

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



35 2019
ЧАСТЬ II

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 35 (273) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Яков Ильич Френкель* (1894–1952), советский физик-теоретик.

Родился Яков Френкель в Ростове-на-Дону. Еще учась в гимназии, он написал свою первую работу по магнитному полю Земли и атмосферному электричеству. Эту работу Яков показал Абраму Федоровичу Иоффе, который прочел ее и одобрил. Знакомство с Иоффе в дальнейшем привело к их дружбе и сотрудничеству. По окончании физико-математического факультета Петербургского университета Яков Ильич был оставлен для подготовки к профессорскому званию.

Френкелю принадлежат основополагающие работы по квантовой теории твердого тела. На основе квантовой теории Бора он объяснил явление контактной разности потенциалов и заложил основы квантовой теории металлов, показав, что валентные электроны в металлах коллективизируются и при достаточно высоких температурах не вносят вклада в удельную теплоемкость (теория «блуждающих» электронов разрешила так называемую «катастрофу» с теплоемкостью в классической электронной теории металлов).

Круг научных интересов Френкеля был необычайно широк: электронная теория твердых тел, физика конденсированного состояния и физика атомного ядра, общие вопросы квантовой механики и электродинамики, астрофизика, гео- и биофизика.

Начиная с 1922 года Френкель буквально каждый год публиковал новую книгу. Он стал автором первого курса теоретической физики в СССР. Многие студенты и за рубежом изучали физику по этому курсу. Яков Ильич был избран членом-корреспондентом Академии наук СССР. Некоторое время он также работал по приглашению Миннесотского университета в США.

Яков Ильич опубликовал работы, в которых предсказал существование экситонов в полупроводниках, ввел сам термин «экситоны» и разработал для него теорию. Он применил представление о волнах де Бройля к движению свободных электронов в металлах и объяснил относительно большую «прозрачность» металлических кристаллов для электронов проводимости, зависимость электропро-

водности от температуры, наличия примесей и от других несовершенств кристаллической решетки. Применив принцип Паули к электронному газу, Френкель построил теорию самопроизвольной намагниченности ферромагнетиков (так называемую модель на основе коллективизированных электронов), предложил теорию белых карликов и определил силы сцепления в твердых телах. Совместно с Я. Г. Дорфманом теоретически обосновал разбиение ферромагнетика на домены.

Френкель — один из создателей современной картины реального кристалла; он ввел представление о дефектах кристаллической решетки («дефекты по Френкелю»), разработал теорию подвижных дислокаций.

Он также занимался построением кинетической теории жидкостей; его работы в этой области завершились монографией «Кинетическая теория жидкостей», за которую он был удостоен Сталинской премии. Он разработал теорию обычного и ориентационного плавления, вскрыл присущие жидкостям элементы твердости, развил молекулярную теорию текучести твердых тел, теорию диффузии и вязкости. Френкель ввел представление о температуре атомных ядер и разработал статистическую теорию тяжелых ядер. Он объяснил явление спекания металлических порошков, что явилось теоретической основой порошковой металлургии.

Френкель был профессором кафедры физики Ленинградского института точной механики и оптики и являлся создателем инженерно-физического факультета ЛИТМО.

Когда лауреат Нобелевской премии академик Ж. И. Алферов посетил музей истории школы К. Мая, то, увидев среди фотографий видных выпускников портрет Френкеля, воскликнул: «Даже если бы только один этот ученик окончил вашу школу, то он бы прославил ее на века!»

В память об уникальном ученом на главном здании Физико-технического института имени А. Ф. Иоффе РАН в 1994 году установлена мемориальная доска с текстом: «В этом здании с 1921 по 1952 год работал выдающийся советский ученый Яков Ильич Френкель».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- А. М. Dr. Nada Mousa Abbas**
The concept of causality in the sources of the Abbasid Era.....89
- Игнатъев М. А.**
Религиозная ситуация в Сиаме в 1824–1851 гг...96
- Тамби С. А.**
Эстонская община в Малом Тешково98

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Позднякова В. В.**
Понятие и сущность политической коммуникации 103

СОЦИОЛОГИЯ

- Ясников Н. Н.**
Институциональная среда формирования социального капитала.
К постановке проблемы 105

ПСИХОЛОГИЯ

- Кузьмина А. А., Величковский Б. Б.**
Возможности и ограничения модели регуляции эмоций Дж. Гросса 108

ПЕДАГОГИКА

- Гаврилова Е. М., Шаймарданова О. А., Бруслова Л. В.**
Возможности внеурочной деятельности по английскому языку как средство реализации ФГОС нового поколения в условиях интеллектуальной лингвистической школы..... 112
- Горбанева Т. Н.**
Технологическая карта урока информатики в начальной школе 114
- Деменков К. А.**
Создание ситуации успеха в учебной деятельности детей с ОВЗ 118

- Долганова Н. В.**
Роль языка в межкультурной коммуникации .. 120
- Едукова С. В.**
Интеграция предметных областей в обучении младших школьников..... 122
- Жмурова И. Ю., Манукян А. Б.**
Курс внеурочной деятельности по математике «Рекуррентные соотношения и специальные числа» как средство профилизации обучения..... 124
- Коробова М. А.**
Использование метода проектов для формирования у учащихся социокультурной компетенции на завершающей ступени обучения иностранному языку в современной общеобразовательной организации 125
- Королева Т. А.**
Самостоятельная работа студентов как важнейший фактор интенсификации учебного процесса 128
- Корякова Е. П.**
Формирование и развитие социальных навыков во взаимодействии со сверстниками через театрализованную деятельность..... 131
- Кудинова Е. В., Десерт Э. И.**
Обогащение словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами..... 132
- Люлина О. В.**
Формирование сенсорных эталонов у младших дошкольников через дидактические игры..... 134
- Надеин В. В.**
Проектирование технологической оснастки на основе проведения лабораторных работ по курсу «Обработка конструкционных материалов»..... 138
- Нарышкина А. В.**
Применение электронных образовательных ресурсов для реализации интерактивных форм и методов обучения в начальной школе (сочетание МЭО и образовательной платформы LEKTA) 141

Новохатская И. В., Голованова Е. Г., Максимова В. С., Зверева О. А. Взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения в реализации метода логоритмики в условиях логопедической группы.....	142
Пономарева Е. В. Готовность к обучению в школе в научных исследованиях.....	145
Родионова Е. В. Работа по расширению словарного запаса младших школьников.....	149
Рудикова Ю. Ю. Обучение образной лексике на занятии по РКИ через погружение в мир песни.....	150
Сабурова Е. А. Технология видеоскрайбинга как средство развития творческого воображения школьников.....	153
Сапронова Г. Г. Комплексный подход в развитии познавательной деятельности дошкольников.....	155
Соколова Е. А. Музыкальное воспитание детей-логопатов в условиях ДОУ.....	157
Sultanova M. M. Motivation as the main factor in the successful teaching of foreign language at the university.....	158
Сурина В. Ю., Стратиевская Е. Е. Организация научно-исследовательской деятельности учащихся как эффективная форма работы с одаренными детьми в условиях реализации ФГОС (из опыта работы кафедры естественных дисциплин лицея № 3 г. Иркутска).....	160
Тургенева А. А. Социально-экономические и психолого-педагогические аспекты проблемы управленческой культуры руководителей ДОУ.....	162

Тургенева А. А. Формирование управленческой культуры руководителя ДОУ в управленческой деятельности.....	163
Цыганенко К. М. Результаты опроса «Половое воспитание в России».....	165
Чельшева А. А., Степанова О. П., Смирнова О. Н., Болотина Л. А. Использование нетрадиционных методов и средств в работе по коррекции речевых нарушений у дошкольников.....	167

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Порошин М. П. Системы электронного хронометража.....	169
--	-----

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Туманова Е. А. К вопросу об иконописи. Перспектива и композиция древнерусской иконы.....	171
Туманова Е. А. К вопросу об иконописи. Учитель и ученик.....	172

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Салтыкова А. С. Синтаксический способ выражения сравнения в рассказах К. Г. Паустовского.....	174
---	-----

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАКСТАН

Жаңыл Т. Е. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі «білік» концептісінің көрінісі және аударма мәселесі.....	176
---	-----

ИСТОРИЯ

The concept of causality in the sources of the Abbasid Era

A. M. Dr. Nada Mousa Abbas

College of Education for Human Sciences University of Diyala, Iraq

The research focused in historical causality as an early philosophical vision of the Muslims authors (scientists, philosophers, writers, scholars and historians) in the sources of the Abbasid period. And a statement of the research function of these causes and their types and investigation of origin, and those inspired by these writers, thinkers, scientists and philosophers of Muslims in this age, The importance of research lies in the statement of the history and origins of the early philosophical visions of the philosophy of history among the writers and historians of the Abbasid period, One of the main aims of the research is to enhance the concepts of historians' philosophy of history and to explain the origins of the vocabulary of their historical scientific research bases. The first axis deals with the origin of causality, the history of care with Greek historians and philosophers, and the second historical causal axis in the Holy Qur'an and the Abbasid periodicals. The third axis deals with the types of causality mentioned by the authors in various sciences in the sources of the Abbasid period, Historical causation emerged as an analytical research tool and a philosophical vision early on by the Muslim authors and writers of the Abbasid era. Their origins were first inspired by the methods of addressing the Holy Qur'an Historical causality has passed through the attic as a trip of human intellectual, scientific and philosophical accompaniment to the science and thought of peoples and civilizations. As are the philosophers and scientists of the Greeks and Greeks and their historians. The Muslims also realized their importance and value in their understanding of the verses of the Holy Quran, and the circulation of their philosophy, especially the Abbasid era.

Keyword: history, Sources, Abbasi

The history events in view of philosophers not chaotic or blind encountered. They believe that human behavior has a degree of order and format, that it can be predicted, and that every focus of prediction in historical studies is aimed at directing behavior in the future. Any prediction will only be based on Causal assumptions. (Atkin, translated by Mahmoud Zayed, Dar al-Ilm for millions, Beirut, 1963, study of history and its relation to social sciences, pp (95–104), Old is the causal (attic) because its existence to the era of primitive, where man has been executed thinking about the causal relationships between the phenomena of nature and their causes, and in the beginning were the reasons outweighed mostly to the ills of metaphysical metaphysics is not clear, because it was not human to know how Aallaha. (Najjar, House of Public Cultural Affairs, Baghdad, 2004. Studies in the philosophy of monetary history, p 14).), By increasing the knowledge and science when human, acquired causal laws and important show t value, especially in scientific research and promised a genuine effervescence, though did not believe in the world of physics, the English Isaac Newton *Isaac Newton* (1643–1727) by the law of the attic leading to the discovery of the Law of Attraction. Thus, causality became a prerequisite for understanding science, rationality and the correct logic of scholars, philosophers and thinkers. (Al- Yazdi, Dar al-Tarif, Beirut, 1428 AH/2007, The New Approach to Teaching

Philosophy, 1, p. 11, c. 2, p. 58)), We have historical causality emerged as a research tool analytical and philosophical vision, early in advance of the authors and classified as the Muslim Abbasid era, has its origins were inspired first of methods Salutation in the Holy Qur'an, and then expanded their ideas and visions have matured, after informing them of the Greek philosophy, It reached the causal purpose when the issue of the development of laws and the formulation of scientific theories. The causality of the philosopher is different from that of the historian; the philosopher reduces the many partial causes as is known to one universal cause, or two to interpret world history by reconstructing the facts of history to provide a mental picture. While the historian relies on partial and sub-causes of small and large details to explain the occurrence of individual events governed by time and place. (Al-Jabri, Dar al-Sha'al al-Kahlal al-Awwaliya, Irbid, Baghdad, 1993, Philosophy of History in Islamic Thought, p. 9))

The first axis: the importance of historical causality in historical research

Historical causality considers a basic issue in the philosophy of history and the method of historical research in the study and reflection of historical events and phenomena. That historical causality differs from natural causality, which is characterized by stability to a large extent, so it belongs to human will, which is characterized by freedom (al — Najjar,

studies in the philosophy of history of cash, p. 19) so it can not be similar causality and its results, every time exposed to the Individuals for the same circumstances as the agglomeration of human experience.

The historical causality of the philosopher differs from that of the ordinary historian and the philosophical historian; the ordinary historian explains the partial causes connected with a particular time and place, while the causality of history is comprehensive; the philosophers reduce the ills and the many partial causes into one or two causes In light of which world history, and reconstruct the facts of history to provide a single mental image. The philosophical interpretation may be intertwined with scientific interpretation in historical studies, and this issue depicts the difficulty and suffering historians face in building historical truth. (Zaqzouq, Dar al-Maarif, Cairo, 1994, preparation for philosophy, p. 67.)

It became known that the most prominent factors that drive philosophers of history to look for the real ills of global historical events or even local, are difficult conditions that generate the highest philosophies in the interpretation of the movement of history; for example, the deterioration of the right of states Islamic in the Middle Ages, is Ibn Khaldun, who died in 808 AH/1406 AD, paid attention to the reasons for the rise and fall of these countries, as did the German philosopher Spengler (1880–1936 AD), which wrote about the deterioration of Western civilization, and like historian and philosopher of English civilization Toynbee (1889–1975) the founder of the Challenge theory and Response after the First World War.

Ibn Khaldun refers to the necessity and importance of historical causality statement, and criticizing defects historians who not pay attention in which led them to fall into the illusion and mistakes by saying they “did not notice the reasons for the facts and circumstances did not care it”; (Introduction, p. 4) “If they were to mention the state orchestrated And they do not mention the reason that raised her banner and showed her, and no problem standing at the end; the viewer remains looking forward to the lack of conditions of the principles states and their ranks, inspecting the reasons for contention or succession, seeking the convincing In their disparity or suitability.” (Introduction, p. 5.)

Toenbee points out the importance of awareness of the value of historical causation in organizing, delving into and explaining it to historians: “In my view, there is nothing necessary for writers or historians to understand such reasons that explain the formation and evolution of any series of events.” (Dar Al Ma’arif, Al -Qahera Second Edition, 1995 Lami Mutai’i, Review of Muhammad Saqr Khafajah, The Anglo-Egyptian Library, Cairo, 1966, The Historical Thought of the Greeks, p. 186))

The second axis: causality in Greek thought

Since early Greek philosophers, scholars and thinkers understood the importance of causality or what was known ills, in their studies and their search for reality, and efforts to the Greek philosopher Aristotle (384–322 BC) became a

reason for its philosophical and scientific implications; it has organized the thinking of the ills and make it a prerequisite for science and the collection of knowledge and reach the truth, and God Almighty is the first cause of Aristotle. (Sawyer House Knowledge, Cairo, Second Edition, 1995. Theory of science Aristotelian, p. P 183.212; Karam review and revision of Hala Rashid Amon, Dar pen for printing, publishing and distribution, the history of Greek philosophy, p (148)

It is worth mentioning that the philosophers of nature, beginning in the sixth century BC, were focused on the natural physical illness, which is based on the four elements (soil, air, water and fire), before the appearance of physical ills atom, which was later replaced by natural philosophers of natural four ills. (Nashar: *ibid.*, P. 191), and philosophers continue to devise other ills, such as the moral cause of love and considered at the forefront of the ills, and then came the ills of mind then ills number, which interested by Pythagoras (570–495 BC) considering that the number is the origin of all things. While Plato showed the visual illusion while Aristotle has developed physical and visual illusions by adding both active (productive) and teleological (past, present and future). (Sawyer, *op former*, p. P (186.201)

Herodotus (484–425 BC. AD), considers the first historian diagnose the importance and value of access to the historical ills of events (causality historical), and to verify the authenticity of the novel and the body in its history which was written, and was keen to most careful verification of the military events visit its website before the registration of the historical novels of Which were common in their time and explained their causes to the extent possible with mental reasons. (Herodotus, translated by Abdul Ilah Al-malah, a review of Ahmad Al — Saqqaf Hamad bin Asraa, versions of the Cultural Foundation, Abu Dhabi, 2001–1422.the date of Herodotus, p. P. 11, 17, 21, 673, 715; Sawyer, House march for publication, distribution and printing, Amman First Printing, 1433 AH/2012, Philosophy of History, its meaning and its origin and the most important doctrines, p 96))

The causality of historical idea began when the Greek historian Thucydides *Thucydides* (460–400 BC. M) for everything that has to do with the gods and fate and stories mythical; historical events are making the human will, in the sense that Thocudeds reject any interpretation of (metaphysically beyond nature), as he firstly gave the economic and social reasons for consideration it is important in the interpretation of historical events, has imposed Thocudeos impose a restrictions on himself, of which he was excluded from the history, stories and legends, and it seems he did it deliberately so as not to repeat what he defeated Herodotus, and hate to become history fun source or topic for entertainment and spend only time, a He realizes that his scientific style may be dry for fans of excitement Suspense novels historical stories; he says about his book”War Peloponnesian ”I am afraid that this book is less attractive to be free of storiesfiction ... there is no doubt that my book of

fiction character will make him lose something of the gravity of the reader — free, but it suffices to what I say will find those who are keen to understand the true understanding the fact that the past events, because it is also likely that it will happen to occur again, even in a manner similar, by virtue of human nature stability: This work has not written to achieve a temporary victory, but remains an eternal heritage". (al — Abadi, a magazine world of thought, the National Council for culture and the Arts Kuwait, Volume 1, vol. 31, September, 2002, The Origin and Evolution of Historical Thought Greece, pp (40–41)

The Writer historian, sports, political and Greek military did not differ Bolibius (201–120 BC) about Thocodides in his belief in the independence of historical causality from the other metaphysical reasons. "When you can reveal the cause of a certain event, it is not allowed in my view to attribute it to the gods," he says. (Shukriji, op. Cit., P. 12))

The historical causality reached the top of maturity by the Greek historian Polybius, and that in the second century before bevelingd, as birth in a broader, deeper, more accurate, clearer and more aware; (Alchukrgi, op. Cit., P. 11) was the date when Polybius words of consecutive events of each event from It is a bug for a subsequent event and so on. (Toynbee: historical thought when the Greeks, p. 186) and apparently that Polybius was influenced by the views of Aristotle discrimination broadened the scope of the search for causes and distinguished between two types of which are near the ills that are characteristic of scientific research, remote ills that are characteristic philosophical and thus considered The first to distinguish between the near and distant causes is clearly and accurately. (Twainby, op. Cit., P. 172; Nashar, the philosophy of history and its meaning and origin and the most important doctrines, p. 96))

As he mentioned Polybius benefit of historical knowledge by saying: "What benefit the reader engaged in wars and battles and the siege and enslaved peoples, unless it is intended to go beyond it to stand on the reasons that led to the victory of the team and defeat the other team in the position itself separately? The results of the operations enjoy the reader only while the search in the previous positions is useful to the student seriously. Analyzing a particular incident changes the mechanics, the best culture among other cultures, for readers who have the patience to pursue the process." (Toynbee: op. Cit., Pp (185, 228)

Was Polybius believes that the total value of date lies in knowing the causes of events, and Causal judgment is the essence of historical writing; facts are historical worthless as a accompanied not search for causes; it may be descriptions simplified for these facts amused, but he does not enlighten our minds and does not behave, Meaning that the date has a practical purpose, but this does not achieve its goal if the description is not accompanied by the search for the reasons. (Ibadi, op. Cit., P. 36) It should be noted here that the first objective of Polypeus for his book "The Rise of the Roman Empire" is to know the implications of the rule of the Romans

over the world for the period 221–146 BC. M. (Shukriji, op. Cit., P. 12))

Polypeus urged historians to write history or to read "not only their interest in what they are dealing with, but it is better for them to look at what has happened before and what happened, because if we study the history of questions, why, how and why? For any event in itself, and the reasonableness of what has resulted from it or the opposite; what remains then is not a science, but a mere physical effort, may be fun but temporary but worthless in numbers for the future ... It is not difficult to try to predict what is Coming from our knowledge of what happened." (Tuenbi, op. Cit., P. 173; Abadi, op. Cit., P. 20))

The third axis: causality in Arabic and the Holy Quran

Causality in the Arabic language is a feminine word, its discharge is a cause of the cause of the cause causing the cause and the cause of the reasons, and for each cause and cause everything is reached to the other, God causes reasons for no reason, and the cause means the mean or method (rope). (Fundamental, arranged and corrected Ibrahim Shams al- Din, Aloalma Company Publications, Beirut, first edition, 1433 AH/2012, glossary Asahah, p. P. 491–492) for the specified time and the wisdom of God Almighty, as well as nations and peoples have maturities and laws, each according to It is not related to chance. Even in the realm of mysteries, the question is related to historical years, first and foremost, and on the basis of logic, science and action.

