалось образованными читателями. В ней он предложил решение проблемы, давно волновавшей филологов: источники греческой трагедии, высшими достижениями которой были произведения Эсхила, Софокла и Еврипида.

Основная мысль работы состояла в том, что некогда, на заре времен, «до Сократа и Платона», природное, почти дикое искусство, несло истинное знание, понимание мира через звуки музыки без посредства слова.

Он посягает на самого Сократа. Его слово и слово вообще своей рационалистичностью привнесло в искусство неестественность и формальность. Искусство стало утрачивать свою подлинность.

Философ подчеркивает, что время сократического человека миновало: возложите на себя венки из плюща, возьмите тирсы в руки ваши и не удивляйтесь, если тигр и пантера, ласкаясь, прильнут к вашим коленям. Имейте только мужество стать теперь трагическими людьми, ибо вас ждет искупление.

Это и есть то рождение трагедии, продолжающееся и в наше время. И вот что стало с людьми и миром в результате этой трагедии: «Мир отвратителен. Он жесток, как дисгармонирующий аккорд. Душа человека также дисгармонична, как и весь мир, сама в себе несущая страдания».

И в дальнейшем делается вывод о том, что люди, нагромождая вокруг себя противоестественные вещи вроде формальной религии, морали т.д. утратили Бога, убили его, заменив бессмысленными, но столь привычными суррогатами. Ф. Ницше на это указывает в трактате: «Так говорил Заратустра», в 4 главе: «Так говорил однажды мне дьявол: даже у Бога есть свой ад — это любовь его к людям. И недавно я слышал, как говорил он такие слова: Бог мертв; из-за сострадания своего к людям умер Бог».

Ф. Ницше выделял два вида морали: *мораль рабов* и *мораль господ*. Принципиальное отличие он видел в понимании добра и зла. Если мораль господ осуществляет переоценку ценностей, обладают могучей волей и властью, то мораль рабов успокаивают душу, делая добродетелью свои страхи, отбрасывая свои истинные желания.

Критика касается и главной заповеди христианства — о любви к ближнему, которая в практическом смысле воплощается в милосердии. Милосердие — это добродетельная, великодушная, заботливая любовь в отношении к человеку. Как этическое понятие свое наиболее полное выражение нашло в христианской заповеди любви: «Возлюби Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостью твоею,

и всем благоразумием твоим, и ближнего твоего, как самого себя». [2]

«Так гласит моя великая любовь к самым дальним: не щади своего ближнего», — утверждает Ф. Ницше. А во 2 части книги «Так говорил Заратустра» — «О старых и новых скрижалях» и вовсе делает громкое заявление: «Что падает, то нужно еще толкнуть». Он объясняет свое безумное изречение довольно просто: «И кого вы не научите летать, того научите — быстрее падать!», то есть, самый лучший способ помочь своему ближнему, это дать ему упасть. Это не есть плохо, так как это позволит определить обладает ли человек «*правом сильного*», если обладает, то он обязательно поднимется (возобладает над собой).

Философ отмечает, что в любви к ближнему легко просматривается себялюбие, потворствование своим слабостям: «Но я говорю вам: ваша любовь к ближнему — это ваша дурная любовь к самим себе». П. А. Максимова приводит пример такого мнимого благодеяния с книги «Падение» А. Камю. Главный герой повести «специализировался на благородных делах»: бесплатно защищал в суде бедняков и никогда не выставлял этого напоказ — поступки, которые вызывают уважение. И только собственное признание героя открывает сущность этих «благодеяний». Внешняя сторона его добродетелей всегда имела менее привлекательную изнанку: свое великодушие герой объясняет природной ущербностью, которая делала его безразличным к людям, но не безразличным к самому себе. Не люди, которым он помогал, были его целью, собственное удовольствие от сознания своего совершенства и признание этого совершенства другими людьми. Их же самих он презирал, а больше всего тех, кому помогал чаще других. [2]

Таким образом, Ф. Ницше всячески презирает Христианство, но он не видел ничего примечательного в том, что люди теряют веру. Хоть его и считают основателем нигилизма, в то время, он, напротив, ужасается царству всеотрицания. Эти мысли он излагает в своем трактате «Человеческое, слишком человеческое», 1878 г., в котором обвиняет людей в утрате духа жизни, в погружении в выдуманную самим себе мышиную возню, в текущей бессмысленности человеческого бытия. Но это удел ни всех. Кто-то обязательно должен прозреть, отбросить все эти иллюзии и подняться над неспособностью толпы видеть дальше своего носа. И этот кто-то — сверхчеловек.