The causality in the Holy Quran is presented in the singular and plural forms, in nine times with five graces. It is by saying the Almighty: "and gave him the cause of everything." (Surat al-Kahf, verse 84) and "Follow the cause." (Sura Cave, verse 85) and "then follow the cause." (Surat Al Kahf, verses 89, 92) and "Flemed because of the sky" He said. (Surat Al-Hajj, verse 15) and "the reasons were cut off" He said. (Surat al-Baqarah, verse 166) and "Let them make mistakes." (Sura, verse 10) and "for the most reason" He said. (Surat Ghafir, verse 36) and "the causes of the heavens". (Surat Ghafir, verse 37))

Causality in the Holy Qur'an is based on the perception of the laws of the divine Sunan that control the movement of existence, which is the absolute Divine (divine) reality, and that these Sunan do not negate the freedom of human will. And that natural causality, life, death and creation are all causes caused by God Almighty; they are beyond human will. In so saying the Almighty: " He who sends the winds as heralds of His mercy even if discharged clouds heavies mentioned about the country is dead Vonzlna by water Vokrzina him of all fruits as well as come up with the dead you may recall" (Sura norms, verse 57) and " who The winds sent a man in the hands of his mercy, and we brought down pure water from the sky" (Al — Furqan, verse 48) and " among His signs is that you see the earth if humbled by the water sent down and shaken fondle that which revived the Reviver of the dead it on all things" (Sura separated, verse 39))

No place to chance in this Sunan" So what made your hands and that God is not darkness for slaves" (Surah Al —

Imran, verse 182), and comes Alaba causation concrete and associated, it is a Gu of his Almighty in this Sunnah: “ the year of God, which hath Before you will not find the year of God a change.” (Surat Al — Fath, verse 23) and”the year of God in those who were before and will not find the year of God a change.” (Surat Al-Ahzab, verse 62) and” and those days we deal among people.” (Surat Al-Imran, verse 140) and” How much we destroyed before a century.” (Surat Q, verse 36),” Did they not walk in the earth and see how was the end of those before them, God destroyed them and the disbelievers like her?”He said. (Surah Muhammad, verse 10))

Axis IV: Causality of the sources of the Abbasid era

1-Causality philosophical, astronomical and geographical:

It is possible to observe the implications of philosophical thought in history among Muslims; they appeared in their early works, they did not deny the causality in the dates of the years, and have proven wisdom, reasoning, causes, nature, this knowledge formed a rich accumulation will appear later on by Ibn Khaldun Especially with regard to the awareness of historical causality, the explanation of the social phenomenon and major historical fluctuations. (Introduction, p. 33))

The philosopher of the AL-Kindy Arabs, who died in 252 AH/866 CE, pointed out that things in nature work through intermediate arguments according to an inevitable relationship between the cause and the ills. (Department of Islamic knowledge, translation Alffendi and others, Entesharat sides, Tehran, C 11, p. 19) and was the most prominent causal when Canadian is the natural causality, expressed in the climate factor, focusing on the impact of climate on human beings and their natures and morals of scientific Ntegathm and their visions of philosophical behavior as well as About their colors and their creation. (A Labidi, Casablanca Amahgp Printing, Publishing and Distribution, Beirut, first edition, 1432 AH/2011, philosophizing geographical r p. 9–14, 25) has taken this effect is also a doctor philosopher Ibn Sina, who died in 427 AH/1037 AD; he emphasized On the impact of climate in diseases affecting humans. (Obeidi, Geography of Philosophy, p. 26))

Ikhwan al — Safa has been interested in the interpretation of accidents on the movement of the planets (Abdel — Hamid, Dar Al — Hadi Printing, Publishing and Distribution, Beirut, first edition, 1428/2007, the philosophy of history, p. 272) They rely Peronist, who died in 440 AH/1048 AD, which counted astronomy cause engine For history on earth, the Peronite relied on the Babylonian Stalinist account in tracing the roles of zodiac and planets. (Peronist, House of scientific books, Beirut, first edition 1420/200, monuments remaining from the empty pods, p. 74) and the implications of these planets and constellations on the activities of people in everyday life, according to Moon homes astronomical and location of Qatar, and thus Sultan planets influential in the population of the Earth. (Al-Bayrouni, introduction by Mahmoud Ali Makki, General Authority of Culture Palaces, 2003, Achieving what India has to say is acceptable in the mind or the dispossessed, p. 92))

The great historian Massoudi, who died in 345 AH/956 AD, stressed the issue of understanding the reasons behind the movement of history in interpreting historical events, including the link between historical events and geographical, environmental, astronomical and political factors. And historical events, the idea that the Yacoubi and the brothers of the Safa before him and Muskoyeh after him with some differences in the details of the limits of this effect. (Abd al-Jamid, op. Cit., P. 272))

Although Masoudi had his own views on the geographical factor, which preceded the views of others, all the evidence points to his quote from these views of the Greek thinkers, especially the Greek physician, philosopher and writer Hippocrates *Hippocratic* (460–470 BC). Masoudi also pointed to the factors and reasons for the interpretation of the movement of history, such as the effect of the movement of the planets on natural and human events. This interpretation was prevalent in the ancient Babylonians, Syriac, Hebrews, Jews, Christians, Sabians, Called by the Qulas (touch). (Masoudi, achieving Afif Nayef Khathom, Dar Sader, Beirut, the first edition, 1426/2005, promoter of gold and minerals essence, vol. 2, p. (105–106)

It is to be noted that in the late sixth century AH/twelfth century Muslim philosophers returned again to the geographical theory in the statement of reasons of historical accidents. Where the philosopher, athlete, astronomer, doctor and writer, the son of the Andalusian died in 580 AH/1180 m famous story”neighborhood Ben Yqadan”, to establish the geographical theory to confirm the impact of the climatic environment and geographical location in human life. (Son of the parasite, Hendawi Foundation for Education and Culture, Cairo 2012, Bin neighborhood Iqadan, p. P. 5–8) also stressed the causal basis of science, knowledge and wisdom philosopher and physician — Faqih, geographical and astronomical Andalusian Ibn Rushd, who died in 595 AH/1198 AD It is his words: “Knowledge is the knowledge of things by their causes ... [and] wisdom is the knowledge of the causes of metaphysics ... [and] of the fact that the reasons are compelling, God willing, in their causes that it invalidates wisdom and invalidates science ... [and] Very strange about the people.” (Ibn Rushd, The Anglo-Egyptian Press, DM, Second Edition 1964, Revealing the Methods of Evidence, p. 233))

The philosopher al — Farabi, who died in 260 AH/874 AD was the causal has special significance as it deepens in the study of the causes of existence, and take the causal central hub in the events, which it refuses coincidence in nature categorically, and stresses its principle Causal that nothing consists itself, I have linked to Farabi causal relationship between thought and reality and science of freedom, and gave the mind the key role in the identification or change of reality. He also referred to the near and far causes. (Ibrahim, Journal Forum for Human Studies, Vol. 1, No. 8, National Research Forum for Thought and Culture House and the clerks for printing and insights publishing and distribution, Najaf 2012 natural philosophy at Farabi p (55)

It is worth mentioning that Ibn Sina's theory of causation was similar and agreed with Al-Farabi's theory. First, Ibn Sina has combined Platonic philosophy with elements of Aristotelian philosophy, and hence between the narrator and the narrator, if the error occurs. He says: "If the cause is found, find the cause." (Belka, Herndon, Virginia First Edition, 1429 AH/2009, Presence between Causation and Order, p. 41))

2-Historical causation:

The emergence of philosophical ideas and visions in the writing of history by the historian Yacoubi died in 292 AH/904 CE, and no doubt it contributed to give a good understanding of contemporary historians and later to understand the spirituality of the age that they write and chronicle it. Especially in explaining many of the general civilizational events experienced by human societies, which is mentioned in his book entitled "People's problems for their time," and it is necessary here that the Sultan and the ruler are meant. (Al-Tartoushi, Muhammadiyah Printing Press, Egypt, First Edition, 1354 AH/1935, Siraj Al-Mulouk, 194)

AL- Yacoubi indicates The nature of the biography and the policy of the ruling and the Sultan are reflected on the behavior of members of society imitating the dominant of their rulers and their Slatinhs; (achieving and Mdiouf Farra, Documentation and Humanities Studies Center Journal, Qatar, the fifth year, the fifth number, 1414/1993, his problems people for their time, Pp. 9–13). They go to the same level and imitate his actions as they see him, and do not depart from his morals, actions and words and resemble the behavior of his ways. Therefore, the conduct, morals and acts of rulers paint the majority of the members of their societies in their behavior and aspirations. (AL- Yacoubi, his problems people for their time, p. P. 14–28) is likely to be Yacoubi was influenced by the son of Muqaffa which he says: "People on the religion of their kings, but little; it was righteousness and virility hypocrisy leads to so immorality and cynicism in the prospects of the earth". (Tartoushi, op. Cit., P. 194))

It seems that AL-Mawardi died in 450 AH/1058 AD has been affected in turn by AL-Yacoubi and so were similar to see him as saying: "the Sultan himself Imam followed, and in his religion project; the injustice of no one modifies the rule, and that justice was not one dared to injustice." (Mawardi, National Library of scientific, Beirut, fourth edition 1426/2005, the world's literature and religion, p. P. 135–137) Therefore, it is not separated by the political factor from other factors, in reference to foreign infiltration of state institutions, and the successor of the schism the band and the conflict in the relationship between the people and their rulers, creating a reality corrupt and tragic, has greatly affected the Arab — Muslim community, it has been a matter of saying: "designation for the reasons for its part displays the imbalance and corruption in the kingdoms and in the conditions of kings" (Mawardi, achieve Khader Mohammed Khader, a library Al-Falah, Kuwait, first edition 1403 AH/1983, Kings Advice, p 67), and in saying about resolving the ambitions of the enemy to the good measure in matters says: "and consult with people

of minds and opinion and experiences; it was said to challenge your enemy to repair your flaws." (Al-Mawardi, Kings Advice, p. 76). While Tartoushi linked the causality of human motives with the social phenomenon and its relationship with political reality, it was based on the rule that justice is the basis of every kingdom, whether prophetic or reformist. (Al-Tartoushi: the previous source, c. 3, p. 203; al-Jabri: op. Cit., P. 139))

The historical causality when Miskawayh P is explained Tawah style in historical writing; it may discuss the reasons and the results are just as realistic, even counting the first Islamic historian who gave the historical causal dynamic scientific role and an important core function in historical writing. As much of the logical analysis based on solid rules of practical realism employed by Muskwih proficiently to reach convincing reasons and accurate and rational results. (Miskawayh, the achievement of Mr. Khosravi Hassan, Dar scientific books, Beirut, first edition, 1424/2002, UN experiences, c 1, p. P. 164290312; Hammoud, Arab Renaissance Publishing House, Beirut, the first edition 0.1436 e/2015, The Abbasid State The Stages of Its History and Civilization, p. 19))

Not only Miskawayh mentioning one reason to explain and interpret historical events, but he was always cites several reasons for his community to explain what happened, make as encountered against the unseen in its analysis of events, ⁽⁷⁹⁾ and has employed Miskawayh causality historical good employment of, the issue of the development of social laws affecting in the movement of history, such as the statement of its reasons for humanitarian meeting, which is the first of the fact that a civilian human nature and secondly the humanitarian needs of the pension. In these two points explains Miskawayh his opinion by saying that man: "Anse of course, not Bouhha nor aversion", (80- Miskawayh, achieving Nawaf Al- Jarrah, Dar Sader, Beirut, first edition, 1427/20006, refining ethics and cleansing ethnic, p. P 110.138) And that: "You need a city in which there is a great creation to have human happiness; every person of course and necessarily needs others." (Miskawayh, refining ethics and cleansing ethnic, p. P. 110.138), as well as referring to the urbanization and civil: "People Eetmdn any meet and Amawa business and professions, to be everyone this desired thing" ⁽⁸²⁾ also shows the reasons for the need for cooperation and meeting system and the Sultan; The continuous and increasing human needs call for cooperation and meeting, and this cooperation and meeting will inevitably require the imposition of the system to approve, manage and implement the meeting, and it will be valuable and monitor and maintain and the management and distribution, for the distribution of work and the transfer of funds. (Muskawi, Ahmed Amin and Ahmed Saqr, Cairo, 1370 AH, Hawamel and Shawwal, p. 347))

It is worth Palmlahz of the tendency of causality completely dominated the Mawardi, who died in 450 AH/1058 AD in its interpretation and analysis of the movement of history; Mawardi stressed the need to consider the worldly matters and sounding their conditions and detection point of regularity, to learn the reasons for validity and corruption and materials

as its development and its destruction to no longer quasi — people confusion, and they reflected the good reasons for them; Afiksdoa things from their doors, and rely Salah rules and its causes. And resort Mawardi when treated any s Dah, historical or reform the issue of causality; he says, for example, for the reasons got him Arrogance in man: “It is the strongest causes hand high, and the influence of the matter and the lack of contact with qualified; If cutting the causes of arrogance and the resolution of the wonder materials, Oatad Ba For a great modest and wonder, and those who confirm the reasons of dignity and the strongest materials of blessings and informed the heart.” (Al-Mawardi, *Dar al-Kuttab al-Alami*, Beirut, Fourth Edition, 1426 AH/2005, *The Literature of the World and Religion*, p. 135; *Kings Advice*, pp (99–100)

Mawardi also made the condition of human life two basic reasons: work and destruction. (Abd al-Hamid, op. Cit., P. 198), because man since the beginning of creation is printed on the lack of sex and that using it by sex is an inherent attribute of its printing; it has made God to man to meet his needs reasons, and to push his weakness and helplessness guided by the mind and guide it intelligently to fill the need Some say to each other, “If all of them did not find one to seek help others, and the need. (Mawardi: *Lower Literature and Religion* pp. 132–133, 134)

Ibn al-Atheer, as a historian of a critical analytical mind, has shown, through his quest for historical causation in his historical writings, attempts that preceded Ibn Khaldun’s analysis and philosophy. (Shmisani, *Publishers of scientific books Beirut*, d. T., Izz al- Din Ibn al- Athir Jazari, p. 17) recall, for example, believes that the logic for an explanation of the disciplinary incidents of serious action by the history of nations, the source is the will of God. (Al-Jabri, op. Cit., P. 151, 158) and his saying about the reasons for the king’s transformation from the crucifixion of his beginnings: “The dates were considered; I saw many of the Islamic dates, which can not be controlled and I saw many who begin the king, and his relatives ... which is why I think so, that which is the first country to grow up and take the king, and the hearts of those in which he was leech him; Vlhma God deprives him wake.” (Ibn al- Atheer *Dar and Al-Hilal Library*, Beirut, 2008, *The Complete in History*, 1, p. 14) and his opinion that most historians care about secondary and special accidents and

leave the general dates. (Son of the ether: the former source, c 1, p. 4) and is a reason in the absence of reasoning Alaklan the moderate. (Ibn al-Atheer, *ibid.*, P. 1, p. 1) and his attempt to explore the law of history! The historical history of Iraq, Egypt, and the Old Yemen has been reviewed by holistic analysis, linking events, and finding answers within the context of rational historical insight and foresight, which examine the appearance and the inner, which enabled it to predict the causal, Events and the interdependence of its results with its introductions, until the events came a quarter of a century after his death coincided with his expectations. (Al-Jabri, op. Cit., P. 159), for example, his expectations of the Mughal encroachment had warned him from the beginning: “We ask God to facilitate Islam and Muslims who support them; they have pushed to a great thing of killing self and looting money and enslavement of boys, And the destruction of the country.” (Ibn al-Atheer, op. Cit., P. 9, p. 353, c 10, p. 414))

Conclusion:

No one can understand something without asking why it happened. Reason is the reason for searching for these reasons. Therefore rationality prevails over the search for causes, evidence and evidence when an event occurs. Therefore, reason is a mental principle and then philosophical, based on the question of reflection and reflection, and ignorance of the reasons does not mean the absence, whether natural or human, or even metaphysical of the kind of divine Suns important to be a reason for any event.

The causality or the attic has undergone a journey of human intellectual, scientific and philosophical accompaniment to the science and thought of peoples and civilizations. As are the philosophers and scientists of the Greeks and Greeks and their historians. Muslims also understood their importance and value by understanding the verses of the Holy Quran, and the circulation of their philosophers concept, especially Abbasid era Kalkndi and brothers Safa and Farabi and Ibn Sina and Ibn Tufail and Ibn Rushd and it seems that this method of cognitive thinking has affected some of their historians and their delusions, appeared in their historical writings Kalaykoubi, Masoudi, Muskwaih and Ibn al- Ather and Mawardi; they formed blasts of harboons which undoubtedly benefited Ibn Khaldun in his recognition of the formation of a concept of his historical philosophy.

References:

1. The Holy Quran.
2. Ibn al-Atheer, Izz al-Din Abu al-Hasan Ali ibn Abi al-Karam Muhammad ibn Muhammad al-Shaibani (d 630 AH/1232 AD): *Full in history*, Dar al-Hilal Library, Beirut, 2008.
3. Ibn Khaldun, Abu Zeid and Ali al-Din Abdul Rahman bin Muhammad al-Hadrami al-Ashbaily (d. 808 AH/1406 AD): *Introduction*, House of Arab Heritage, Beirut, d. T.
4. Ibn Rushd, Abu al-Walid Muhammad ibn Ahmad ibn Muhammad (d. 595 AH/1198 AD): *Revealing the curriculum of evidence in the doctrines of Malah*, the Anglo-Egyptian Press, d. M, second edition, 1964 AD.
5. Ibn Tufail, Abu Bakr Mohammed bin Abdul Malik bin Mohammed al-Qaisi Andalusian (581 AH/1185 AD): *Ben Yqazan*, Hindawi Foundation for Education and Culture, Cairo, 2012.