III. Цель оправдывает средства (лат. *Finis sanctificat media*)

Нет разницы в том, как написано произведение (в какой атмосфере), но если оно достойно поклонения и восхищения, бросьте все предрассудки, утверждал Ф. Ницше.

В подтверждение его слов можно привести, например, сюжет книги «Рождение трагедии», 1872 г. [4]

Если задаться вопросом: почему греческая трагедия достигла своего пика именно в 5 веке, что она значит и по-

чему так быстро исчезла, то можно уловить вполне логическую связь.

Греко-персидская война⁸ (499 г. — 449 г. до н.э., с перерывами) привела к тому, что греки осознали ужас бытия. Под угрозой завоевания персами грекам пришлось выбирать из двух зол: милитаризм или поражение. Таким образом, им было нужно радикальное лекарство — трагедия предоставляла его. Это объясняется следующим: «Человеческий разум ... тяготеет вопросами, которые предписаны природой самого разума, которые он не может игнорировать, но на которые, в силу положенных ему границ, не может ответить». (Э. Кант, Критика чистого разума, 1781 г.).

В свою очередь А. Шопенгауэр радикализировал гносеологический пессимизм Э. Канта, его мысль заключалась в том, что все живые существа есть лишь внешнее проявление. Это и объясняет страдания. Живые существа лишь путники, обреченные на болезнь, ностальгию и смерть. Потому что мы только моменты в процессе, которые продолжают после нашего уничтожения. А трагедия трансформирует состояние: песни и танцы раскрывают жестокость бытия человека, зрителям нравится это как откровение. И на вопрос, почему трагедия так быстро исчезла, тоже находится ответ. Потому что из нее изъяли музыку. Теперь диалог заменил музыку, а герой заменил хор. И исчезновение иррациональной правды человеческого состояния померкла. Трагедия потеряла смысл.

Смысл примера заключается в том, что страдания, пессимизм, сопровождавшие греков, дали миру прекрасный жанр художественного произведения — *трагедию*.

IV. Проблема выбора

По Ф. Ницше перед сверхчеловеком стоит проблема выбора. Согласно его теории для человека характерны три ступени духовного развития:

1) «*верблюд*» — человек, нагруженный традициями и установками культуры и традициями предыдущих поколений;

2) «*лев*» — человек, отрицающий себя как «верблюда», то есть отказывающийся абсолютно от всего того, от чего он зависит;

3) «*ребенок*» — человек, открытый для всего нового, чистый лист, сам создающий себе законы и управляющий своей волей.

Таким образом, если провести аналогию с учением Санкхья⁹, какая гунна будет превалировать в человеке: саттва, раджа или тамас, человек вправе решить сам. Только от его внутренней установки («стержня») зависит до какой ступени развития он дойдет.

Человек сам выбирает опуститься на уровень животного или же вознестись до существа богоподобного. Эти слова подтверждает итальянский философ эпохи Возрождения — Пико делла Мирандола в своей речи о достоинстве человека:

«... я создал тебя существом не небесным, но и не земным, не смертным, но и не бессмертным, чтобы ты ... сам себе сделался творцом и сам выковал окончательный свой образ. Тебе дана возможность пасть на степень животного, но также и возможность подняться до степени существа богоподобного — исключительно благодаря своей внутренней воле». [3]

Жизнь Ф. Ницше прошла в постоянной борьбе. Она состояла из болезненных ощущений и сомнений, депрессий и одиночества¹⁰, постоянного стремления к идеалу и борьбы с внутренними демонами. Борьба с собственными демонами привела к безумию, а за бессмертие он расплатился жизнью. В тот момент, когда он решил, что приблизился к совершенству, его разум одолела болезнь.

V. Цель жизни — поиск истины, творческий и созидательный труд, преодоление себя

Сверхчеловек сам определяет моральные правила. Он преодолевает все преграды и стремится к вершине человеческого духа: «Навстречу своему высшему страданию и своей высшей надежде». Ф. Ницше предлагает быть свободным от морали, чтобы суметь «морально жить», то есть нужно обрести базовое свойство человека — свободу.

Философ утверждает, что равенство не может существовать. Его мысль вполне оправдана. Главный принцип социализма: «От каждого — по способностям, каждому — по труду» оказался невоплотимым в жизнь.

Д. Оруэлл, в своем эссе «Писатели и Левиафан», отмечает, что люди верят благодаря социализму во всепобеждающую силу правды, в то, что подавлять — значит губить самих себя, и что по природе своей человек добр, и что злым его делает исключительно окружающие его условия. Эта перфекционистская доктрина глубоко укоренена почти во всех нас, и, движимые верой в нее, мы протестуем ... но, сталкиваясь, всякий раз с реальностью, вера трещит по швам, и мы начинаем мучиться противоречиями, не желая в этом признаться. [6]

Ф. Ницше отмечает, что в зависимости от того, сколько жизненной силы заключено в людях они могут быть лучше или хуже. Поэтому навязанная нам справедливость — это ложь. Он также настаивает на том, что истинная справедливость заключается в том, что каждый имеет столько, сколько заслуживает. Уважения и поклонения достойны

⁸ В результате греко-персидских войн была остановлена территориальная экспансия Империи Ахеменидов, древнегреческая цивилизация вступила в полосу расцвета и своих высших культурных достижений

⁹ Учение Санкхья — самая древняя из школ индуизма. Основана ведийским мудрецом Капилой. В соответствии с учением, во Вселенной существует два начала: пуруша и пракрити. Пуруша — это дух, сознание в чистом виде. Его невозможно увидеть или почувствовать. Практики — материя. Сама по себе мертва, но от соприкосновения с пурушей оживает и проявляет свой потенциал. Таким образом появляются все материальные объекты и души. У пракрити есть три качества (гуны), саттва — гунна разума и чистоты, раджа — гунна активности и страдания, тамас — гунна пассивности и инертности

¹⁰ В житейском смысле слова он почти не испытывал одиночества — все время кто-то находился рядом, но почти всегда отсутствовало понимание

только лучшие, а альтруизм — это пустая трата времени и сил. Мораль не учитывает природных инстинктов человека и заставляет его идти против природы, разрушая единственную ценность бытия — жизнь.

В дальнейшем перед нами предстает концепция смерти. Смерть должна подчиняться целям человека, так как он сам должен управлять этим процессом¹¹. Смерть должна быть наградой за то, что человек проходит свою жизнь достойно, выполнив свое предназначение в жизни.

Таким образом, мы определили фундаментальные характеристики сверхчеловека.

Идея сверхчеловека чаще всего проявляется в современном мире. В эпоху XXI века во многих странах преобладает принцип — *self-made man* (человек, который сам себя сделал). Современный *self-made man* — это человек,

который поднялся с низов и достиг главенствующей позиции исключительно благодаря своей воле и упорной работе над собой.

Среди студентов 3 курса Дагестанского государственного университета было проведено исследовательское аналитическое интервью на тему: «*Модель сверхчеловека как основа предпосылок современного сверхчеловека*».

В результате исследования были получены следующие результаты:

Более 60% опрошенных ответили свобода на вопрос о главной черте сверхчеловека. В свою очередь 20% оставились на воле к власти (силе), а 10% из них, выбрали прочее (*преодоление себя, создание новых ценностей*) (см. Рис. 1).