6. Al-Safa Brothers, Al-Safa Brothers Group in the 3rd and 4th Hijri/9th and 10th centuries AD: Letters of the Safa Brothers, Dar Sader for Printing and Publishing and Beirut House for Printing and Publishing, Beirut, 1376 AH/1957.
7. Al-Biruni, Abu al-Rayhan Muhammad ibn Abi Ahmad (440/1048 AD): A- Antiquities Remaining from the Free Era, Dar al-Ketub al-Sada'i, Beirut, first edition, 1420 AH/200 AD. B- Achieving what India has to say is acceptable in the mind or its author, presented by Mahmoud Ali Makki, General Authority of Culture Palaces, 2003.
8. Al-Jawhari, Ismail bin Hammad (d. 393 AH/1002 AD): Dictionary of the Sahih, arranged and corrected by Ibrahim Shams al-Din, Al-Amali Publications Company, Beirut, first edition, 1433 AH/2012.
9. Al-Tabari, Abu Jaafar Muhammad bin Jarir (310 AH/922 AD): History of the Tabari History of the Nations and Kings Review and presentation of Nawaf Al-Jarrah, Dar Al-Hilal Library, M, first edition, d. T.
10. Al-Tartoushi, Abu Bakr Muhammad ibn Muhammad al-Walid al-Fahri al-Andalusi (d. 520 AH/1126): Siraj al-Malouk, Muhammadiyah Printing Press, Egypt, first edition, 1354 AH/1935 AD.
11. Al-Mawardi, Abu al-Hasan Ali ibn Muhammad ibn Habib (d. 450 AH/1058 CE): A Literature of the World and Religion, Dar al-Kuttab al-Alami, Beirut, 4th edition, 1426 AH/2005. B- King's Advice, Khadr Muhammad Khadr, Al Falah Library, Kuwait, First Edition, 1403 AH/1983.
12. Herodotus: History of Herodotus, translation of Abd al-Ilah al-Mallah, review by Ahmad al-Saqqaf and Hammad bin Saray, eds. Of the Cultural Society, Abu Dhabi 1422 AH/2001.
13. Yacoubi, the son of the clear Ahmed bin Ishaq ibn Yaqoub (d. 292 AH/904 AD): the problems of people for their time and what is predominant in each era and the achievement of Mdiouf Alfarah, Journal of the Center for Documentation and Humanities, Qatar, the fifth year, number V, 1414 H/1993 M.
14. Ecken, Hoyog: The Study of History and its Relation to Social Sciences, translation by Mahmoud Zayed, presentation by Constantine Zureik, Franklin Foundation for Printing and Publishing, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, 1963.
15. Belka, Elias: existence of causality between the regime, the International Institute of Islamic Thought, Herndn, P Rgenia First Edition, 1429/2009 m.
16. Toynbee, Arnold: The Historical Thought of the Greeks, Lamai Mutai'i, Review by Mohamed Saqr Khafajah, The Anglo Egyptian Library, Cairo, 1966.
17. Al-Jabri, Ali Hussein: The Philosophy of History and Civilization in Arab Thought, Dar Al-Kitab Al-Thaqafy,
18. Hamoud, Suzy: The Abbasid State in the Periods of its History and Civilization 132–656 AH/750–1258 CE Review by Issam Shabaro, Dar al-Nahda al-Arabiya, Beirut, first edition, 1436 AH/
19. Zaqqouq, Mohamed Hamdy: Preface to Philosophy, Dar Al Ma'arif, Cairo, Fifth Edition, 1994.
20. Al-Zein, Samih Atef: Glossary of the Interpretation of the Holy Quran, The Arab African Dar, Beirut, 4th Edition, 1422H/2001 AD.
21. Shmeisani, Hassan: Ezz al-Din Ibn al-Atheer al-Jazri, Dar al-Kitab al-Sada'i, Beirut, d. T.
22. Abdul Baqi, Mohamed Fouad: Dictionary of the Holy Quran, Islamic commentary, Tehran, 1378 AH.
23. Abdul Hamid, Saeb: The Philosophy of History in Islamic Thought, Dar Al-Hadi for Printing, Publishing and Distribution, Beirut, First Edition, 1428H (2007).
24. Al-Obaidi, Hassan Majid: Geography of Philosophy, Dar Al-Mahja Al-Bayda for Printing, Publishing and Distribution, Beirut, First Edition, 1432H/2011.
25. Karam, Youssef: History of Greek Philosophy, Review and Revision by Hala Rashid Amoun, Dar Al-Qalam for Printing, Publishing and Distribution, M, d. T.

Религиозная ситуация в Сиаме в 1824–1851 гг.

Игнатъев Михаил Алексеевич, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

В данной статье изучается религиозная ситуация в Таиланде (Сиаме — до 1939 г.) в указанный период с 1824 г. по 1851 г. — годы правления короля Рамы III. Несмотря на то, что этот период сложно назвать судьбоносным для страны в общем историческом плане, его недостаточная изученность с религиозноведческой точки зрения служит веским поводом для его анализа.

Ключевые слова: Таиланд, Сиам, буддизм, религия, Рама III

Religious situation in Siam (1824–1851)

Ignatev Mikhail Alexeevich. student
St. Petersburg State University

This paper analyzes the religious situation in Thailand (Siam — until 1939) during the stated period (1824–1851) under the rule of King Rama III. Though this historical period may not be the most notorious one, it is not sufficiently studied and still requires attention.

Key words: Thailand, Siam, Buddhism, Religion, Rama III

После смерти короля Рамы II летом 1824 г. в Сиаме едва не начался династический и политический кризис. Старый, требующий пересмотра, закон о престолонаследии, изданный еще в XIV в., предписывал, что наследником Рамы II должен был стать 20-летний Чао Фа Монгкут как старший и совершеннолетний сын королевы. Однако, как отмечает Э. О. Берзин, «значительная часть реальной власти в государстве еще при жизни Рамы II сосредоточилась в руках 37-летнего принца Четсадобина, сына Рамы II от младшей жены. Учитывая международную обстановку, большинство знати согласилось, что во главе государства должен стоять опытный, решительный, искушенный в политике человек. 1 августа 1824 г. состоялась коронация принца Четсадобина — короля Нанг Клао, вошедшего в историю под именем Рамы III» [1, 460].

Король Нангклао, как и его предшественники, уделял значительное внимание буддизму. Среди главных его заслуг, как правило, упоминается большой вклад, внесенный в развитие монашеского образования. В частности, речь идет о том, что именно в правление Рамы III «религиозные экзамены» (то есть экзамены в системе монашеского образования) стали проводиться ежегодно, тогда как при первых двух королях династии Чакри они проводились нерегулярно и бессистемно.

Однако, несмотря на однозначность мнений исследователей, в них не приводятся причины, почему именно при Раме III произошла эта существенная перемена. Вот, к примеру, что пишет по этому поводу Стэнли Тамбайя: «Вероятно, следующее важное преобразование в системе монашеского образования произошло в период правления Рамы III — религиозные экзамены стали проводиться ежегодно» [5, 204]. Предпосылки этого изменения не объясняются.

В самом деле, сложно выявить какую-то четкую причину, почему такое важное преобразование, как и ряд других значимых улучшений (которые мы рассмотрим чуть ниже), были проведены именно в то время. Рациональным объяснением, которое представляется нам наиболее адекватным историческим событиям, можно считать следующее.

При Раме I и Раме II в стране шел стремительный восстановительный процесс после бирманского нашествия. Прежнее феодальное государство было разрушено, и требовалось в кратчайшие сроки создать с нуля новый государственный аппарат, законодательную власть и иерархическую систему, разрешая при этом сложнейшие общественно-религиозные вопросы, о которых уже шла речь. К тому же, внимание Рамы I и Рамы II время от времени отвлекали набеги бирманцев, отражение которых, по сути, выливалось в оборонительные войны. В правление же Рамы III градус противостояния с Бирмой значительно снизился, поскольку начавшаяся в 1823 г. англо-бирманская война де-факто положила конец угрозе вторжения Бирмы на западных границах, вследствие чего перестала быть приоритетной задача по подготовке и мобилизации войск. Помимо того, существовала также и экономическая причина: как пишет Тамбайя, «Рама III увеличил доходы казны путем ведения сбора налогов налоговыми откупщиками (в основном китайским), что сократило число официальных посредников...» [5, 192]. Наступило относительно мирное и спокойное время, когда король, осознавая, каких достижений удалось добиться на пути реформирования системы образования монахов, мог направить силы и ресурсы на проведение важных изменений, в частности — на учреждение ежегодных «религиозных экзаменов».

Рама III позволял проводить занятия по языку пали в Большом дворце и ежедневно совершал подаяния мона-

хам и послушникам, которые посещали эти занятия. Более того, и знать следовала примеру короля, нанимая учителей для подготовки монахов в монастырских комплексах в Бангкоке для обучения пали. Король также оказывал поддержку монахам, сдавшим религиозные экзамены.

Религиозные преобразования Рамы III также включали в себя масштабное строительство и реставрацию буддийских храмов. «Практически все типы сиамских религиозных сооружений, — подчеркивает Б. Н. Мельниченко, — были воздвигнуты при Раме III, среди них — шедевры архитектуры, сохранившие свое значение до настоящего времени» [3, 103].

Вместе с тем весьма сомнительно, что все средства, необходимые для возведения стольких сооружений, брались исключительно из королевской казны. Так, по мысли Тамбиаха, «король, помимо того, что предоставлял средства на постройку храмовых сооружений напрямую, еще и убеждал принцев, придворных и знать зарабатывать религиозные заслуги, жертвуя средства на строительство храмов» [5, 204]. Всего было построено девять новых ватов, причем пять из них — на деньги короля, а оставшиеся четыре — на ресурсы членов королевской семьи и знати. Количество отреставрированных, расширенных и восстановленных ватов составляло ровно 60 сооружений, и расходы только на 35 из них были покрыты королем. Ват хоть и считался частной собственностью того, кто заплатил за его возведение или реставрацию, был все же в первую очередь общественным сооружением. В качестве примера общедоступности сиамского вата можно вспомнить слова посла Британской империи в Сиаме сэра Джона Кроуфорда, который во время своего пребывания в Бангкоке в 1821 г. назвал ват Прачетупхон (или ват Пхо) «храмом для людей» [4, 105], удивившись, что двери его открыты для каждого.

Нельзя не отметить, что в архитектурных сооружениях того времени отразилось китайское влияние. Известно, что в период правления Рамы III у Сиамы были хорошие взаимоотношения с Китаем: процветала торговля, происходила миграция китайцев в Сиам. И Сиам, что вполне закономерно, начал заимствовать некоторые элементы китайской культуры, проникавшей в страну, чему король не препятствовал. Это выразилось, в частности, в том,

что китайские мотивы нашли отражение в искусстве Таиланда, например, в стенной росписи вата Рачаорасарам.

Правление Рамы III помимо того ознаменовалось религиозными миссиями на Ланку. Значение итогов этих миссий трудно переоценить: в Бангкок была привезена «самая «чистая» и полная сингальская Трипитака» [3, 104], которая способствовала дальнейшему улучшению качества религиозного образования в Сиаме и стала фундаментом масштабной реформации буддизма, проведенной уже Рамой IV. Кроме того, согласно Дэвиду Виатту, Рама III заказал перевод и переиздание Трипитаки для собрания королевской библиотеки [6, 207].

Очевидно, что Рама III прилагал немалые усилия для очищения и развития буддизма. В этом не позволяют сомневаться результаты его религиозной деятельности — значительные улучшения в системе монашеского образования, развернутое масштабное строительство религиозных сооружений, переиздание и перевод Трипитаки, удачный итог миссий на Ланку — все это закрепило за Рамой III статус великого и справедливого короля. Кхмерский культ *девараджи*, с которым боролся Рама I, при последующих королях династии Чакри трансформировался: вместо «бога-короля» народ возглавлял просвещенный и мудрый правитель, *чакравартин*, дарящий благосклонной рукой мир и спокойствие своей стране. Тем интереснее и парадоксальнее кажется мысль, что Рама III воплотил все эти добродетели, несмотря на осознание своей низкой, так сказать, «легитимности». Действительно, легко представить, что король, памятуя свои преступления против закона о престолонаследии, по которому легитимным преемником Рамы II должен был стать принц Чао Фа Монгкут, посвятил себя высокой цели, которая могла бы их искупить, — служить во благо процветания народа и религии.

Добавим, что подобная концепция мудрого правителя, оберегающего свой народ, будет продолжена королем Рамой IV Монгкутом, который также будет выступать в этой роли: «Благодаря религиозным реформам и просветительской деятельности Монгкута представление о короле как о божественном существе, наделенном сверхъестественными способностями, заменяется культом просвещенного монарха, являющегося защитником и покровителем буддизма» [2, 845].

Литература:

1. Берзин Э. О. История Таиланда. Краткий очерк. — М.: Наука, 1973. — 319 с.
2. Липилина И. Н. Буддизм в Таиланде // Философия буддизма // М., Вост. лит., 2011. — Сс. 839–850.
3. Мельниченко Б. Н. Буддизм и королевская власть. СПб.: изд-во СПбГУ, 1996. — 164 с.
4. Crawford J. Journal of an Embassy to the Court of Siam and Cochin China. Kuala Lumpur: Oxford University Press, 1967.
5. Tambiah S. J. World Conqueror and World Renouncer. A study of Buddhism and Polity in Thailand against a Historical Background. Cambridge, 1976.
6. Wyatt D. K. Studies in Thai History. Chiang Mai: Silkworm Books, 1999.

Эстонская община в Малом Тешково

Тамби Сергей Александрович, магистр

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России

Автор рассказывает о культурной, религиозной и общественной жизни эстонской общины деревни Малое Тешково (ныне — Волосовский район Ленинградской области). Новизна и уникальность исследования заключается в том, что до настоящего времени ни российскими, ни зарубежными исследователями не проводилось комплексного исследования по данной теме. Автор собрал, систематизировал и впервые ввел в научный оборот богатый материал до- и послереволюционных газетных публикаций на эстонском языке.

Ключевые слова: эстонцы, Тешково, Ленинградская область, Эстония.

Estonian diaspora in the village of Maloye Teshkovo

Tambi Sergey Aleksandrovich, Master

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The author tells about the cultural, religious and social life of the Estonian community of the village of Maloye Teshkovo (now the Volosovsky district of the Leningrad region). The novelty and uniqueness of the study lies in the fact that a comprehensive study on this topic was not carried out either by Russian nor by foreign researchers. The author has collected, systematized and introduced for the first time into scientific circulation rich material from pre- and post-revolutionary newspapers' publications in Estonian language.

Keywords: Estonians, Teshkovo, Leningrad Oblast, Estonia.

В конце XIX — начале XX века на волосовские земли начали переселяться эстонские колонисты из Эстляндской и Лифляндской губерний. Главной причиной миграции являлась нехватка земель. Напомню о том, что в этих губерниях существовал остзейский особый порядок: здесь управляли балтийские немцы, эстонцы же традиционно имели большие семьи, которые было необходимо прокормить.

Peterburi kubermangus, Wolosowo wafjalist, Teshkowa küla ligidal, Golubowitza mõisas on

maa kruntid müüa

20—45 desj. juured, hoonetega, hea põllu, heinamaa, karjamaa ja metsaga. Kaupa teeb fealsjamaš mõija walitjuš.

Kirjalit adrejs: почт. ст. Каськово, Голубовицы.

Рис. 1. Объявление о продаже в соседней с Тешково деревне Голубовицы земельных участков площадью от 20 до 45 десятин с постройками, сенокосными угодьями, пастбищами и лесом. Источник: Ristirahwa Pühharäwaleht. 1901. № 42. 21.10.1901. Lk. 354

Первые эсты-переселенцы начали прибывать в Малое Тешково (по-фински — Suomen Teskova; далее в исследовании — Тешково) в 1850—1860-х годах. В этой деревне издревна жили ингерманландцы-савакоты. Участки земли в Тешково эстонцы брали в аренду или покупали их, воз-

водя на них свои хутора. В мае 1914 года в эстляндской газете «Постимеэс» («Postimees») поместили объявление о том, что некий М. Лаарман из мызы Улласте продает небольшую мызу, а также 2 хутора и более 20 мест для строительства хуторов. Все эти объекты находились неподалеку от эстонской церкви в Тешково [14, с. 4].

Первые эстонцы-поселенцы не имели в Тешково своей школы. Родители обучали детей чтению дома или отдавали в русскую школу. Церкви у эстонцев также не было: они являлись прихожанами финских приходов в Губаницах или Молосковицах.

Rainet ja osawat

möldri poisfi,

tes ifeseiswalt töötada wõib, tarmitatalse kobe Teshkowa weški peale, 18 wersta Wolosowo jaamast Balti raudt. Balt 10 rbl. kuus ja prii ülespidamine. Adr.: Тешково, СПб. губ., ст. Каськово, I. Паульманъ. 2

Рис. 2. Объявление о том, что И. Паульсону требуется помощник на мельницу в Тешково. Зарплата составляла 10 рублей в месяц. Источник: Päewaleht. 1907. № 90. 18.04.1907. Lk. 4

По мере увеличения эстонской общины, встал вопрос о строительстве эстонского молельного дома. В 1881 году

из кассы взаимопомощи Санкт-Петербургской Евангелическо-лютеранской консистории выделили 2 тысячи рублей (половину суммы — безвозмездно, другую половину — в качестве займа). На эти средства эстонцы приобрели 10 десятин земли в усадьбе Тешково, где построили (под одной крышей) эстонский молельный дом во имя Святой Троицы и эстонскую школу, а также наняли кистера-учителя. Последнему был выделен для проживания земельный участок площадью 8 десятин. Каждая семья, ребенок которой посещал школу, платила сбор в размере 2 рублей, а также приносила для нужд школы одну кубическую сажень дров. Для детей, проживавших вдали от Тешково, при школе был построен приют.

Первым кистером-учителем эстонской школы в Тешково был Абель, проработавший здесь 3 года. Затем эту должность в течение 10 лет занимал М. Алатсей — крепкий сельскохозяйственник и прекрасный знаток музыки. В 1887 году он основал в Тешково духовный хор, который 24 июня 1889 года дал в гатчинской церкви концерт духовной музыки, а также принял участие в богослужении, проведенном на кладбище Гатчины [8, с. 2].

После М. Алатсея кистером-учителем стал Х. Юргенсон (занимавший этот пост 3 года). Зарплата кистера-учителя тогда составляла 100 рублей. Родители были освобождены от обязанности поставлять дрова: теперь они приобретались из средств церковной кассы. Кистер проводил в молельном доме богослужения. Иногда в Тешково приезжал пастор из Губаниц. Каждый его визит обходился прихожанам в 25 рублей. Тешковские эстонские хоры (мужской хор — 8 человек; смешанный хор — 15 человек) приняли участие в прошедшем в Таллине с 8 по 10 июня 1895 года певческом празднике [23, с. 3].

После Х. Юргенсона пост кистера-учителя занял Тамм. Однако он вскоре был уволен инспектором в связи с тем, что обнаружился факт отсутствия у него сданного экзамена для занятия должности школьного учителя. В 1900 году кистером-учителем стал А. Лейтгаммель, который принимал у тешковцев подписку на газету «Постимеэс» [19, с. 4]. Число учащихся эстонской школы составило примерно 40 человек. К февралю 1902 года А. Лейтгаммель написал произведение под названием «Небосвод и земля, или не торопитесь!» («Taewalaotus ja maa, ehk range aega tähele!») [35, с. 4]. Будучи очень активным и энергичным, он не смог прийти по нраву пожилым прихожанам.

С 1902 по 1906 гг. кистером-школьным учителем являлся Йоханнес Кийвет (10.02.1879, волость Койги, Ярвамаа — 08.05.1967, Таллин) [9, с. 4]. Зарплату кистера-учителя повысили и она составила уже 150 рублей. За каждого учащегося в эстонской школе семья платила теперь сбор в размере 3 рублей. Трудившийся без устали на своем посту Й. Кийвет организовал небольшую школьную библиотеку.



Рис. 3. Кистер-школьный учитель в Тешково Йоханнес Кийвет

В 1895 году для 5 тысяч тешковских эстонцев был организован эстонский приход, а при эстонском молельном доме Тешково учредили должность помощника пастора [15, с. 480]. Большую роль в организации прихода сыграл работавший в 1894–1895 гг. в финском приходе Губаницы (Купаница; службы там велись на финском и эстонском языках) помощник пастора (адъюнкт) Яан Нууди (Нууди; родился 30.01.1867 г., Выдувере) [20, с. 4].

Первым пастором эстонского тешковского прихода стал уроженец деревни Тянасильма уезда Вильяндимаа Яан Леллеп. В связи с тем, что он не отличался сильным здоровьем, в должности он пробыл недолго. 14 июня 1898 года Я. Леллеп умер в возрасте 34 лет в швейцарском Меннедорфе [25, с. 570]. В 1898 году его место занял уроженец прихода Амбла, эстонец Георг Штейнфельдт (с 1923 года — Кивисте; 26.04.1866, Тапа — 28.09.1941, Нарва) [36, с. 105]. Здание деревянного молельного дома было расширено, пастору выделили новую квартиру. Г. Штейнфельдт женился в Тешково на уроженке Отепя Хелене-Элизабет Пауль [12, с. 6].



Рис. 4. Объявление тешковского пастора Г. Штейнфельдта о том, что в приходскую школу требуется кистер-школьный учитель. 1900 год. Источник: Postimees. 1900. № 8. 12.01.1900. Lk. 4

В середине мая 1905 года, пастор Г. Штейнфельдт, который очень нравился прихожанам и заслужил их доверие, оставил Тешково и переехал в эстонский приход Харью-Яани, где также работал пастором [32, с. 183]. С 1906 по 1913 гг. помощником пастора в Тешково являлся Яан Адамсон (1865–1953) [1, с. 5].



Рис. 5. Пастор эстонского тешковского прихода Георг Штейнфельдт (Кивисте)

Примерно в 1899 году было отправлено ходатайство о самостоятельности Тешковского лютеранского прихода. Но в течение 3 последующих лет таких прав приход так и не смог получить. Причиной было то, что против этого был настроен сам пастор. Сторонники образования самостоятельного прихода же уверяли, что в связи со значительным увеличением количества членов прихода встала жизненная необходимость учреждения независимого прихода. Эстонцы являлись тогда членами финского прихода. Пастору сообщили, что он сам останется в выигрыше, ведь его зарплата увеличится, а положение станет более солидным [22, с. 3].

В мае 1901 года, в праздник Вознесения Господня 24 тешковские девушки впервые причастились. Они подарили церкви паникадило, обошедшееся им в 13 рублей [31, с. 2]. 11 августа 1902 года в лютеранском молельном доме Тешково состоялась выставка-распродажа. Выручка составила 225 рублей. Перед собравшимися выступили тешковские певцы и хор из Зимитиц. В завершение организаторы устроили танцы и игры [33, с. 2].

Наконец, в 1902 году в Тешково был учрежден независимый эстонский приход. В 1904 году в Тешково с ревизией приезжал пробст, а также гатчинский пастор Оскар Пальза. Они хотели обязать прихожан платить постоянный церковный сбор, но последние ни в какую не согласились. К 1904 году тешковскому приходу принадлежало имущество на 7200 рублей, имелся также долг в размере 700 рублей [16, с. 3]. К 1905 году касса взаимопомощи Евангелическо-лютеранской консистории ежегодно выделяла на зарплату тешковскому пастору сумму в размере 400 рублей. Сам же тешковский приход выделял ежегодно на эти цели 600 рублей [27, с. 371–372].

К августу 1905 года тешковский эстонский приход насчитывал 3654 человека. Прихожане выписывали около

200 экземпляров газет на эстонском языке, а также несколько экземпляров газет на русском и немецком языках [28, с. 387–388]. К 1905 году стоимость одной десятины земли колебалась от 120 до 130 рублей, а за участок земли такой же площади с лесом можно было отдать от 160 до 200 рублей. Стоимость аренды одной десятины земли составляла от 4 до 10 рублей [26, с. 351–352].

В 1905–1906 годах пастором тешковского прихода являлся Якоб Кукк (1870–1933) [18, с. 2].



Рис. 6. Объявление об открытой вакансии кистерашкольного учителя в приход Тешково. Источник: Eln. 1908. № 57. 08.03.1908. Lk. 4

В декабре 1910 года тешковский пастор Олаф Сильд (1880, Рынгү — 1944, Тарту) отправился в Губаницы, где в здании школы стал причащать прихожан. По какой-то причине вместо церковного вина он взял бутылку с купоросным маслом и начал давать её содержимое 25-ти находившимся в церкви прихожанам. Один человек умер сразу, впоследствии скончалось еще четыре человека [37, с. 2]. Никто так и не был привлечен к ответственности. В феврале 1911 года, на специально созванном Евангелическо-лютеранской консисторией собрании пасторов решили более тщательно подходить к вопросу о чистоте и порядке в церкви и доверить такую обязанность женщине [17, с. 104].



Рис. 7. Тешковский пастор Олаф Сильд

В марте 1911 года О. Сильд по собственному желанию ушел с должности пастора тешковского прихода [5, с. 2]. Он стал работать школьным учителем в Валге. Согласно решению Евангелическо-лютеранской консистории от 3 октября 1911 года следующим пастором прихода в Тешково, Ямбурге и Губаницах был назначен Ян Треуманн (1881—1941), пробывший на этом посту до 1914 года [7, с. 1]. Местом его пребывания являлся город Ямбург [3, с. 2].



Рис. 8. Пастор прихода в Тешково, Ямбурге и Губаницах Ян Треуманн

Приведу статистику эстонского прихода Тешково-Губаницы за 1912 год. В этот год здесь родилось 99 мальчиков и 87 девочек, итого — 186 человек. Из них вне брака родилось 13 детей, мертворожденных — 3, близнецов — 2 пары. Умерло 56 мужчин и 46 женщин, итого — 102 человека. Смерть по неосторожности получило 4 человека. Конфирмацию прошли 63 мальчика и 34 девочки, итого — 97 человек. Причастились 1275 человек. Браком сочетались 33 пары, 16 из них — в Тешково. Число прихожан составляло тогда 2524 мужчины и 2484 женщины, итого 5008 человек. Из греко-католической веры в лютеранство перешли 3 человека, из баптистской — 2 человека [29, с. 38].

С 1920 по 1930 гг. богослужения в тешковском приходе проводил Аугуст-Эдуард Янович Мазинг (1884—1938), обслуживающий также несколько соседних приходов. В 1930-х годах (до 1937 года) богослужения в Тешково проводил Лео Йоханнес Шульц (1877—1937).

Тешковские эстонцы проводили активную просветительскую деятельность. Так, 11 мая 1903 года в Тешково состоялся концерт в исполнении смешанного и мужского хоров, а также показ театральной постановки «Это красота большого города» (эст. — «Waat see oli suure linna ilu»; по Г.Н. Грессеру и С.В. Чирикову). Хоры исполнили 8 песен, больше всего публике понравилась песня «Портные» [30, с. 3].

В воскресный день 14 декабря 1903 года эстонская актерская труппа из Тешково показала в чайном доме деревни Гомонтово театральную постановку «Неразбериха» («Wigwag»). Прекрасную игру показал актер, сыгравший роль арендатора мызы Яака Тасандуса. После этого теш-

ковский кистер-школьный учитель Й. Кийвет напомнил собравшимся о важности грядущего юбилея — 100-летия со дня рождения эстонского поэта, писателя, фольклориста и просветителя Ф.Р. Крейцвальда (26.12.1803—25.08.1882). Затем публика услышала песни в исполнении хора, закончился вечер танцами. [4, с. 2].

2 июля 1909 года в Таллине умер Ян Соо, который ранее работал учителем в школах Санкт-Петербурга, а также в тешковской эстонской школе [24, с. 3].

Клету 1911 года в Тешково действовало Эстонское ссудно-сберегательное общество. На 29 сентября 1911 года было запланировано собрание Санкт-Петербургского эстонского общества просвещения, на котором планировалось рассмотреть вопрос об открытии отделения этой организации в Тешково [2, с. 3].

Тешковские эстонцы приняли активное участие в Первом певческом празднике эстонских поселений Российского государства (город Нарва, 23—24 июня 1912 года). Они очень хорошо подготовились к нему: 27 мая 1912 года в здании школы Тешково состоялась репетиция местных певческих хоров из Тешково, Зимитиц, Жеребят, Волгово, Каськово и Волосово [13, с. 3].

К февралю 1914 года владелец усадьбы Каськово Веймар выделил для строительства нового здания церкви в Тешково 100 рублей, Анна Тынно — 50 рублей, девушки, проходящие конфирмацию — 12 рублей, а юноши — 10 рублей. Было обожжено 60 тысяч кирпичей. Приход принял решение обжечь к лету 1914 года еще 60—80 тысяч кирпичей [6, с. 45].

После Октябрьской революции 1917 года жизнь тешковских эстонцев изменилась. Новая власть принесла новые законы, активно велась антирелигиозная кампания, и стар и млад вовлекались в партийную деятельность. В воскресенье, 24 августа 1919 года в Тешково состоялось заседание местного отделения Эстонских секций ВКП(б) [11, с. 1].

В октябре 1919 года в газетах сообщалось, что эстонцы Бегуницкой волости преобразовали тешковскую эстонскую лютеранскую церковь под нужды народного дома (дома культуры) [10, с. 4]. В здании церкви был организован красный уголок [21, с. 3].

Проводившаяся политика коренизации позволила продолжать обучение детей в тешковской эстонской школе на родном языке. Осенью 1924 года над эстонской школой Тешково нависла угроза закрытия в связи с тем, что тогда ее посещало всего 15 детей. Однако назначенный к январю 1925 года в эту школу учитель О. Ранда и эстонская общественность Тешково смогли отстоять учебное заведение, а число учащихся в нем увеличилось до 40 человек. Предметы велись на трех языках — русском, эстонском и финском. Имелся кооператив, школьный комитет, а также читальня имени Интернационала, названная так в связи с тем, что в населенном пункте проживали представители разных национальностей. Школа выпускала свою стенгазету на эстонском языке [34, с. 10].

Таким образом, тешковские эстонцы внесли весомый вклад в историю и культуру многонационального Воло- совского района Ленинградской области, а также России в целом.

Литература:

1. Ajaloost // Rannu Valla Leht. 2017. № 205. 05.02.2017. Lk. 5.
2. Eesti hoiu-laenu ühisust... // Peterburi Teataja. 1911. 30.07.1911. Lk. 3.
3. Eesti koguduse elust Peterburi kubermangus // Päewaleht. 1911. № 246. 27.10.1911. Lk. 2.
4. Homontawost // Teataja. 1903. № 283. 20.12.1903. Lk. 2.
5. Jamburist // Postimees. 1911. № 65. 21.03.1911. Lk. 2.
6. Jamburist // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1914. № 6. 06.02.1914. Lk. 45.
7. Jamburi-Teshkowo õpetajaks... // Postimees. 1911. № 180. 13.08.1911. Lk. 1.
8. Kaugemalt riigist // Postimees. 1889. № 74. 04.07.1889. Lk. 2.
9. Koolide peainspektor J. Kiiwet 50-ne aastane // Postimees. 1929. № 40. 10.02.1929. Lk. 4.
10. Kultuur ja haridus // Edasi. 1919. № 227. 11.10.1919. Lk. 4.
11. Kõne-koosolekud // Edasi. 1919. № 185. 22.08.1919. Lk. 1.
12. Laululojad Kivisted // Eesti Kirik. 2011. № 41. 19.10.2011. Lk. 6.
13. Laulupidu asjus Narwas // Päewaleht. 1912. № 117. 25.05.1912. Lk. 3.
14. Müüdakse // Postimees. 1914. № 118. 29.05.1914. Lk. 4.
15. Peterburi kubermangu eestlased... // Linda. 1895. № 30. 28.07.1895. Lk. 480.
16. Peterburi kub. // Postimees. 1905. № 37. 15.02.1905. Lk. 3.
17. Peterburi Lutheruse-usu õpetajate koosolekul... // Usk ja Elu. 1911. № 9. 01.03.1911. Lk. 104.
18. Piiskopp Jakob Kukk // Sakala. 1933. № 83. 27.07.1933. Lk. 2.
19. «Postimehe» tellimiste wastuwõtjad // Postimees. 1902. № 261. 23.11.1902. Lk. 4.
20. Pärn Ü. Jaan Nuudi — Jõgevalt pärit pastor ja koolijuhataja // Vooremaa. 2016. № 124. 29.10.2016. Lk. 4.
21. Rүүstatud kirikutes kostab taas jumalasõna // Uus Rada. 1943. № 17. 13.02.1943. Lk. 3.
22. Siinsed Teshkowo koguduse... // Postimees. 1901. № 26. 01.02.1901. Lk. 3.
23. Stein H. Aruanne Tallinna laulupidust // Olewik. 1896. № 3. 16.01.1896. Lk. 3.
24. Surmasõnum // Koit. 1909. № 51. 07.07.1909. Lk. 3.
25. Teschkowa õpetaja Jaan Lellep // Olewik. 1898. № 23. 23.06.1898. Lk. 570.
26. Teshkowo eestlased // Uus Aeg. 1905. № 90. 05.08.1905. Lk. 351–352.
27. Teshkowo eestlased // Uus Aeg. 1905. № 91. 08.08.1905. Lk. 371–372.
28. Teshkowo eestlased // Uus Aeg. 1905. № 94. 15.08.1905. Lk. 387–388.
29. Teshkowo-Kubanitsa // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1913. № 5. 31.01.1913. Lk. 38.
30. Teshkowost // Eesti Postimees ehk Näddalaleht. 1903. № 21. 22.05.1903. Lk. 3.
31. Teshkowost // Postimees. 1901. № 114. 28.05.1901. Lk. 2.
32. Teschkowost // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1905. № 23. 12.06.1905. Lk. 183.
33. Teshkowost, Peterhofi maakonnast // Postimees. 1902. № 182. 19.08.1902. Lk. 2.
34. Trotski kr. Teschkowa asundus // Edasi. 1925. № 15. 18.01.1925. Lk. 10.
35. Tähelepanemiseks kirjastajatele // Postimees. 1902. № 35. 11.02.1902. Lk. 4.
36. Uuemad sõnumid // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1905. № 13. 03.04.1905. Lk. 105.
37. Õnnetu juhtumine // Sakala. 1910. № 106. 20.12.1910. Lk. 2.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Понятие и сущность политической коммуникации

Позднякова Валерия Витальевна, студент

Воронежский государственный университет

Рассмотрение специфики политической коммуникации как особой деятельности или процесса, который протекает в сфере политики, необходимо начать с определения термина «коммуникация». Данное понятие имеет много определений, оставаясь дискуссионным.

В обыденном смысле коммуникацией называется взаимодействие между людьми. В гуманитарных науках коммуникация рассматривается уже как феномен, связанный с социальным взаимодействием, которое может осуществляться как непосредственно, т. е. лицом к лицу, так и опосредованно, т. е. с использованием техники или других участников коммуникации.

Одно из первых определений коммуникации даёт американский социолог Чарльз Кули. Коммуникация, по его мнению, представляет собой механизм, посредством которого становится возможным существование и развитие человеческих отношений, — все символы разума вместе со способами их передачи в пространстве и сохранения во времени. Коммуникация включает в себя общение, жесты, мимику, тон голоса, письменность, печать, телефоны и все самые последние достижения науки и техники. Затем, над трактовкой термина «коммуникация» работали американские исследователи: Карл Ховланд, Роман Якобсон, Стенли Стивенс. Однако, особое значение в исследовании феномена коммуникации сыграла логическая формула, разработанная Гарольдом Лассуэлом для описания самого процесса коммуникации. Лассуэл выделил 5 элементов коммуникации (источник, сообщение, средство связи, адресат, эффективность). [1]

Линейная модель коммуникации, созданная Лассуэлом, считается самой универсальной и широко применяемой на практике. Закрепление данной модели в исследовательской практике способствовало формированию нового понимания коммуникации. Уже во второй половине XX века коммуникация понимается как процесс, протекающий в определённой социальной среде и подчиняющийся тем же принципам, по которым происходит информационный обмен в технических устройствах. Такая парадигма носила технико-ориентированный характер и параллельно с ней развивалась семиотическое направление в исследовании процесса коммуникации. В рамках этого направле-

ния коммуникация понимается как процесс социального взаимодействия, в ходе которого коммуниканты обмениваются сообщениями (знаками), в структуру которых заложены индивидуально значимые смыслы. Важнейшими составляющими коммуникативного процесса становятся интерпретация сообщений и коммуникативная среда. Коммуникативная среда представляет собой ситуацию, в которой осуществляется коммуникация.

Что касается политической коммуникации, закрепление этого термина в научной сфере происходит лишь во второй половине XX века, что было вызвано демократизацией политических процессов и возрастанием влияния информационных технологий по всему миру. Особое внимание феномену политической коммуникации уделяется в работах американских учёных. Создатель кибернетической теории Винер характеризует политическую коммуникацию как процесс создания, отправления, получения и обработки сообщений, оказывающих существенное воздействие на политику. [2] Такое воздействие может осуществляться как прямо, так и косвенно, а эффект от него может проявляться как незамедлительно, так и спустя некоторое время. К прямым способам воздействия в политике относят призыв к участию в выборах или к голосованию за конкретного кандидата; обращения с просьбой поддержать законодательную инициативу. Косвенное воздействие заключается в создании определённых образов или стереотипов, которые способны оказать влияние на политическое сознание общества. Принципиально важной деталью как косвенного, так и непосредственного способов воздействия в политике является политический эффект. Так, результатом политической коммуникации становится достижение того или иного политического эффекта.

В начале XXI века в западной литературе отмечалось три основных способа политической коммуникации: коммуникация с помощью средств массовой информации; коммуникация с помощью организаций, в частности, политических партий, которые служат связующим звеном между управляющими и управляемыми, и групп давления; коммуникация с помощью неформальных каналов.

В российской науке первое определение политической коммуникации дал М. Ю. Гончаров, назвав её цир-

куляцией информации в сфере политической деятельности, т. е. любые сообщения, которые способны оказать влияние на отношения между социальными группами, нациями или государствами. Функциональная сторона политико-коммуникационных процессов раскрывается в определении: «Политическая коммуникация — процесс передачи политической информации, который структурирует политическую деятельность и придает ей новое значение, формирует общественное мнение и политическую социализацию граждан с учетом их потребностей и интересов». [3]

А. И. Соловьёв к определению политической коммуникации подходит иначе, акцентируя внимание на её социальности. Критерием социальности становится «ответ» реципиента — вторичная информация, вызванная к жизни посланием коммуникатора и устанавливающая осмысленный контакт между ним и реципиентом. Ответ реципиента, таким образом, порождает взаимное влияние действующих субъектов коммуникации. Исходя из этого, Соловьёв определяет политическую коммуникацию как «форму общения, установленную на основе направленной передачи информации, породившей осмысленный ответ реципиента на вызов коммуникатора». [4] Такая трактовка подразуме-

вает наличие трёх стадий в коммуникационном процессе: налаживание контакта и коммуницирование; ответ реципиента на первичную информацию; появление вторичной информации — своеобразной интерпретации полученной реципиентом информации. Однако нередко процесс коммуникации может завершиться ещё на первой стадии, когда, например, власть информирует о своих решениях общественность, занятую своими частными интересами. Ряд ученых предлагает не считать такой процесс коммуникацией, однако, несмотря на его краткость, он оказывает воздействие на общество, т. е. создаёт политический эффект, но не ярко выраженный. Кроме того, важным критерием политической коммуникации является её публичность, поскольку весь политический процесс протекает в публичном пространстве.

Таким образом, политическая коммуникация представляет собой процесс, протекающий в сфере политики, в рамках которого происходит обмен политической информацией между индивидами, социальными группами, институтами или государствами. Целью данного процесса является достижение определённого политического эффекта. Процесс коммуникации структурирует политическую деятельность, придавая ей новое значение.

Литература:

1. Политическая коммуникация. Теория, образование, опыт: учеб. пос.: в 2 ч. Ч. 1: Исследование и преподавание политической коммуникации / З. Ф. Хубецова; науч. ред. С. Г. Корконосенко. — М., 2017. — 11 с.
2. Грачев М. Н. Политическая коммуникация: понятие, сущность // Политическая коммуникативистика: теория, методология и практика / под ред. Л. Н. Тимофеевой. — М., 2012. — С. 77.
3. Грачев М. Н. Политическая коммуникация: понятие, сущность // Политическая коммуникативистика: теория, методология и практика / под ред. Л. Н. Тимофеевой. — М., 2012. — С. 79.
4. Соловьёв А. И. Политическая коммуникация: к проблеме теоретической идентификации // Политические исследования. — 2002. — № 3. — С. 5–18.