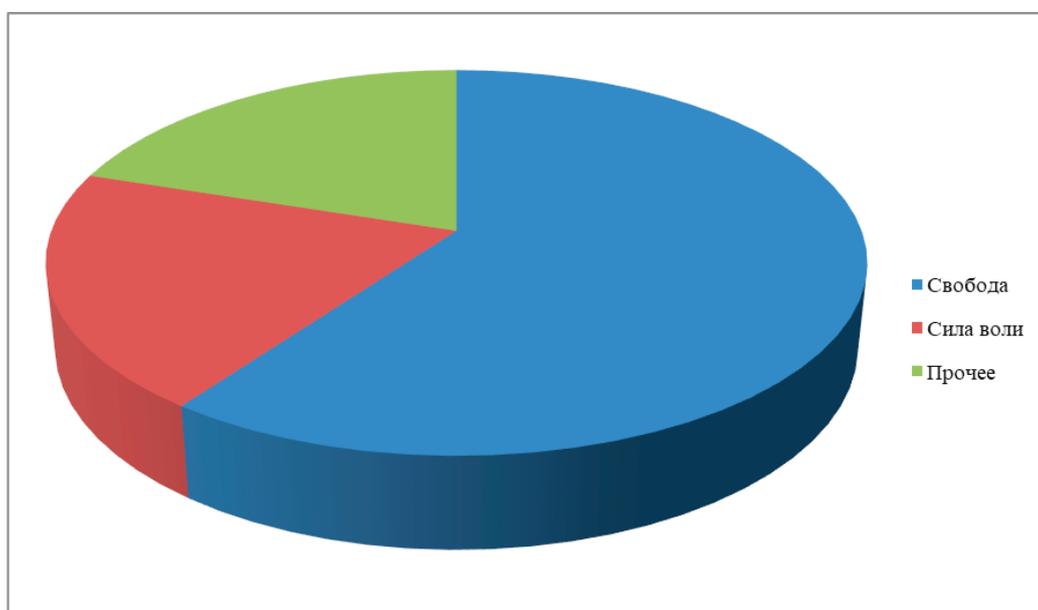


Рис. 1

Среди студентов выявилось преобладание **дионисийского начала**, а именно, среди **90%** опрошенных, а **аполлоническое** признали в себе лишь **10%** из них. См. Рис. 2

Далее можно отметить, что среди опрошенных студентов почти все придерживаются **идеализма** — **90%**, оставив позади **философию воли** — **10%** и **материализм** — **0%**. См. Рис. 3

Материализм не получил ни одного голоса, возможно, из-за неверного понимания глубинных основ, путая данное понятие с вульгарным материализмом.

Далее исследовательское интервью выявило у опрошенных отсутствие твердых ценностей и принципов — **90%**, лишь **10%** из них признались в их наличии (*истина, справедливость*). См. Рис. 4

Студенты 3 курса Дагестанского государственного университета отметили важность понятия «*self-made man*», которая проявляется не только в том, что предстоит через многое пройти, прежде чем занять привилегированное положение в обществе, но и иметь высочайший уровень ответственности за свои поступки.

Таким образом, мы описали и проанализировали основные предпосылки модели сверхчеловека. Данная модель характеризуется волей к власти (силе), переоценкой ценностей, вечному стремлению к совершенству и готовностью выбирать и отвечать за свой выбор. Но, не следует забывать о том, что хоть главными преимуществами моделирования являются *абстракция* и *агрегирование*, которые помогают отвлечься от несущественных сторон изучаемого явления и процесса, они также сужают реальную

¹¹ Эпикур яркий пример сказанного. По преданию, чувствуя приближение своей кончины, он попросил приготовить себе теплую ванную и налить бокал вина. Он покинул этот мир в полном соответствии со своим учением, наслаждаясь каждым мгновением