СОЦИОЛОГИЯ

Институциональная среда формирования социального капитала. К постановке проблемы

Ясников Николай Николаевич, инженер-исследователь

Вологодский научный центр Российской академии наук

Конец XX — начало XXI века стало временем активного распространения и приобретения популярности теории социального капитала. Этому способствовали социальные изменения в общественной жизни стран Западной Европы и Северной Америки, которые стали наблюдаемы и фиксируемы. Среди них были отмечены снижение волонтерской активности граждан, ослабление связей в границах соседских общин, явный рост индивидуализма, усиление ценностно-нормативного релятивизма, наблюдаемый кризис института семьи, а также связанные с ним демографические проблемы, порожденные этим кризисом, индивидуализация и технологизация бытовой сферы жизни и отдыха. К числу факторов влияния можно отнести также рост мультикультурности, усиление деполитизации западных обществ, что проявляется в распространение политического абсентеизма, падении авторитета и привлекательности традиционных политических сил, базирующихся на классических идеологиях, и появление маргинальных альтернатив. В своей совокупности это породило когнитивную задачу перед научным сообществом обратить внимание на изменения в сфере общественных отношений. Итогом стало возрастание актуальности исследований социального капитала, как в целом, так и отдельных его элементов, таких как факторы и институциональная среда формирования.

Рост популярности теории социального капитала обусловлен и сдвигом в сфере государственной ответственности за социальную защиту населения. Явным стал процесс передачи государством своих социальных полномочий негосударственным институтам. В данном случае концепция социального капитала помогает понять, каким образом индивиды могут достигать большего при меньшей институциональной поддержке. Налицо отход от этатизма и модели государства всеобщего благоденствия. По мнению Дж. Филда, «... идея социального капитала служит фигурным листком, прикрывающим сокращение социальных издержек, не лишена оснований» [1].

Не менее важной причиной роста влияния концепции являются те политические и институциональные трансформации глобального характера, которые переживают страны в Центральной и Восточной Европе. В этом случае концепция становится инструментом компаративных исследований. Но на отечественной почве теория претерпевает существенные изменения и дополнения.

Значение социального капитала состоит в том, что используя его, акторы могут получить доступ к материальным ресурсам, усилить свой культурный капитал через контакты с его носителями, получить доступ к институтам которые в своем функционале связаны с присуждением или распределением привилегий.

Формирование социального капитала происходит в условиях определенной институциональной среды. В ка-

честве таковой выступают основные социальные институты. Базовым из них является семья, поскольку именно здесь закладываются его основы, формируется навык его использования. Следующим по значимости является институт образования. Дальнейший процесс использования и поддержания осуществляется в рамках организационных структур, прежде всего в бизнес-среде. Фактически все институциональные формы взаимодействуют между собой. Однако исследование механизмов формирования и институционализации социального капитала требует аналитического подхода, позволяющего выделить эти механизмы в каждом институте.

Развивая подход Бурдьё, Нан Лин определяет социальный капитал, как инвестиции в социальные отношения с ожидаемой доходностью на рынке, должен быть определен как ресурсы, встроенные в социальные структуры, которые доступны и/или мобилизуются в целенаправленных действиях [2].

Дж. Коулман рассматривает социальный капитал с позиции его основной функции, которая состоит в возможности получения взаимной выгоды путем включения в социальные сети, создаваемые на основе социальных норм и доверия, создающих условия для координации и кооперации [3].

В трактовке «Мирового банка» социальный капитал относится к институтам, отношениям и нормам, которые определяют качество и количество социальных взаимоотно-

ношений в обществе. Социальный капитал определяется метафорой «социального клея», способного удерживать общество в его единстве [4].

Отметим, что в современной социологической науке сформировались и приобрели устойчивость реляционные, коллективный и обобщающий подходы к пониманию сущности данной категории. Они различаются базовыми методологическими принципами анализа, выделением объекта анализа и способами измерения изучаемых социальных взаимодействий, а так же своим сосредоточением на социальных процессах, участвующих в создании социального капитала; на выявлении утилитарной пользы различных видов социального капитала; взаимозаменяемости социального капитала (или «растяжимости»). Реляционные модели анализируют современные социологические представления о социальном капитале со структурных позиций (взаимные отношения акторов применительно к доступным социальным ресурсам); коллективные теории сосредотачиваются на взаимодействиях в пределах группы; а обобщенный подход видит в социальном капитале средство объединения и солидарности людей вообще.

В терминах реляционного подхода социальный капитал понимается как способность акторов мобилизовать свои социальные контакты для достижения ценных и значимых ресурсов (материальных, информационных, социальной поддержки, общественного влияния и др.) [5]. В зависимости от круга выделенных актором «других» возможно формирование определенного типа социального капитала. Практически все ключевые авторы, разрабатывающие данную концепцию, признают, что основная роль социального капитала состоит в том, что он способствует укреплению доверия между участниками контрактов на основе социальной идентичности и возможности предвидения действий участников взаимоотношений, на основе разделяемых ими норм. Он позволяет взаимодействующим субъектам лучше интерпретировать действия друг друга, снижает неопределенность и риск оппортунистического поведения. Как отмечает Дж. Коулман, социальный капитал облегчает определенные действия акторов, он продуктивен, так как способствует достижению определенных целей, добиться которых при его отсутствии невозможно [6].

Проблема среды формирования социального капитала является объектом интереса исследователей, его изучающих. Значение среды, по мнению Бурдьё, проявляется в форме возникающего капитала. Об этом он писал в своей работе «Формы капитала». Здесь он высказал мысль о том, что форма капитала зависит от той области, где он функционирует. С точки зрения П. Бурдьё, социальный капитал представляет собой совокупность ресурсов, реальных или потенциальных, которые связаны с включенностью в устойчивую сеть отношений, которая может быть в той или иной форме институализирована через принадлежность к группе. «Последняя дает своим членам опору в виде коллективного капитала, «репутации», позволяющей им получать кредиты во всех смыслах этого слова. Эти отноше-

ния могут существовать только в практическом состоянии, в форме материального и/или символического обмена, который способствует их поддержанию» [7].

Характеристики внешней среды, такие как нормы, ценности, институты оказывают влияние на формирование социального капитала. Они позволяют акторам лучше интерпретировать действия друг друга, снижать неопределенность, риски оппортунистического поведения. В институциональной среде формируются внешние связи агентов. Наблюдение за ними позволило Р.Д. Патнэму [8] ввести понятие соединяющего (англ. bridging) социального капитала, который более ориентирован вовне и соединяет индивидов, принадлежащих к различным социальным группам. Эта форма социального капитала благоприятна для поиска способов использования внешних ресурсов и пространства или получения информации. Этот тип получил так же название открытого типа социального капитала. Дальнейшее развитие данной идеи привело ученого к выделению связей внутри своей группы. Данный аспект получил определение охватывающего (англ. bonding) капитала, который ориентирован внутрь социальных структур и укрепляет исключительно идентичность и обеспечивает гомогенность групп. Этот тип получил так же название закрытого типа социального капитала.

Исследователи уделяют значительное внимание открытому и закрытому типам социального капитала, придерживаясь характеристик, данных этим типам Р. Патнэмом (группы Патнэма) и Р. Олсоном (группы Олсона). Согласно определению, социальный капитал должен действовать совместным действиям той или иной группы ради достижения общей цели. Если группа представляет общество в целом, то подобные коллективные усилия (например, направленные на повышение подотчетности власти) приумножают общественное благосостояние; такого рода открытым (bridging) социальным капиталом «наведения мостов» располагают так называемые «группы Патнэма», цель которых — общественное благо. В то же время нередки ситуации, когда та или иная группа преследует собственные цели (создает клубные блага для членов группы) и мобилизует для этого закрытый (bonding) социальный капитал. Подобные «группы Олсона» могут вступать в конкуренцию с другими организованными интересами в экономике и обществе за ограниченные ресурсы, в таком случае социальный капитал не создает новой ценности, и его общественная отдача оказывается нулевой или даже отрицательной.

Преобладание в обществе групп Патнэма или групп Олсона зависит от радиуса доверия [9]. При малом радиусе доверие ограничено узким кругом лиц — родственников, близких друзей, представителей одного и того же клана и т.д., а большой радиус отражает доверие к людям вообще, не обусловленное личными или родственными связями или различного рода идентичностями. Тесно связан с этим характер преобладающей в обществе морали: универсальная мораль означает следование одним и тем же принципам

в отношениях с людьми вне зависимости от их социально-экономического статуса, а ограниченная мораль предполагает двойные стандарты, выделяющие определенную группу среди всех остальных. Неограниченный радиус доверия и универсальная мораль благоприятствуют образованию широких общественных коалиций и дают основания ожидать положительной общественной отдачи на социальный капитал, в случае ограниченного доверия и морали социальный капитал концентрируется в пределах узких групп и может скорее препятствовать, чем способствовать экономическому развитию.

Можно обнаружить, что хотя в рамках концепции социального капитала присутствует такой его раздел как выявление характеристик среды его формирования, мы не можем говорить о достаточной проработанности данного аспекта. Имеющиеся исследования позволяют предполагать, что социальный капитал отдельного индивида

формируется, прежде всего в семейных структурах. Здесь создаются сильные связи. Возникает поддерживающий тип социального капитала. Дальнейшее развитие и расширение он получает уже в образовательной среде. Образование как институциональная среда формирования социального капитала позволяет индивиду выйти за пределы своей группы, расширить и укрепить слабые связи. Однако глубокое исследование институциональных факторов формирования социального капитала на данный момент является не решённой проблемой. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что исследователь, решивший провести прикладное изучение социального капитала, неминуемо столкнётся с проблемой недостаточной изученности вышеупомянутых факторов. Для нас это обозначило цель дальнейшей работы в вопросе изучения социального капитала и сформировало направление дальнейших исследований.

Литература:

1. Field J. Social Capital // Key Ideas / Ed. by P. Hamilton, M. Keynes. — L., 2004. P. 118.
2. Lin, N. Social Capital: A Theory of Social Structure and Action / N. Lin. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
3. Coleman, J. The Foundations of Social Theory / J. Coleman. — Cambridge, MA: Belknap of Harvard UP, 1993.
4. Woolcock, M. Measuring Social Capital // An Integrated Questionnaire. WorldBank, Washington D. C. 2003.
5. Brunie A. Meaningful distinctions within a concept: Relational, collective and generalized social capital // Social science research. — Amsterdam, 2009. Vol. 38, № 2. С. 252.
6. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 123.
7. Бурдьё П. Формы капитала / П. Бурдьё. // Экономическая социология. Электронный журнал. 2002. Том 3. № 5. С. 60–74.
8. Putnam, R, Economic Growth and Social Capital in Italy. Eastern/[Text] R. Putnam, J. Helliwell // Economic Journal [Internet]. — 1995. — № 21 (3). — P. 295–307.
9. Fukuyama F. Trust: the Social Virtues and the Creation of Prosperity. N. Y.: FreePress, 1995;457 pp.
10. Platteau J. — Ph. Institutions, Social Norms, and Economic Development. Amsterdam: Overseas Publishers Association, 2000. 361 pp.

ПСИХОЛОГИЯ

Возможности и ограничения модели регуляции эмоций Дж. Гросса

Кузьмина Ася Анатольевна, психолог, аспирант;

Величковский Борис Борисович, доктор психологических наук, профессор

Московский институт психоанализа

В статье рассматривается процесс модуляции эмоций, определяющий эмоциональную реакцию индивида на примере модели регуляции эмоций Дж. Гросса. Приводятся примеры адаптивного и дезадаптивного применения стратегий индивидом, а также анализируются возможности и ограничения применения данной модели в научных исследованиях и психологических интервенциях.

Ключевые слова: регуляция эмоций, стратегии, модуляция эмоций, выбор ситуации (*situation selection*), изменение ситуации (*situation modification*), управление вниманием (*attentional deployment*), когнитивные изменения (*cognitive change*), модуляция ответа (*response modulation*).

Современные подходы к построению теорий эмоциональной регуляции являются чрезвычайно разнообразными. Например, актуальными темами психологических исследований эмоциональной регуляции являются: условия возникновения эмоций, процессы их регуляции, системная организация психологии переживаний, исследование мотивационных и когнитивных детерминант эмоциональной регуляции, изучение закономерностей процесса эмоциональной регуляции в зависимости от специфики регулируемой деятельности и т. д.

Одним из новых подходов, в котором проблема регуляции эмоций обозначается как самостоятельная линия исследований, является подход, берущий свое начало с работ Р. Лазаруса (Lazarus, 1968). В рамках данного подхода описан широкий круг феноменов и частных закономерностей процесса регуляции эмоций, приведены перечни стратегий регуляции эмоций, получены данные о сравнительной эффективности

выделенных регуляторных стратегий с точки зрения решения адапционных задач при переживании негативных и позитивных эмоций (Thompson, 1994; Gross, 1998, 2008, 2014; Gross, Rottenberg, 2007; Werner, Gross, 2010).

Под регуляцией эмоций в статье понимается комплекс осознаваемых и неосознаваемых психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне качество и интенсивность эмоциональных реакций и эмоциональных состояний человека (Davidson, 1998; Gross, Thompson, 2007; Mayer, Salovey, 1997; Люсин, 2004; Гоулман, 2009; Сергиенко, Ветрова, 2009). Таким образом, понятие «регуляция эмоций» предполагает, что фокусом является непосредственно изменение эмоционального состояния.

Далее в статье рассмотрим модель регуляции эмоций как развернутый во времени процесс, представленную в работах школы Дж. Гросса (рис. 1).

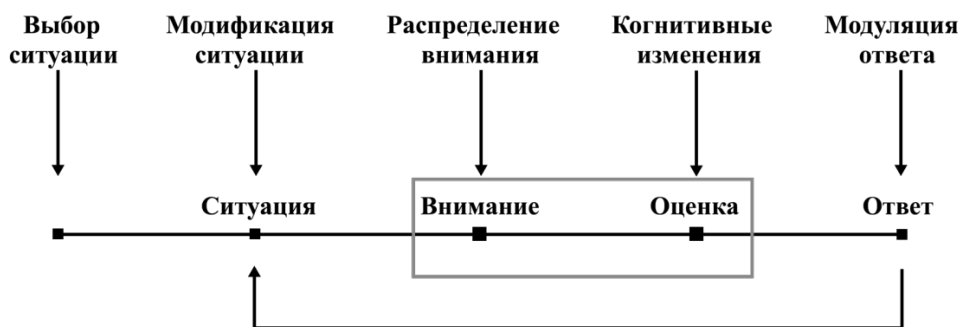


Рис. 1. Модель эмоциональной регуляции Дж. Гросса

Модель регуляции эмоций опирается на когнитивную теорию эмоций, согласно которой причиной эмоций является не ситуация как таковая, а то, как человек оцени-

вает эту ситуацию. Социальный характер жизни требует от индивида умения эмоционально откликаться на переживания окружающих, демонстрировать или сдерживать

эмоциональные проявления в соответствии с обстоятельствами ситуации, преодолевать действие собственных эмоций для сохранения оптимального уровня активности. Дж. Гросс рассматривает эмоции как быстрые реакции, влияющие как на поведение, так и на организм человека. Эмоции возникают в ответ на события, которые потенциально несут в себе или трудную задачу, или возможность (Gross, 1998). Эмоции можно модулировать и изменять, поэтому именно модуляция эмоций определяет окончательную эмоциональную реакцию индивида.

Авторами модели выделены два типа стратегий регуляции эмоций, границей между которыми служит момент генерирования эмоционального импульса (Gross, 1998; Gross, Thompson, 2007):

- стратегии, сфокусированные на восприятии и оценке ситуации субъектом и, таким образом, предшествующие возникновению эмоциональной реакции (antecedent-focused): выбор ситуации (situation selection), изменение ситуации (situation modification), управление вниманием (attentional deployment), когнитивные изменения (cognitive change);
- стратегии, применяющиеся уже после генерации эмоционального ответа, т. е. стратегии, сфокусированные на реакции (response-focused): модуляция ответа (response modulation).

В первом случае регуляции подвергается, не сама эмоция как таковая, а направленность субъекта на ситуацию, которая может эмоцию вызвать. Когда импульс уже сгенерирован, осуществляется регуляция собственно эмоции и ее последствий в физиологическом состоянии, поведении и субъективном переживании. Рассмотрим данные стратегии эмоциональной регуляции более подробно [3,6,7,10]:

1. Выбор ситуации (situation selection). На первом этапе предсказывается траектория эмоций, например, избегание одних ситуаций и, наоборот, включение в другие. Принимая решения о том, избегать ли той ситуации, которая может усилить или уменьшить эмоции, или принять ее, человек основывается на своем опыте и поэтому может в какой-то степени предсказать, будет ли данная ситуация ему полезна (и как это отразится на его состоянии). Избегание определенных ситуаций может носить адаптивный характер при управлении собственной жизнью, однако использование этой стратегии слишком часто сопровождается определенными проблемами. Например, дисфункциональная регуляция на этом этапе может быть связана с хроническим избеганием одних и тех же ситуаций, которое в конечном итоге ведет к снижению социальной, образовательной, профессиональной активности. То есть, при недостаточной гибкости хроническая приверженность стратегии избегания может привести к психопатологии (например, возникновение социальной фобии и избегающего расстройства личности, когда избегание опасных ситуаций поддерживает патологический страх, негативно влияет на психосоциальное функционирование и снижает качество жизни).

2. Изменение ситуации (situation modification). Вторая стратегия связана с трансформацией конкретных аспектов ситуации с целью регулирования эмоционального воздействия на человека. Многие разновидности стратегии изменения ситуации адаптивны, но при условии, что индивид действует не из страха, а разумно, уверенно и понимает ожидаемые результаты своего влияния на ситуацию. Например, в качестве примеров модификации ситуации используется юмор (эмоциональное сближение с партнером по общению) или увеличение дистанции между собой и другим человеком. Однако стратегии модификации ситуации могут быть неадаптивны в том случае, когда они препятствуют полному контакту с ситуацией, вызывающей страх. Патологические варианты функционирования этой стратегии включают различного рода подготовительные мероприятия, меры безопасности, манипуляции, которые изнуряют человека и, закрепляясь, образуют вторичные симптомы в виде дисфункций в отношениях, магических ритуальных действий и т. д.

Примерами могут служить изнурительная подготовка к выступлению у человека с социальной тревогой, привычка постоянно носить в сумке целую аптеку у лиц с паническими атаками и т. д. Поэтому важно различать проблемно-ориентированный копинг (Lazarus, Folkman, 1984) как конструктивные усилия по изменению ситуации, и дезадаптивные стратегии, которые предполагают формирование ритуалов. В таком случае эти стратегии могут монополизировать когнитивные ресурсы человека, привлекать больше внимания к нему со стороны других людей или усиливать внимание самого себя к себе, что в конечном итоге может вызывать определенные социальные и психологические проблемы.

3. Управление вниманием (attentional deployment). Третья стратегия изменяет не актуальную ситуацию взаимодействия в системе «человек-среда» (как стратегия situation modification), а фокусировку внимания внутри ситуации и по отношению к ней. Данная стратегия включается в работу тогда, когда попытки выбора ситуации либо ее изменения исчерпаны и включает такие формы, как отвлечение и концентрация внимания:

— В случае отвлечения индивид сдвигает фокус внимания на малоэмоциональные или малотравматичные аспекты ситуации. Как и другие стратегии, отвлечение является адаптивной стратегией, особенно в тех случаях, когда ситуация не поддается контролю. Это становится возможным благодаря тому, что отвлечение легко «отфильтровывает» эмоциональное содержание высокой интенсивности, которое было бы сложно подвергнуть когнитивным изменениям (Sheppes et al., 2011). Однако хроническое использование отвлечения, как стратегии регуляции, приводит к неспособности противостоять тревожным мыслям и действовать, несмотря на тревогу, блокирует способность приспосабливаться к стимулам, которые вызывают страх, и мешает понять, что некоторые из них могут быть нейтральными и не содержать в себе угрозу.