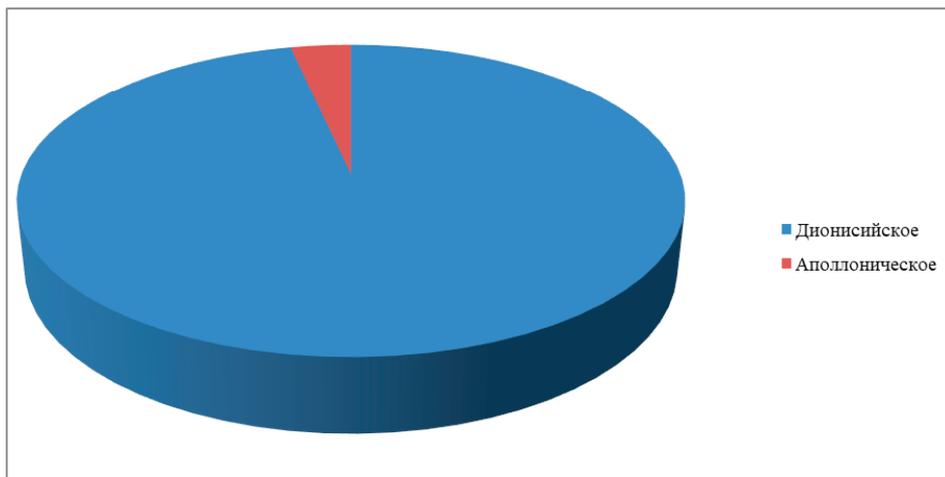


Рис. 2

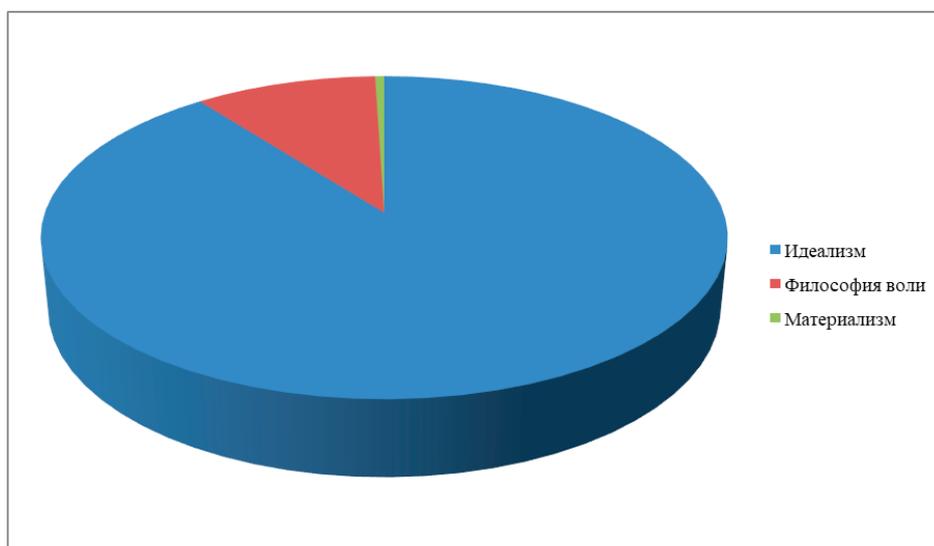


Рис. 3

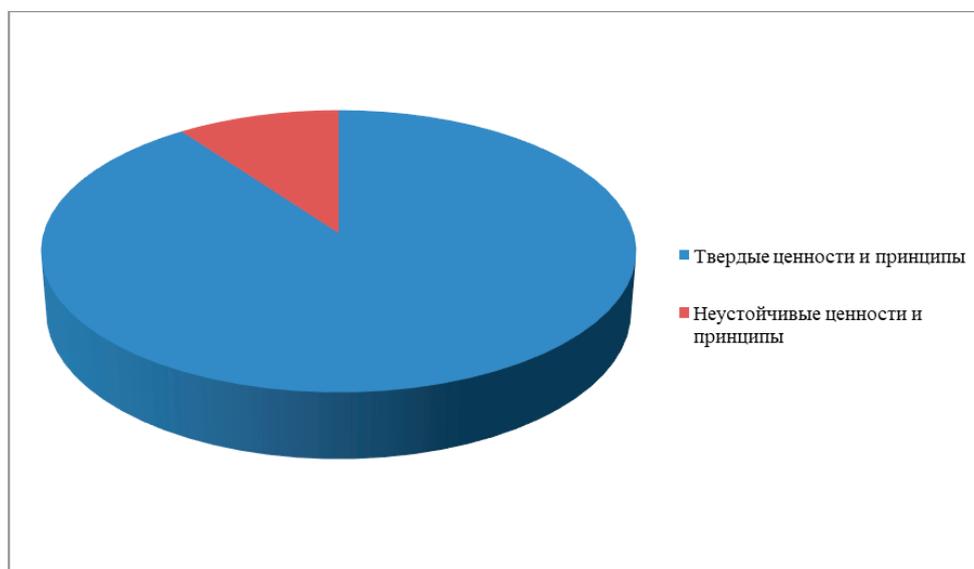


Рис. 4

ситуацию. Философия Ф. Ницше полна противоречий и иррациональна, но это не мешает каждому индивиду стремиться к тому совершенству и величию, к которому он нас призывает.

Литература:

1. История философии / Под ред. Васильева В.В., Бугая Д.В., Кротова А.А. — Академический проект: 2005. — 680 с.
2. Максимова П.А. Парадоксы христианского милосердия в философии Ф. Ницше и творчестве Л. Бунюэля. Вестник московского университета: философия, 2008. № 6. С. 39–59
3. Мирандола Д. Речь о достоинстве человека. Перевод Л. Брагиной
4. Ницше Ф. Рождение трагедии или Эллинство и пессимизм. Перевод Г.А. Рачинского, 1912
5. Ницше Ф. Так говорил Заратустра: Азбука — Аттикус; СПб, 2014–348 с.
6. Оруэлл Д.: Эссе: [сборник: пер. с англ.]/ Москва: Изд. АСТ, 2017. — 256 с.
7. Соте М. Ницше для начинающих. Пер. с англ. А. А. Байчаров. — 2-е изд. — Мн.: ООО «Попурри», 2004. — 192 с.
8. Хайдеггер М. Кто такой Заратустра у Ницше? Перевод с нем. и прим. И. В. Жук. Топос. М., 2000. № 1. С. 50–65

ПРОЧЕЕ

Профессиональный стандарт работников социальной сферы как основа повышения качества подготовки специалистов (на примере ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН»)

Денисова Анна Юрьевна, руководитель отдела
Кореновский комплексный центр социального обслуживания населения (Краснодарский край)

«Социальная работа» — это целая группа профессий, в которых есть свои уровни, свои профили и направления деятельности; представители профессии работают в самых разных социальных организациях, разных форм собственности и выполняют самые разные виды деятельности. Эти специалисты ежедневно решают задачи помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, нуждающимся в социальной помощи. Но ситуации очень разнообразны, как и сами люди; они возникают по разным причинам, и разные люди по-разному на них реагируют. Содержание, направленность и объем этой помощи зависят как от сложности ситуации, так и от возможностей людей, столкнувшихся со сложными проблемами. Кроме того, успех помощи зависит от знаний и профессиональных навыков, от компетентности специалистов.

Разработанные профстандарты признаны помочь профессионалам привести разнообразные и разноплановые требования «к общему знаменателю» и построить алгоритм своей деятельности. В стандартах дается инвариант профессиональной деятельности, т.е. тот профессиональный минимум действий, умений и знаний, который необходим каждому социальному работнику или специалисту по социальной работе, с какой бы группой населения он ни работал и к какой бы проблеме ни обращался.

В России существует три уровня профессиональной деятельности:

1) социальный работник (работает с населением, чаще всего в социальном обслуживании на дому, может не иметь профессионального образования или иметь среднее профессиональное);

2) специалист по социальной работе (работает с населением и координирует деятельность привлеченных учреждений, организаций и специалистов, имеет высшее или среднее профессиональное образование);

3) руководитель организаций социального обслуживания населения (выполняет руководящие функции и должен иметь высшее образование).

Проблема заключается в том, что многие сотрудники работают, не имея профильного профессионального об-

разования. Четверть века назад, когда появилась современная социальная работа в нашей стране, заполнение кадрами в организациях социального обслуживания происходило стихийно, так как профессионально подготовленных социальных работников или специалистов тогда не было. За прошедшее время те, кто остался в системе, приобрели большой жизненный и профессиональный опыт. Многие сотрудники и по сей день уверены, что приобретенного опыта им вполне хватает, однако анализ их работы показал, что их трудовые функции ограничены, а деятельность малоэффективна.