— Высокая фокусировка внимания на собственных негативных чувствах (концентрация внимания) связана появлением руминаций и беспокойства. Эти стратегии могут быть успешными для временного снижения тревоги, т. к. переработка возбуждения через беспокойство несколько снижает актуальный дистресс, однако в долговременной перспективе данные стратегии затрудняют привыкание к эмоциогенным стимулам. Поэтому руминации традиционно относят к числу неадаптивных стратегий регуляции эмоций из-за тенденции усугубления эмоциональных переживаний (Nolen-Hoeksema, Wisco, Lyubomirsky, 2008). Чувство беспокойства сходно с руминацией, но оно в большей степени ориентировано на будущее ожидание негативных событий, антиципации будущих возможных угроз, что может способствовать увеличению тревоги и уменьшению скорости переработки актуальных негативных эмоций (Gross, Thompson, 2007; Campbell-Sills, Barlow, 2007).

4. Когнитивные изменения (*cognitive change*). Четвертая стратегия предполагает изменения интерпретации эмоциогенной ситуации с целью управления эмоциями. Например, процесс выбора или создания одного значения из нескольких возможных; когнитивные усилия, направленные на переоценку ситуации, либо на изменение своего отношения к ситуации, например, за счет ее включения в более широкий контекст (Scharfau, Dalgleish, Dunn, 2009). Когнитивные изменения считается наиболее адаптивной стратегией регуляции эмоций. Развитая способность к переоценке положительно коррелирует с успешным установлением межличностных контактов и уровнем психологического благополучия человека (Gross, John, 2003). Однако когнитивные изменения, могут быть и малоадаптивными (например, самостоятельное добавление деталей и негативное «домысливание» ситуаций, эмоциональное сопротивление/неприятие собственного эмоционального состояния), поэтому могут вызвать аффективное расстройство или расстройство психосоматического спектра без очевидных на то причин (Gross, John, 2003).

5. Модуляция ответа (*response modulation*). Пятая стратегия предполагает воздействие на субъективное переживание, а также на физиологические и поведенческие системы реагирования тогда, когда эмоциональная реакция уже возникла. К числу наиболее часто встречающихся психологических форм изменений эмоциональной реакции относят эмоционально-экспрессивное поведение и супрессию (подавление экспрессии эмоций):

— Модуляция ответа в форме эмоционально-экспрессивного поведения эффективно только тогда, когда субъекту удастся найти социально приемлемые формы выражения возникшей эмоции. Деадаптивные варианты этой стратегии выражаются в неконтролируемом проявлении аффекта.

— Модуляция ответа в форме супрессии, согласно данным многочисленных исследований Дж. Гросса и коллег, практически всегда приводит к возникновению чувства несоответствия внутренних переживаний и их внешнего про-

явления. Авторы модели регуляции эмоций объясняют этот феномен тем, что подавление требует затраты значительной массы ресурсов на свое осуществление, тогда как эти ресурсы могли быть использованы для обеспечения когнитивных процессов. Частое использование подавления экспрессивного компонента эмоции может приводить к снижению эмоциональной вовлеченности, отчужденности, избегающему поведению и социальной изоляции субъекта (John, Gross, 2004; Dan-Glauser, Gross, 2011). Это, в свою очередь, может вызывать негативные последствия, например, приводить к нарушениям психологического и физического здоровья (Soto, 2011). Однако исследователи отмечают, что в ряде случаев подавление может иметь адаптивный смысл, если это соответствует социальным требованиям ситуации (Tamir, 2009).

Поэтому адаптивность или неадаптивность эмоционально-экспрессивного поведения и супрессии не может быть определена однозначно, она зависит от ситуационного контекста.

Рассмотренная модель Дж. Гросса является процессуальной и статичной, поэтому ее использование не позволяет подойти к пониманию психологических механизмов, обеспечивающих эффективность регуляции эмоций. Поэтому дальнейшее исследование процессов эмоциональной регуляции во взаимосвязи ее со средой, социокультурными ценностями и структурами, внутриличностными процессами и образованиями позволит выявить особенности адаптивно-целевой сообразности стратегий эмоциональной регуляции. На основе вышеописанных стратегий модели Дж. Гросса разрабатываются позитивные психологические интервенции, связанные с эмоциональной регуляцией. Например, разнообразные упражнения и психотехники, которые связаны с регуляцией эмоций, например:

— Стратегии, направленные на выбор ситуации, в которой только еще предстоит принять участие в будущем. Для этого необходимо представить себе особенности ситуации, свои цели и ценности, а также понять то, как это все повлияет на эмоциональное состояние).

— Стратегии, представляющие собой активные попытки изменить те обстоятельства, в которые попал человек (изменение внешней среды). Изменение текущей ситуации в сторону более желательной, изменяет и эмоциональное состояние человека.

— Стратегии, связанные с изменением фокуса внимания в определенной ситуации. Например, человек может оторваться от какого-либо эмоционального стимула и сфокусировать свое внимание на объективных аспектах ситуации (или наоборот, сфокусироваться на своей деятельности, своих эмоциях). Как правило, нахождение в состоянии здесь-и-сейчас ведет к выделению тех или иных аспектов ситуации, на которые переключается внимание.

Стратегии по переоценке значения ситуации позволяют как снизить негативный аффект, так и повысить силу позитивных эмоций. Например, изменение мыслей, вызванных ситуацией, и изменение оценки способности со-

владания с данной ситуацией, включение ее в более широкий контекст, что в адаптивном случае ведет к увеличению или уменьшению интенсивности текущей эмоции или ее замене на другую эмоцию.

Стратегии, влияющие на физиологическую, субъективную и поведенческую реакцию на эмоции (когда направление реагирования уже выявлено и затрагивает внешний и поведенческий ответ). Например, оказать на кого-то влияние своей внешнеповеденческой реакцией (скрыть эмоции или их выразить).

Таким образом, процессуальная модель Дж. Гросса — одна из наиболее авторитетных современных моделей регуляции эмоций, разработанная в теоретико-методологических рамках современной когнитивной психологии. В данной модели представлен достаточно широкий феноменологический перечень стратегий регуляции эмоций: выбор ситуации (situation selection), изменение ситуации (situation modification), управление вниманием (attentional

deployment), когнитивные изменения (cognitive change), модуляция ответа (response modulation). Но, как было раскрыто в статье, данные стратегии могут использоваться индивидом как адаптивно, так и дезадаптивно. Взаимосвязи между личностью и психическими состояниями носят характер взаимовлияния — состояния оказывают обратное влияние на личность, ее развитие, динамику, формирование одних свойств и ослабление других, возникновение и переконструирование мотивов и целей. Например, неадекватная самооценка способствует возникновению чрезмерного возбуждения, обуславливает чувствительность к неудаче, мнительность. В то же время имеет место и обратное влияние. Например, отсутствие информации или ее недостаточность ослабляет активность процессов мышления, что неблагоприятно сказывается на эмоциональном состоянии, ведет к возникновению отрицательных эмоций. Поэтому в ряде случаев, возникает неоднозначность и даже парадоксальность использования регуляторных стратегий подхода Дж. Гросса.

Литература:

1. Величковский Б. Б., Марьин М. И. Комплексная диагностика индивидуальной устойчивости к стрессу в рамках модели «состояние — устойчивая черта» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2007. — № 2. — С. 34–46.
2. Капитоненко Н. В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 5. — С. 267–274.
3. Падун М. А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С. 5–23.
4. Падун М. А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы / М. А. Падун // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31. — № 6. — С. 57–69.
5. Панкратова А. А. Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований. Вопросы психологии, 2014. — № 1, 147–155.
6. Первичко Е. И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 1 (17). — С. 39–51.
7. Gross J. J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology // J. Pers. and Soc. Psychol. 1998. V. 74. N 1. P. 224–237.
8. Gross J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology. 2002. 39 (3). P. 281–291.
9. Gross, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review // Review of General Psychology. 1998. Vol. 2. No. 3. P. 271–299.
10. John O. P., Gross J. J. Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development // J. Personality. 2004. V. 72. Iss. 6. P. 1301–1334.
11. Soto J. A. et al. Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning? A cross-cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese / Soto J. A., Perez C. R., Kim Y. — H., Lee E. A., Minnick M. R. // Emotion. 2011. V. 11. N 6. P. 1450–1455.

ПЕДАГОГИКА

Возможности внеурочной деятельности по английскому языку как средство реализации ФГОС нового поколения в условиях интеллектуальной лингвистической школы

Гаврилова Екатерина Михайловна, учитель английского языка
МАОУ «Лицей — инженерный центр» Советского района г. Казани

Шаймарданова Ольга Александровна, учитель английского языка;

Брусова Людмила Васильевна, учитель английского языка
МБОУ «Гимназия №8 — Центр образования» г. Казани

Современная система образования проходит новый этап своего развития, который вызван происходящими в стране социально-экономическими процессами, в свою очередь, определяющими основные перспективы государственной образовательной политики.

Вышеобозначенные процессы нашли свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения, которые ставят во главу угла прежде всего определенную самостоятельность образовательной организации в осуществлении образовательного процесса, реализацию творческого, исследовательского компонента деятельности учителей и администрации.

Заявленная тема статьи приобретает несомненную актуальность в связи с тем, что успех реализации основной образовательной программы учреждения невозможен без интеграции, взаимодополнения урочной и внеурочной деятельности обучающихся. Новые ФГОС нацеливают школы на восстановление единства педагогического процесса — воспитания, обучения и развития в отличие от предшествующей советской и постсоветской традиционной педагогики, которая рассматривала обучение в качестве основного дела, а воспитание и развитие как вспомогательного элемента.

В доказательство этого приведем выдержку из текста ФГОС, где указывается на объединение урочной и внеурочной работы в единый образовательный процесс:

«Основная образовательная программа... общего образования реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность». [2, с.10]

Сегодня иностранный язык как предмет изучения считается одним из приоритетных учебных дисциплин в школе. Знание иностранных языков становится все более необходимым день ото дня, особенно знание английского языка. В условиях введения ФГОС становится важным воспита-

тельный и развивающий личность школьника потенциал «иностранного языка» как предмета.

Таким образом, задача лингвистической школы заключается в выявлении эффективной формы внеурочной воспитательной работы по английскому языку с целью реализации ФГОС второго поколения. Иностранный язык как учебная дисциплина не несет в себе задачу прежде всего овладения основами наук, а направлен на овладение новым вербальным кодом как средством общения, инструментом приобретения новых знаний о мире. Осуществление личностно-ориентированного воспитания средствами иностранного языка предполагает, с одной стороны, использование учебного иноязычного общения, сотрудничества и активной творческой деятельности ученика на уроке, а с другой стороны, вовлечение ученика в реальную языковую коммуникативную ситуацию, которая смоделировала бы процесс вхождения в культуру. [3, с. 27]

Основным препятствием и сложностью организации учебно-воспитательного процесса обучения иностранному языку в школе состоит в отсутствии языковой среды при ограниченном количестве часов, когда на одного ученика приходится в среднем одна — две минуты говорения за урок. В большинстве случаев, развитие речевых умений и навыков учащихся осуществляется посредством выполнения большого количества языковых и речевых упражнений. Т.к у учеников отсутствует мотивация, основанная на естественной потребности к общению на иностранном языке, а также возможности использовать иностранный язык в реальной жизни, достижение существенных результатов в обучении иностранному языку чрезвычайно затруднены. [1, с. 124]

В этом контексте внеурочная деятельность по курсу «Лингвистический театр» приобретает особую значимость в достижении предметных, метапредметных и личностных результатов школьников и находит свое логическое ме-

сто в учебно-воспитательном процессе. Именно занятия «Лингвистического театра» создают уникальные ситуации естественной языковой среды, которые делают возможным не только освоение иностранного языка, но вместе с тем способствуют осуществлению культуuroобразующей функции образования, школьники осознают потребность использования иностранного языка как средства общения, познания и социальной адаптации за рамками урока.

На уроках «Лингвистического театра» учащиеся имеют возможность окунуться в мир детского театра, в котором роли исполняются на английском языке. Интеграция театральных сцен с разучиванием наизусть текста помогает закрепить у детей основные коммуникативные умения знакомства, презентации, бытового общения на английском языке. Во время занятий обучающиеся усваивают дополнительный объем лексических единиц, что расширяет их возможности в использовании лексики. Подготовка и само театральное выступление помогает расширить кругозор учащихся, повысить интерес к изучению языка, развить разговорные навыки, закрепить ранее изученные лексические единицы, расширить активный и пассивный словарный запас, воспитать чувство группы, взаимовыручку, привить любовь к труду.

Нельзя не обращать внимания в курсе обучения театральному искусству и вопросу дикции: произношению и расстановке логических ударений.

Ведущая идея таких занятий — каждый ребёнок должен получить возможность получить от них то, что наиболее отвечает его своеобразным потребностям.

Осуществляемая программа отличается от уже существующих тем, что в нее включены темы, знакомящие с традициями стран изучаемого языка, и осуществляется театрализованная постановка праздников англоговорящих стран.

Обучение лингвистическому театру проводится в форме групповых занятий по общей программе, однако имеет место и индивидуальный подход. Ребята поделены на группы

на основе психофизических возрастных особенностей. Занятие с группой проводится 2 раза в неделю длительно-стью 45 минут.

С целью проведения адекватной оценки результативности осуществляется предварительная диагностика (сентябрь), текущая (декабрь- январь) и итоговая (апрель-май).

Подведение итогов овладения программой проводится в форме постановки спектаклей, которые являются главным результатом работы. При условии тщательной подготовки наблюдается уверенная игра, беглая правильная речь на английском языке.

Таким образом, реализуемый в рамках внеурочной работы «Лингвистический театр» представляет дополнительные возможности в организации воспитательного процесса и дает учителю шанс достичь тех личностных результатов, которые он не всегда может реализовать в рамках урока: развитие творческих способностей детей, их самовыражение и самоопределение, повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, раскрепощение обучающихся, снятие психологических стрессов, комплексов.

В настоящее время становится важной идея необходимости обучения иностранному языку, как коммуникации в коллективной деятельности на основе межличностных взаимодействий. Позитивное влияние на личность обучающегося оказывает при этом групповая деятельность. Внедрение театрально-лингвистического метода активизирует учебный процесс, вырабатывает у учащихся способность к формированию речевых умений. [4, с.101] Важной составляющей результата данного события является формирование коммуникативных навыков, так как возникает естественная необходимость в общении

Описанное событие — это лишь часть системы внеурочной деятельности, которая совместно с урочной приводит к достижению планируемых результатов основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС.

Литература:

1. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор [Текст]: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб., 2004.
3. Казаренков В. Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников. М., Логос, 2003
4. Кристинина Е. И. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе (из опыта работы) [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 100–104.

Технологическая карта урока информатики в начальной школе

Горбанева Татьяна Николаевна, учитель информатики

МБОУ «Лицей № 36» г. Осинники (Кемеровская обл.)

Тема урока: Кто, кем и зачем управляет

Тип урока: комбинированный (повторение и обобщение, объяснение нового материала и практическая работа).

Класс: 4-й

Цели урока:

1. Образовательные:

- 1) приобретение навыков управления компьютером;
- 2) формирование компетентности в сфере познавательной деятельности;
- 3) формирование представления о меню и управлении компьютером с помощью меню;
- 4) отработка навыков работы со схемами управления, умения работать со схемой.

2. Развивающие:

- 1) развитие любознательности ребенка;
- 2) формирование информационной культуры;
- 3) развитие умения выделять главное, сравнивать, анализировать, обобщать, творчески мыслить;
- 4) развитие навыков работы на компьютере, самоконтроля.

3. Воспитательные:

Воспитание информационной культуры учащихся, внимательности, аккуратности, дисциплинированности, культуры речи, общения при работе в парах.

Задачи:

- 1) дать определение понятиям «компьютер», «операционная система»;
- 2) рассмотреть схемы управления компьютером;
- 3) познакомить с устройствами управления компьютером;
- 4) рассмотреть принцип программного управления компьютером.

Оборудование: интерактивная доска, проектор, оборудование *mitio*, ноутбуки фирмы Apple на базе 2-х операционных систем Windows 7 и Mac, презентация, разноцветные карточки.

Методы урока: лекция, объяснительно-иллюстративный метод; частично-поисковый метод, демонстрационный

Формы урока: индивидуальная работа, групповая работа, фронтальный опрос.

Требования к уровню усвоения учебного материала после завершения урока:

ЗНАТЬ

- 1) определения понятиям «компьютер», «операционная система»;
- 2) схемы управления компьютером;
- 3) устройства управления компьютером;
- 4) принцип программного управления компьютером;
- 5) кто пишет программы, управляющие компьютером.