Внедрение профессиональных стандартов в организации — это многоуровневый процесс, который начинается с изучения текста стандарта с целью определения сферы деятельности и, соответственно, должностей, к которым он применим.

Комплекс мероприятий по внедрению профстандартов в ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН» включает следующие этапы:

1. Издание приказа о создании комиссии по внедрению профстандартов в деятельность компании.
2. Проведение заседания комиссии и составление плана-графика внедрения.
3. Определение трудовых функций работников и применение в соответствии с ними нужных профстандартов.
4. Проведение аттестации сотрудников.
5. Проведение мероприятий по переподготовке и подготовке служащих.
6. Переименование должностей в соответствии с текстами профстандартов (внесение предложения по изменению штатного расписания).
7. Внесение изменений в должностные инструкции.
8. Изменение системы оплаты труда.
9. Проведение иных организационно-штатных мероприятий, связанных с внедрением профстандартов.

Рассмотрим выполнение этапов внедрения профстандартов подробнее.

1. Своим приказом руководитель учреждения назначает комиссию из числа работников, которая будет ответственна

за внедрение профстандартов в учреждении. В приказе помимо указания членом комиссии прописаны полномочия каждого из них и сроки выполнения работы. В состав рабочей группы включены сотрудники отдела кадров, юрист, председатель профсоюзной организации учреждения, экономист — лица, которые так или иначе в своей деятельности будут в дальнейшем использовать профстандарты.

2. Проводится первое заседание комиссии, на котором определяется фронт работы и составляется пошаговый план по введению профстандартов на предприятии. В плане отражаются промежуточные задачи по вводу профстандартов, обозначаются конкретные сроки выполнения работ и назначаются ответственные за выполнение пунктов плана лица. План утверждается руководителем учреждения.

3. Для соотнесения текстов профстандартов и трудовых функций, указанных в них, с должностями, которые имеются в учреждении, сравнивается штатное расписание и разделы соответствующих 3 профстандартов. Название профессии в стандарте может совпадать с названием должности в расписании. Например, в штатном расписании учреждения имеется должность работника отдела кадров, а в профстандарте указано, что подобным видом деятельности занимается специалист по управлению персоналом.

4. Проведение аттестации сотрудников необязательно при внедрении профстандартов в деятельность учреждения, но необходимо для того, чтобы работодатель смог определить квалификацию работников и понять, соответствуют ли их знания и умения занимаемым должностям. По результатам аттестации непрошедшего ее сотрудника можно перевести на другую должность или уволить.

В ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН» аттестация была проведена в 2016 году, в которой приняло участие 263 работника. Для проведения аттестации в учреждении была создана аттестационная комиссия, которая на основании предложения рабочей группы, составила график проведения аттестации, списки работников для прохождения аттестации, критерии оценки. Результатом прохождения аттестации выступили рекомендации, согласно которым работнику необходимо пройти либо повышение квалификации, либо присвоение квалификации в соответствии с требованиями профессиональных стандартов.

5. Если в профстандарте по определенному виду деятельности при обязательности его применения установлена квалификация работника выше той, что имеется у него, работодатель вправе направить его на курсы по повышению квалификации или поднять вопрос о получении дополнительного образования. Вопрос о том, за чей счет будет проводиться обучение, решается в рамках переговоров между сторонами трудовых отношений или на основании положений локальных актов предприятия.

Литература:

1. Как применять профстандарты в работе? // Кадровое дело. 2016. № 5. С. 4–12.
2. Название должности не соответствует профстандарту: что делать? // Кадровое дело. 2017. № 4. С. 12–36.
3. Профстандарты. Объясняем нюансы, разоблачаем мифы // Трудовые споры. 2016. № 6. С. 45–49.

Согласно проведенной аттестации в учреждении и полученным рекомендациям 256 социальных работников в период 2017–2018 гг. прошли обучение с присвоением квалификации «социальный работник» и повышение квалификации. 22 заведующих отделениями и 19 специалистов по социальной работе прошли программу переподготовки.