УМЕТЬ

составлять схемы управления компьютером

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
I. Организационный этап. (30 сек.)	Приветствие.	Приветствие.	Проявление доброжелательного внимания. Личностные УУД: — формирование навыков самоорганизации
II. Актуализация знаний (5 мин)	Давайте с вами вспомним, что вы изучали на предыдущем уроке. (Слайд № 1) 1) Приведи пример управления без обратной связи. Назови объект управления и управляющий объект. 2) Приведи пример из своей жизни, когда тобой управляли без обратной связи. То есть управляющие тобой не принимали во внимание твоё желание подчиняться или не подчиняться управляющему воздействию.	Предполагаемые ответы: 1) Ученик получил «двойку», так как он решил погулять, не выучив уроки. На другой день он об этом не подумал, не проанализировал результат и опять пошел гулять, не выучив уроки. И опять получил «двойку». 2) Ученик, закончив на «отлично» год, хотел на летние каникулы уехать в лагерь в г. Сочи. Но родители не позволили ему эту поездку, и предложили школьный лагерь. Таким образом, родители управляли ребенком, не принимая во внимание его желание.	Познавательные УУД: — актуализация знаний, полученных на предыдущих уроках. Личностные УУД: — умение кратко формулировать мысль в учете норм родного языка;

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
	<p>3) Приведи пример управления с обратной связью. Назови объект управления и управляющий объект.</p> <p>4) Приведи пример из своей жизни, когда тобой управляли с обратной связью, то есть когда прислушивались к твоему мнению.</p> <p>5) Кто кем управляет: человек компьютером или компьютер человеком? Расскажи, как ты это понимаешь.</p> <p>6) Нарисуй общую схему управления без обратной связи.</p> <p>7) Нарисуй схему управления с обратной связью.</p> <p>Молодцы! Давайте приступим к новой теме!</p>	<p>3) Когда мальчик пришел из школы, то он сразу сел играть в компьютерную игру и так и не выучил уроки. Придя на следующий день в школу, он получил две «двойки» и два «замечания». И мальчик подумал и решил, что лучше он сначала сделает уроки, а потом поиграет. Управляющий объект: мальчик перед выбором поиграть или сделать уроки. Объект управления: мальчик.</p> <p>4) Девочка хотела свой День Рождения справить в кафе, а родители предлагали ей справить в детской библиотеке. В итоге родители согласились с выбором девочки и организовали ей праздник в кафе.</p> <p>5) Я считаю, что человек управляет компьютером, так как именно человек его включает и запускает разные программы, сам компьютер этого сделать не может.</p>	
<p>III. Этап усвоения новых знаний. (15 мин.)</p>	<p>Презентация «Кто, кем и зачем управляет»</p> <p>Итак, давайте рассмотрим ещё один пример управления. Человек сидит и работает за компьютером. Кто кем управляет? Человек компьютером или компьютер человеком? Попробуем построить схему управления. Она поможет нам ответить на этот вопрос. Но прежде выясним кое-что. Во-первых, компьютер — это электронное автоматическое программно управляемое устройство. (Слайд № 3). Его работу обеспечивает специальная программа, которую называют <i>операционной системой</i>. Операционная система управляет не только работой компьютера, но и данными, и программами, которые находятся в его внутренней и внешней памяти. (Слайд № 4). Какие операционные системы вы знаете? (Слайд № 5).</p> <p>Компьютер работает автоматически, но он не включается сам по себе. Чтобы он начал работу, человек нажимает нужную кнопку. Это и <i>есть управляющее воздействие человека на компьютер</i>. Обратите внимание на слайд. (Слайд № 6)</p>	<p>Слушают и смотрят на интерактивную доску.</p> <p>Примерные ответы: Windows XP, Windows 7, Linux, Mac и т. д.</p> <p>Слушают и смотрят на доску.</p> <p>Слушают и смотрят на доску.</p>	<p>Регулятивные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> — развитие способности устанавливать связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; — развитие памяти и логического мышления; — актуализация знаний и сведений из личного опыта с целью понимания того, что привычные вещи имеют информационную характеристику и влияют на жизнь людей;

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
<p><i>IV. Физкультурная минутка (2 мин)</i></p>	<p>Компьютером человек управляет с помощью программ или непосредственным управляющим воздействием — нажатием кнопок и клавиш, с помощью меню и различных манипуляторов (мыши, джойстика). Нажать кнопку — значит подать управляющий сигнал. (Слайд № 7)</p> <p>Рассмотрим подробнее, как это происходит.</p> <p>Выключенный компьютер не реагирует на нажатие клавиш или движение мыши. В его внутренней памяти ничего нет. А вот во внешней памяти хранится очень много программ. Там же хранятся и данные. Вот мы нажали кнопку включения компьютера. Автоматически начинается загрузка нужных программ операционной системы из специального хранилища — внешней памяти во внутреннюю память (ОЗУ). (Слайд № 8)</p> <p>Как только все необходимые программы операционной системы загрузятся из хранилища, на экране можно будет увидеть картинку. Каждый пользователь может установить любую картинку — ту, которая ему нравится, если она есть у него в цифровом виде. Это может быть и собственная фотография.</p> <p>На рисунках мы видим, как выглядит Рабочий стол. На нём находятся маленькие значки. (Слайд № 9)</p> <p>Это только значки программ. Сами программы по-прежнему в хранилище. Но стоит щёлкнуть мышкой на нужном значке, программа тут же загрузится во внутреннюю память. Вот теперь она может помогать пользователю работать с его данными.</p> <p>Здесь мы видим другой рисунок Рабочего стола и другую возможность запустить нужную программу — с помощью меню. Меню появляется на Рабочем столе, если щёлкнуть мышью на кнопке «ПУСК». Меню похоже на вывеску, на которой перечислены имена всех программ, находящихся в хранилище. (Слайд № 10)</p> <p>Теперь компьютер опять ждёт от человека управляющего воздействия. Из меню человек выбирает, что ему нужно и щёлкает кнопкой мыши.</p>	<p>Читают.</p> <p>Делают зарядку.</p>	<p>Познавательные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> — развитие читательских навыков, умения поиска нужной информации в тексте, выборочно передавать содержание текста; — умение кратко формулировать мысль; — формирование понятия «Главное». <p>Коммуникативные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> умение работать с источником информации; формирование владения монологической и диалогической формами речи с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
	<p>Это управляющее воздействие загружает в ОЗУ и запускает нужную программу. Например, мы выбрали и запустили графический редактор Paint. Тогда мы увидим следующую картинку на экране. При некоторых управляющих воздействиях на работу компьютера на экране появляется специальное окошко с вопросом, например, таким: (Слайд № 11)</p> <p>Это есть обратная связь на наше управляющее воздействие от компьютерной программы. Она ждёт подтверждения, что мы не ошиблись при выборе команды. Если мы не ошиблись, щёлкаем на «Да», если ошиблись — щёлкаем на «Нет» или «Отмена» (команды). Это схема управления с обратной связью.</p> <p>Такое взаимодействие человека с компьютером можно представить схемой: (Слайд № 12)</p> <p>Итак, давайте обратимся к учебнику с.174. Главное, что вы должны понять и запомнить и прочитаем. (Слайд 13)</p> <p>Есть ли у вас вопросы по теме?</p> <p>Повторяем движения за словами:</p> <p>Руки кверху поднимаем, А потом их отпускаем, А потом их развернем, И к себе скорей прижмем. А потом быстрее, быстрее Хлопай, хлопай веселей. Мы топаем ногами, Мы хлопаем руками, Киваем головой. Мы руки поднимаем, Мы руки опускаем И вновь писать начнем. Раз — подняться, потянуться, Два — нагнуться, разогнуться, Три в ладоши, три хлопка. Головою три кивка. На четыре — руки шире, Пять руками помахать, Шесть — продолжим изучать.</p>		<p>Личностные УУД: формирование здорового образа жизни</p>

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	УУД на этапах урока
V. Этап закрепления новых знаний (15 мин)	Итак, сейчас вы попрактикуетесь по новой теме. Откройте ваши рабочие тетради на странице 69 и выполните первые шесть заданий. (Слайд 14) Кто выполнит все задания в тетради, выполняет задания на компьютере.	Выполняют задания в тетради. Выполняют задания на компьютере.	Личностные УУД: развитие умений работы с разными видами информации: текстом, рисунком, таблицей, схемой. Личностные УУД: — умение использовать возможности текстового редактора;
VI. Рефлексия (3 мин.)	Сейчас вы получите по три карточки: красную, желтую и зеленую. Поднимите только одну из них: (Слайд № 15) Зеленая карточка — тема полностью понятна, выполнены все задания, урок вам понравился. Желтая карточка — тема понятна, но не все задания выполнены, урок понравился, но не все. Красная карточка — тема не понятна, не все задания выполнены, урок показался скучным.	Поднимают карточки.	Коммуникативные УУД: умение работать в парах, развитие диалогической речи Личностные УУД: — развитие самооценки
VII. Этап подведения итогов урока (5 мин)	Учащимся выставляются оценки. Молодцы, почти все справились с заданием! Ребята, запишите домашнее задание: У. с 168–175 РТ с.73 № 8 (Слайд № 16) — Спасибо за урок. До свидания ребята!	Записывают домашнее задание. До свидания!	

Создание ситуации успеха в учебной деятельности детей с ОВЗ

Деменков Константин Адиевич, учитель технологии

ГОУ ТО «Новомосковская школа для обучающихся с ОВЗ» (г. Новомосковск, Тульская обл.)

В статье рассматриваются определения термина «ситуация успеха», особенности и этапы ее создания на уроках технологии при обучении детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: ситуация успеха, педагогический прием, педагогическая технология, дети с ОВЗ, урок технологии

За прошедшие тридцать лет словосочетание «ситуация успеха в учебной деятельности» стало привычным в педагогической практике. По верному замечанию О. А. Калимуллиной, «никто не оспаривает тот факт, что именно положительные эмоции могут стать важнейшим стимулом для ребенка с ОВЗ в учебной деятельности»

[4, с. 30]. Но учебную ситуацию успеха нужно рассматривать с учетом многих факторов. В связи с этим необходимо понимать психолого-педагогические механизмы, которые лежат в ее основе.

Американский психолог, педагог и психиатр У. Глассер много лет изучал особенности эмоционального состояния «неудачников» в исправительной школе для девочек в Портленде. В книге «Школа без неудачников» он делает

следующие выводы: «Оптимальное решение проблемы неудачников по всему социальному спектру — приобретение опыта успеха в школе. <...> Независимо от количества прошлых неудач, происхождения, культуры, цвета кожи или уровня материального благосостояния, человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном» [3, электронный ресурс]. У. Глассер полагает, что основа создания ситуации успеха для каждого неудачника (в том числе, и потенциального) — это понимание необходимости удовлетворения двух базовых потребностей ребенка: потребности в любви и потребности в ощущении значимости своего «Я». Он полагает, кстати, что ошибочно считать реализацию потребности в любви только уделом семьи. «Детям, которые

столь остро нуждаются в любви не только со стороны взрослых, но и сверстников, редко удается найти теплое к себе отношение и бескорыстную привязанность в школе», — резюмирует он [3, электронный ресурс].

К проблеме изучения влияния созданной педагогом «ситуации успеха» на личностное развитие учащихся обращались многие известные педагоги и психологи. Автором привычного уже термина «ситуация успеха» является А. С. Белкин, который разводит понятия «успех» и «ситуация успеха» следующим образом: «Ситуация успеха — это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех — результат подобной ситуации» [2, с.30]. При этом ситуация успеха — это в образовательном процессе в большинстве случаев «рукотворный элемент», который продумывает и организует учитель. С педагогической точки зрения ситуация успеха — это «целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [2, с.31]. В. А. Сухомлинский видит в ситуации успеха «источник внутренних сил ребенка» и основу «желания учиться» в целом [7, с.158]. Лукоянов Ю. Е. отмечает важность успешности в учебе в формировании «инициативы, уверенности в своих силах» и «характере борца» [5, с. 62]. Н. Е. Щуркова акцентирует внимание на психологическом аспекте переживания ребенком ситуации успеха: «Переживание успеха приходит тогда, когда сумеешь преодолеть себя, свое неумение, незнание, неопытность. Личность ребенка словно вырастает в успехе, в то время как неудачи заставляют его скукоживаться, сворачиваться, замыкаться от сознания своей второсортности» [8, с.38].

Создание ситуации успеха для детей с ограниченными возможностями здоровья — неоспоримо важный фактор их личностного развития и успешной интеграции в социум. На уроках технологии это особенно важно, так как учащиеся с особенностями в развитии, как правило, дальнейшую свою судьбу связывают именно с прикладными специальностями, где важен ручной труд. Из моих выпускников в период с 2014 по 2019 года 86 % мальчиков выбрали так называемые «рабочие специальности»: слесарь, штукатур-маляр, плотник, автомеханик, дорожный рабочий, строитель. В основе выбора данных профессий — любовь к «работе руками», привитая на уроках технологии, и положительное переживание ситуации успеха, позволившее ребятам поверить в свои силы. Да, многим из них непросто решать алгебраические уравнения или строить цепочку химических реакций, но большинство из них может ощутить себя полноценными членами общества, выполняя работу, основанную на «ручном» труде и приносящую пользу обществу.

Обобщая предложенные определения, можем заключить, что ситуация успеха — это продуманное целенаправленное сочетание педагогом психолого-педагогических приемов в учебном процессе с учетом полного спектра индивидуальных возможностей субъектов си-

туации, которые способствуют осознанному включению воспитанника в активную деятельность, обеспечивают положительный эмоциональный настрой на выполнение учебной задачи и адекватное восприятие результатов своей деятельности. Следует помнить, что успех ребенка с особенностями в развитии возможен в том случае, когда он готов приложить усилия к преодолению своего «незнания, неумения, неопытности», когда педагогом учтены возрастные и психологические особенности учащегося, степень его самостоятельности и уровень «базовых знаний и навыков», необходимые для решения поставленной задачи. Также для учащихся с ОВЗ важен момент формирования позитивного восприятия результатов своей деятельности, так как итоговый «продукт» может (и скорее всего, будет) отличаться от идеала или ожиданий, но при этом он должен приносить моральное удовлетворение от проделанной работы, а выявленные недостатки — мотивировать на самосовершенствование, а не самобичевание и «опускание рук».

Если успех — это эмоциональное переживание, то успешность — это качественная характеристика результатов учебной деятельности конкретного ребенка. Если успех может переживаться как однажды, так и многократно, то успешность — всегда имеет протяженность во времени. Успех сугубо индивидуален. Но необходимо помнить о том, что одинаковое по трудности задание, успешно выполненное отличником и неуспевающим учеником, потребовало от последнего более напряженной мыслительной деятельности, большей интеллектуальной активности, следовательно, его достижения должны быть оценены как более значимые. Потому следует помнить, что на практике же учителю предстоит продумать момент дифференцирования оценки конечных результатов деятельности детей с разным уровнем подготовленности.

Существует три этапа создания ситуации успеха на уроке. Рассмотрим каждый из них отдельно:

1. Мотивационный этап. Принятие творческого задания, «вызова» преодолеть трудности, которые могут встретиться в ходе работы, формирование мотива достижения. Учитель может использовать различные приемы: эмоциональное одобрение и установка на дальнейшую успешную работу, позитивно-перспективная оценка работы, наряду с выделением ошибок, индивидуальная работа по преодолению пробелов в знаниях и умениях, акцентирование внимания детей с ОВЗ на практическом применении освоенного навыка. Это и мотивация на осмысление дальнейших перспектив учащегося при успешном выполнении задания, где следует всегда продумывать варианты «множественности» (например, часть работ предоставить для школьной выставки, часть — для украшения кабинета, часть отправить на конкурс и так далее), чтобы «итоговому продукту» каждого учащегося нашлось бы свое «место». На этом этапе учитель может акцентировать внимание и на личностных результатах решения учебной задачи: на формировании самостоятельности, навыков работы в коллективе, на разви-

тии навыков оценки своей деятельности с точки зрения ее пользы для других людей, на установлении новых контактов в ходе ее решения и т. д.

2. Организационный этап. Задача учителя — обеспечить учащемуся условия для успешного выполнения творческого задания (с учетом индивидуальных способностей и личностных качеств), заинтересовать ученика самим познавательным процессом. Здесь могут быть включены такие приемы как эмоциональная разгрузка, смена задания по желанию учащегося, помощь класса/напарника; обращение к учителю, к более сильному ученику и пр.; работа с учебником или дополнительной литературой и т. п. Этот этап требует не только детальной «проработки» условий выполнения заранее, но и большой чуткости и гибкости со стороны педагога. Для предмета «технология» актуально и состояние материально-технической базы для создания ситуации успеха, состояние и «наполненность» которой здесь нельзя игнорировать и недооценивать.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 608 с.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
3. Глассер, У. Школа без неудачников // StudMed.ru. — URL: https://www.studmed.ru/view/glasser-u-shkoly-bez-neudachnikov_b72ed65155a.html (дата обращения: 26.08.2019).
4. Калимуллина О. А. Основы ситуации успеха в учебной деятельности с детьми с ОВЗ // Инновационные формы и технологии в комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. — Казань: Издательство Казанского университета, 2014. — С. 31–33.
5. Ларионова И. А. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель — ученик» // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16371> (дата обращения: 26.08.2019).
6. Лукоянов Ю. Е. Если вашему ребенку трудно учиться. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
7. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — Киев: Рад. Школа, 1969. — 247 с.
8. Щуркова Г. М. Новые технологии воспитательного процесса. — М.: Новая школа, 1993. — 112 с.

Роль языка в межкультурной коммуникации

Долганова Наталья Вячеславовна, старший преподаватель

Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

В статье рассматриваются вопросы межкультурной коммуникации, а именно отношение языка и культуры. Автор выделяет ряд структурных характеристик культур и подчеркивает, что язык является одновременно выражением и определяющим фактором общего мировоззрения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, язык, культура, межкультурные отношения, коммуникация, мировоззрение, коммуникативная компетенция.

Проблема отношения языка и культуры беспокоила многих лингвистов и философов с древних времен. С одной стороны, культура кажется всеобъемлющей, она пронизывает почти каждый аспект человеческой жизни, включая языки людей. С другой стороны, когда людям

3. Итоговый этап. Перед учителем стоит задача организовать познавательный процесс таким образом, чтобы обратить результат выполненной работы в стимул, в осознанный мотив для следующего творческого задания. Итоговый этап служит основой для формирования мотивов будущей деятельности.

Ситуация успеха «перерастает» из однократного приема в педагогическое условие активизации творческой деятельности и фактор только в том случае, если происходит смена позиции учащегося в творческом процессе. Из пассивного созерцателя он должен стать «творцом», ощутить в себе уверенность, обрести себя как личность.

Итак, ситуация успеха в учебной деятельности — это достаточно тонкий психолого-педагогический инструмент, которым должен владеть каждый педагог, но его реализация требует хорошего понимания обстановки, учета индивидуальности учащихся с ОВЗ, владения целой палитрой педагогических приемов.

нужно делиться культурой, они общаются посредством языка.

Люди разных культур могут понимать друг друга, хотя они говорят на разных языках и имеют разные мировоззрения, потому что многие основные понятия универсальны.

Поскольку язык и культура переплетаются друг с другом, изучение языка не может быть отделено от изучения культуры.

Для индивида язык — это как «квазиидеальная» система знаков и значений, которая является наиболее важным социальным носителем знаний и, следовательно, самой общей моделью интерпретации в каждой культуре.

Язык является обязательной предпосылкой для человека как культурного существа: без языка нет культуры.

Язык служит для уменьшения сложности и категоризации опыта, является инструментом для общения и для возбуждения эмоций. Он определяет способ восприятия мира.

Язык формируется и дифференцируется в соответствии с мировоззрением, потребностями, ожиданиями и мотивациями разных культур. Он является одновременно выражением и определяющим фактором общего мировоззрения.

Язык является средством понимания, если человек не выучил язык принимающей страны, он чувствует себя изолированным и беспомощным в данной культуре.

Незнание языка четко и ясно определяет границы между пониманием и непониманием и может привести к недоразумениям.

Люди разных культур отличаются тем, что они считают хорошими и плохими, желательными или недостойными. Это может привести к проблемам в межкультурных отношениях.

Коммуникация — это «набор кодов, при помощи которых люди договорились общаться друг с другом, это взаимодействие между людьми, которое обеспечивает координацию поведения на основе общих конструкций реальности посредством дифференциации». Коды — это своего рода правила игры, согласно которым реальные явления переводятся в переносимые символы.

На каждого человека оказывает решающее влияние собственная пространственная культура, в которой он растет.

Культуры могут различаться по различным структурным признакам, таким как язык, мышление, восприятие, пространственный опыт, ценностные ориентации, невербальное общение, опыт, модели поведения (обычаи, нормы, роли), а также социальные группы и отношения, которые формируют специфический профиль культуры.

Люди разных культур сталкиваются с различными проблемами в процессе коммуникации, а именно недопонимание, неправильное толкование, независимость и превосходство. Все это может быть связано со структурной характеристикой той или иной культуры.

Люди разных культур отличаются тем, что они считают хорошими и плохими, желательными или недостойными. Это может привести к проблемам в межкультурных отношениях.

В качестве структурных характеристик следует понимать национальный характер, восприятие, время, пространство, мышление, язык, невербальное общение, ценностные ориентации, модели поведения (обычаи, нормы, роли), а также социальные группы и отношения.

В каждой культуре есть свои представления о том, как человек ведет себя «правильно» или «неправильно».

Мораль и нормы — это правила, которые определяют, как люди, принадлежащие к определенной культуре, должны себя вести (так называемые модели поведения).

Прежде всего, эти поведенческие образцы сложны, потому что они, как правило, сами по себе не имеют смысла и приобретают свое значение только в общем контексте. Этот тип сложности в сочетании с этноцентризмом и культурной самоочевидностью является источником многих недоразумений и неправильных толкований при интерпретации поведения в другой культуре.

Недопонимание, неправильное толкование и барьеры гораздо чаще возникают в совершенно нормальных ситуациях, а также могут быть вызваны тем, что человек применяет свои привычные модели поведения в чужой культуре.

Люди любой национальности имеют определенный базовый образец своего поведения и, таким образом, выделяются среди людей других наций. Так, например, немцы трудолюбивы, пунктуальны, серьезны, тогда как французы галантны и обаятельны.

Национальный характер влияет на восприятие человека и затрудняет общение. В результате возникают различия в общении, которые могут быть описаны как недоразумения и трения.

Система ценностей также оказывает влияние на наше мышление, переживания, действия и передается из поколения в поколение в процессе социализации.