6. Переименование должностей в соответствии с текстами профстандартов (внесение предложение по изменению штатного расписания).

Специалистами отдела кадров и руководителем учреждения были подготовлены рекомендации для внесения изменений в штатное расписание учреждения, для учредителя (Министерства труда и социального развития Краснодарского края).

7. Внесение при необходимости изменений в должностную инструкцию работника в связи с изменением его трудовой функции, производится только с согласия работника на это.

В ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН» внесены изменения в должностные инструкции с переименованием должности и изменением основной трудовой функции: заведующий отделением — специалист по социальной работе 7 уровня, специалист по социальной работе — специалист по социальной работе 6 уровня, санитарка — санитар.

8. Изменение системы оплаты труда необходимо потому, что законодатель устанавливает правило, по которому работники, выполняющие одинаковые трудовые функции, должны получать равную оплату за это.

Вышеуказанная работа должна осуществляться в отношении тех профессий и должностей, по которым уже приняты профессиональные стандарты, так как пока очередной профстандарт не утвержден, у работодателя не возникает обязанность по его применению. Поэтому важным этапом внедрения является мониторинг вновь принятых профессиональных стандартов. При выявлении «новых» стандартов их необходимо учитывать, анализировать и, в случае их применения в вашей организации, внедрять в установленном порядке.

Рассматривая опыт ГБУ СО КК «Кореновский КЦСОН» по внедрению и применению профессиональных стандартов в отношении социальных работников, можно сделать следующие заключение:

1. Применение профессиональных стандартов дает возможность отслеживания профессионального уровня работника.

2. При отсутствии необходимого уровня образования профессиональный стандарт обязует работника получить необходимый уровень грамотности.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
 Иванова Ю. В.
 Каленский А. В.
 Куташов В. А.
 Лактионов К. С.
 Сараева Н. М.
 Абдрасилов Т. К.
 Авдеюк О. А.
 Айдаров О. Т.
 Алиева Т. И.
 Ахметова В. В.
 Брезгин В. С.
 Данилов О. Е.
 Дёмин А. В.
 Дядюн К. В.
 Желнова К. В.
 Жуйкова Т. П.
 Жураев Х. О.
 Игнатова М. А.
 Искаков Р. М.
 Кайгородов И. Б.
 Калдыбай К. К.
 Кенесов А. А.
 Коварда В. В.
 Комогорцев М. Г.
 Котляров А. В.
 Кошербаева А. Н.
 Кузьмина В. М.
 Курпаяниди К. И.
 Кучерявенко С. А.
 Лескова Е. В.
 Макеева И. А.
 Матвиенко Е. В.
 Матроскина Т. В.
 Матусевич М. С.
 Мусаева У. А.
 Насимов М. О.
 Паридинова Б. Ж.
 Прончев Г. Б.
 Семахин А. М.
 Сенцов А. Э.
 Сениошкин Н. С.
 Титова Е. И.
 Ткаченко И. Г.
 Федорова М. С.
 Фозилов С. Ф.

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)
 Искаков Р. М. (Казахстан)
 Кадыров К. Б. (Узбекистан)
 Кайгородов И. Б. (Бразилия)
 Каленский А. В. (Россия)
 Козырева О. А. (Россия)
 Колпак Е. П. (Россия)
 Кошербаева А. Н. (Казахстан)
 Курпаяниди К. И. (Узбекистан)
 Куташов В. А. (Россия)
 Кыят Эмине Лейла (Турция)
 Лю Цзюань (Китай)
 Малес Л. В. (Украина)
 Нагервадзе М. А. (Грузия)
 Прокопьев Н. Я. (Россия)
 Прокофьева М. А. (Казахстан)
 Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
 Ребезов М. Б. (Россия)
 Сорока Ю. Г. (Украина)
 Узаков Г. Н. (Узбекистан)
 Федорова М. С. (Россия)
 Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
 Хоссейни А. (Иран)
 Шарипов А. К. (Казахстан)
 Шуклина З. Н. (Россия)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.**Художник:** Шишков Е. А.**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 17.10.2018. Тираж 500 экз.

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