Различают пять ценностных ориентаций, а именно «ориентация на человеческую природу», «ориентация на человека и природу», «ориентация на время», «ориентация на деятельность» и «ориентация на отношения». Эта ценностная ориентация, как правило, очень стабильна и меняется медленно.

Трудности межкультурного общения могут возникать из-за того, что почти во всех обществах существуют разные языковые уровни (официальный язык и повседневный язык, в котором выделяются многочисленные диалекты).

Овладение правилами речи является важной частью способности человека быть членом сообщества. Коммуникативная компетенция включает в себя как лингвистические, так и невербальные выражения.

У каждого человека есть много качеств, таких как интеллект, терпимость, личностная сила, способность строить позитивные социальные отношения, которые определяют поведение человека в данной ситуации. С одной стороны, общение является формой действия, а с другой стороны, формой «практической культуры».

Для реализации и развития культуры язык играет решающую роль для людей.

Чтобы обеспечить успех в общении и сотрудничестве, необходимо стремиться к пониманию.

Поскольку общение является конечной целью межкультурной коммуникации, нам необходимо содействовать этому пониманию, выявляя потенциальные возможности

конфликта (неправильное толкование, недопонимание, культурные барьеры и т. д.), которые могут возникнуть в ре-

зультате культурных различий. Качественное общение приводит к хорошей атмосфере сотрудничества.

Литература:

1. Белик, А. Культурология. Антропологические теории культур / А. Белик. — СПб., 1999.
2. Ионин, Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. — М., 1996.
3. Культурология. XX век. Словарь. — СПб., 1997.
4. Brislin, R. W., Cushner, K., Cherrie, C., Yong, M. Intercultural interactions: A practical guide, 1986, Beverly Hills, CA: Sage.

Интеграция предметных областей в обучении младших школьников

Едукова Светлана Викторовна, студент магистратуры

Самарский государственный социально-педагогический университет

В современном обществе интеграция является одним из основных подходов к процессу обучения школьников. Интегрированный подход в обучении благотворно влияет на развитие творческих и познавательных способностей учащихся. В статье рассматривается интеграция предметных областей «Окружающий мир» и «Математика» в обучении младших школьников, выявляются способы деятельности детей на интегрированных уроках.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный урок, интеграция предметных областей.

В современном обществе интеграция является одним из основных подходов к процессу обучения школьников. Интегрированный подход в обучении благотворно влияет на развитие творческих и познавательных способностей учащихся.

Понятие «интеграция» в педагогике является важным критерием эффективности всей системы образования и показателем ее целостности.

По утверждению О. Г. Гилязовой, интеграция в педагогике — это целостная система органически связанных между собой дисциплин. Выстроена она по аналогии с миром, который окружает ребенка [1].

Интегрировать уроки возможно по нескольким направлениям. Выделяют три уровня интеграции:

4. внутрипредметная — интеграция знаний и умений внутри отдельных дисциплин учебного плана;

5. межпредметная — синтез фактов, понятий, принципов двух и более дисциплин;

6. транспредметная — синтез компонентов основного и дополнительного содержания образования [2].

Внутрипредметный и межпредметный уровни интеграции способствуют решению проблемы комплексного подхода к обучению младших школьников.

В традиционной начальной школе существуют все условия для формирования межпредметных связей. В классе, как правило, преподает один учитель, он обучает детей по нескольким дисциплинам и знаком со всем программным материалом начальной школы. Учитель знаком с возрастными особенностями и возможностями класса, с психологическим климатом, это позволяет выбрать наиболее

эффективные приемы и методы осуществления межпредметных связей.

Важно заметить, что интегрированный урок обладает развивающими возможностями. Он позволяет реализовать принцип системности обучения — это один из важных принципов дидактики. Интегрированный урок создает оптимальные условия для развития мышления (умение абстрагироваться, выделять главное, осуществлять анализ, обобщение, проводить аналогии). Также интегрированный урок способствует развитию гармоничной личности.

По мнению А. К. Артемова, методика развивающего обучения — это интегрированная методика. В интегрированной методике процесс обучения рассматривается как целостное явление в равноправном взаимодействии всех его важнейших компонентов: целей, содержания обучения, преподавания и учения. Деятельность ученика приобретает приоритетное значение, она должна специально организовываться во взаимосвязи со всеми другими важнейшими компонентами процесса обучения [3].

Для любого урока свойственно соединение дидактической цели, содержания учебного материала и системы методических приемов. Соответственно, для интегрированного урока дидактическая цель должна быть сформулирована так, чтобы можно было реализовать ее путем интеграции не только содержания, но и системы методических приемов. Это способствует активной познавательной деятельности учащихся.

Интегрированная методика обучения направлена на включение учащихся в творческую деятельность и управление такой деятельностью. В школьных условиях деятель-

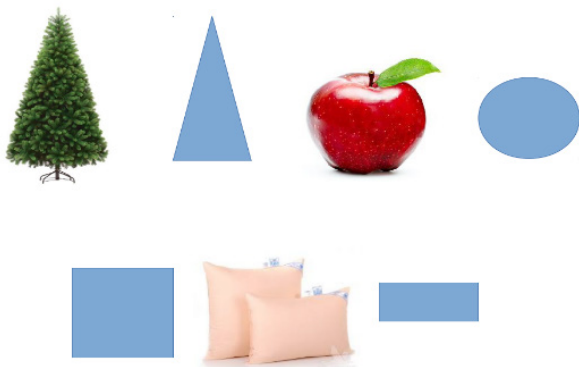
ность ученика подразумевает осуществление процессов, направленных на активное отношение к тому, что говорит и показывает учитель, что написано в учебнике и т. п.

Интеграция предметных областей по содержанию позволяет сделать урок более емким, рассмотреть изучаемое явление с разных сторон и дает толчок к развитию познавательной деятельности и интеграции предметных областей по способам деятельности, позволяет развивать творческое мышление, активизировать мыслительные процессы.

Учитывая возрастные особенности младших школьников, наиболее актуальной представляется интеграция уроков окружающего мира с другими дисциплинами., в частности с математикой.

В рамках предмета «Окружающий мир» дети знакомятся с окружающей их природной и социальной средой, осознают свое место в окружающем их мире. На уроках математики младшие школьники знакомятся с числами, величинами, арифметическими действиями, геометрическими фигурами. Благодаря интеграции этих предметных областей, у детей развивается логическое мышление, школьники учатся обобщать, проводить анализ, устанавливать причинно-следственные связи, выстраивать логические цепочки рассуждений.

На уроках «Окружающего мира» важно обратить внимание детей на то, что каждый предмет имеет определенную форму, размер, есть симметричные объекты, так формируется определенная основа ориентировочных действий, дети смогут провести аналогии, проанализировать полученные знания и применить их. На интегрированном уроке «Окружающего мира» всегда есть возможность повторить и закрепить сложение и вычитание в пределах 10, на примере, тех же животных, птиц и прочих объектов окружающего мира.



Литература:

1. Гилязова О. Г. Педагогические условия организации интегрированного обучения в школе: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Киров, 2000. — 177 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://goo.gl/ArMn48>, свободный.
2. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
3. Артемов А. К. Развивающее обучение математике в начальных классах: Учебное пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального обучения. — Самара: Изд-во Сам. ГПУ. — Изд-во «Самарский университет».

На уроках «Математики» дети должны видеть за числами и схемами реальные объекты окружающего мира и наоборот, представлять объекты схематически, так формируется абстрактное представление об окружающих предметах. Складывая и вычитая числа, всегда можно предложить ребенку заменить просто числа какими-либо предметами окружающего мира. Гораздо интереснее складывать фрукты, животных и птиц, чем обычные числа. Дети лучше понимают счет, лучше представляют себе суть задачи. Это сможет помочь детям при решении более трудных математических задач в будущем.



$$1+2=3$$

Представленный способ представляет собой самый простой в интегрированном подходе и характеризуется низкой или средней степенью интеграции. Когда уроки идут отдельно и периодически включаются материалы из других предметных областей. Важно же создать такую модель, которая позволит повысить уровень интеграции. Для этого необходимо разрабатывать интегрированные курсы. Создание интегрированного курса сложный процесс, где важно учесть особенности всех интегрируемых предметов и не упустить важные моменты. Поэтому на сегодняшний момент очень мало эффективных интегрированных курсов, которые позволили бы полностью заменить обычные уроки.

Интегрированные курсы способствуют развитию метапредметных знаний, которые связаны с универсальными учебными действиями. Благодаря этому школьники становятся способными к саморазвитию, самосовершенствованию, развиваются творческие способности.

Курс внеурочной деятельности по математике «Рекуррентные соотношения и специальные числа» как средство профилизации обучения

Жмурова Ирина Юньевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Манукян Александра Бедросовна, студент магистратуры

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Статья посвящена эффективным способам предоставления учащимся дополнительных знаний в интересующих их областях. Значительное внимание уделяется изучению дискретной математики в школьном образовании. Авторами предложены введение в практику курса по внеурочной деятельности по математике: «Рекуррентные соотношения и специальные числа».

Ключевые слова: внеурочная деятельность, рекуррентные соотношения, элективные курсы, дискретная математика, профилизация.

Современное видение образования связано с его значением в самоидентификации и развитии человеческой личности. Парадигма «Образование на всю жизнь» сменилась концепцией непрерывного образования — образования в течение всей жизни. Стремительно меняющиеся условия жизни вынуждают человека постоянно учиться, что приводит к включению образования в компоненты его образа жизни. Следовательно, учебные достижения учащихся — не просто фундамент последующего образования, но и основа общекультурной и профессиональной компетентности личности, элемент формирования опыта принятия решений личностных и социально значимых проблем. В связи с этим в современном отечественном образовании особое внимание обращается на получение метапредметных знаний, являющихся важными, личностно и профессионально значимыми образовательными результатами, способствующими формированию навыков решения проблем, возникающих как в учебном процессе, так и за его рамками. Одним из средств решения данной задачи является дифференциация обучения, в частности, переход к старшей профильной школе, ставший важнейшим направлением модернизации отечественной системы образования.

Современная российская школа реализует достаточно небольшое число профилей. Они различаются как по содержанию, так и по структуре. Среди них встречаются гуманитарный и физико-математический, социально-экономический и естественнонаучный, инженерный и информационно-технологический и пр. [4]

В нашем исследовании рассматривается системы профилей, который можно условно объединить назвать естественнонаучными. Это физико-математический, естественно-математический, химико-биологический, инженерно-физический и т. п. Характерными чертами данных профилей является углубленное изучение математики и использование многочисленных математических приложений.

В контексте темы исследования особый интерес представляют элективные курсы, которые зарекомендовали себя как эффективный способ предоставления учащимся дополнительных знаний в интересующей их области знаний.

В последние десятилетия в научной и педагогической среде развернулись широкие дискуссии относительно включения в содержание школьного математического образования основных разделов дискретной математики. В школьном курсе математики утвердилась новая содержательно-методическая линия — стохастическая, что иллюстрирует тот факт, что дискретная математика не менее важна для формирования математической культуры обучающихся, чем непрерывная. Бурное развитие электроники и вычислительной техники, развитие информатики и информационных технологий актуализируют изучение дискретной математики на всех этапах обучения, в том числе и в школьном образовании. [1. С.151—155]

Несмотря на наличие достаточного количества научных работ и исследований по данной проблематике, многие вопросы остаются открытыми, требующими рассмотрения. В частности, достаточно актуальными остаются вопросы отбора содержания обучения математике профильного уровня, методика изучения конкретных тем в различных профильных направлениях.

Учитывая, что в действующей программе по математике элементам дискретной математики отводится весьма ограниченное место, целесообразным и своевременным, на наш взгляд, является введение в практику обучения для классов естественнонаучного профиля курса внеурочной деятельности по математике «Рекуррентные соотношения и специальные числа».

Данный курс способен, с одной стороны, усилить профильно-прикладную направленность обучения, с другой — позволит показать суть научного мышления в его общекультурном значении.

Понятие рекуррентных соотношений непосредственным образом связано с одним из фундаментальных понятий в математике — понятием числа и числовой последовательности. Рекуррентные соотношения не только задают числовую последовательность, но и определяют многие ее свойства. Самыми известными для школьников примерами рекуррентных последовательностей являются арифметическая и геометрическая прогрессии, которые изучаются в курсе алгебры основной школы, следовательно, начинать курс «Рекуррентные соотношения и специальные числа»

имеет смысл именно с них. В дальнейшем можно осуществить переход к другим рекуррентными последовательностями и изучению их свойств.

Отметим, что содержание курса внеурочной деятельности «Рекуррентные соотношения и специальные числа», рассматриваемого в соответствии с целью исследования, соотносится с программой и требованиями ФГОС. Понятия, вопросы и темы данного курса связаны практически со всеми содержательными линиями программы по математике: числовой линией, функциональной, уравнениями и неравенствами, стохастической, не дублируя их, при этом

позволяя укрепить и обогатить математические компетенции в указанных областях.

Так, например, в данном курсе возможна реализация эффективного метода математической индукции, изучение свойств комбинаторных соединений, первое знакомство с элементами математической логики. Особое значение курс приобретает с точки зрения исторических аспектов математики, знакомства с математическими законами, лежащими в основе всего мироздания. Таким образом, данный курс позволяет реализовать цели, предусмотренные профилизацией.

Литература:

1. Алфимова А. С. Элективный курс «Элементы дискретной математики» как средство внутрипрофильной специализации обучения в старших классах естественно-математического профиля // Известия ВГПУ. 2009. № 6.
2. Глушков, В. М. Кибернетика. Вопр. теории и практики. / В. М. Глушков. М.: Наука, 1986. — 477 с.
3. Жмурова И. Ю., Солдатова Е. В. Элективный курс “«Некоторые специальные числа натурального ряда» как одно из средств предпрофильной подготовки выпускников основной школы // Молодой ученый. — 2015. — № 16. — С. 5–7.
4. Федяева Л. В. Элективные курсы по математике в системе профильного обучения // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2007. — Электронный ресурс. — Режим доступа: www.omsk.edu

Использование метода проектов для формирования у учащихся социокультурной компетенции на завершающей ступени обучения иностранному языку в современной общеобразовательной организации

Коробова Мария Андреевна, учитель английского языка

ГБОУ «Школа № 222» г. Москвы

Основной целью обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе становится развитие личности учащегося, желающей и способной принимать участие в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [4].

Практический компонент данной цели состоит в формировании у школьников социокультурной компетенции, обеспечивающей их основные познавательные коммуникативные потребности на каждом этапе обучения и возможность приобщения к культурным ценностям народов — естественных носителей изучаемых языков. Социокультурная компетенция — это «сложное и поликомпонентное понятие, которое выступает объектом исследования таких наук, как педагогика, культурология, социальная психология, методика преподавания иностранных языков» [5, с. 42]. В Федеральном государственном образовательном стандарте формирование социокультурной компетенции обозначено как важнейшая составляющая коммуникативной иноязычной компетенции [4].

Социокультурную компетенцию принято рассматривать в качестве совокупности следующих субкомпетенций: страноведческой, поведенческой, психологической и лингвокультурной.

В современных условиях традиционные методы преподавания не в состоянии в достаточной мере обеспечить необходимый потенциал интеллектуального опережения, который выражается в готовности обучающихся к восприятию и усвоению новых идей, технологий и знаний. В связи с этим появляется необходимость поиска новых методов, способных обеспечивать подготовленность учащихся к быстрой смене технологий, характерных для современного общества.

В последние годы большое распространение в практике обучения иностранным языкам, в том числе и в процессе совершенствования социокультурной компетенции, получает метод проектов. Его популярность объясняется тем, что в силу своей дидактической сущности, метод проектов даёт учащимся возможность самостоятельно развивать их творческие возможности, а также умения самостоятельно добывать знания, систематизировать и использовать

их для решения практических задач. Он также позволяет ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию. В различные моменты познавательной, прикладной, экспериментальной и творческой деятельности учащиеся могут совокупно применять ранее сформированные и формируемые интеллектуальные навыки и умения.

Метод проектов даёт учащимся возможность переместить акцент с лингвистического аспекта языка на содержательный. Школьники учатся выделять проблему, четко формулировать гипотезу, искать необходимую информацию с применением разных информационных ресурсов, осуществлять планирование возможных вариантов решения проблемы, формулировать выводы и проводить анализ полученных результатов на иностранном языке.

Успешность использования метода проектов объясняется тем, что он не только помогает учащимся успешно осваивать учебный материал, но и развивает у школьников творческий потенциал, интеллектуальные умения критического мышления, умение анализировать информацию, умение систематизировать полученные знания, способность использовать сформированные знания, навыки и умения для решения практических и познавательных задач. Проектный метод направлен на получение практического результата, он также ориентирован на способности и интересы учащихся, что делает его незаменимым для современного образования.

В связи с вышесказанным была определена проблема исследования: как организовать эффективное использование метода проектов на уроках английского языка на завершающей ступени обучения в средней общеобразовательной школе с целью формирования у обучающихся социокультурной компетенции.

Объектом исследования выступает процесс формирования социокультурной компетенции учащихся на завершающей ступени обучения иностранному языку в современной общеобразовательной организации (школе).

Предметом исследования является специфика использования метода проектов для формирования у обучающихся социокультурной компетенции.

Цель исследования заключается в разработке научно обоснованной методики использования метода проектов на уроке иностранного (английского) языка для формирования у старшеклассников социокультурной компетенции.

Гипотеза исследования состоит в следующем: использование метода проектов на уроках английского языка на завершающей ступени обучения в средней общеобразовательной школе может способствовать повышению уровня социокультурной компетенции обучающихся:

- если разработана технология обучения проектной деятельности учащихся на завершающей ступени обучения иностранному языку;
- если отобранные проблемы для проектной деятельности будут соотносены с программой обучения иностранному языку на завершающей ступени обуче-

ния в общеобразовательной школе, с одной стороны, а с другой, — будут доступны по сложности и подобию с учётом возрастных особенностей и интересов учащихся.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи исследования:

- проанализировать понятие социокультурной компетенции;
- изучить проблемы формирования социокультурной компетенции;
- рассмотреть условия формирования социокультурной компетенции на уроках иностранного языка;
- изучить особенности применения метода проектов для формирования у обучающихся социокультурной компетенции;
- провести эмпирическое исследование влияния метода проектов на уровень развития социокультурной компетенции учащихся;
- сформулировать методические рекомендации по применению метода проектов на уроках иностранного языка на завершающей ступени обучения в общеобразовательной школе.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

теоретические: критический анализ специальной литературы; вероятностное прогнозирование; анализ и синтез; классификация; обобщение; проектирование; моделирование;

эмпирические: наблюдение за организацией педагогического процесса и деятельностью учителя и учащихся во время прохождения педагогической практики; педагогический эксперимент; анкетирование; тестирование; статистическая обработка, обобщение и интерпретация полученных данных.

С учётом отсутствия методик для диагностики уровня развития социокультурной компетенции учащихся на уроках английского языка, нами использовались тесты, позволяющие выявить уровень развития ее составляющих: страноведческой, лингвокультурной, поведенческой и психологической субкомпетенций. Для экспериментального исследования нами был использован следующий комплекс методик: тесты «Страноведение. Великобритания» [2] и «Страноведение» [3] для выявления уровня сформированности страноведческой субкомпетенции у учащихся; тест «Семантическое сравнение английских и русских пословиц и поговорок» [1] для выявления уровня лингвокультурной субкомпетенции; составленная нами анкета для определения уровня поведенческой субкомпетенции школьников и составленный нами тест для определения психологической субкомпетенции школьников на уроках английского языка.

Первоначально учащиеся должны были пройти тест для выявления уровня страноведческой субкомпетенции. У большинства учащихся (60%) был определен средний уровень развития. После дополнительно проведенного опроса

было выявлено, что у них есть сложности в восприятии материала в форме лекции-монолога, т.к. факты и события сливаются воедино и это мешает запоминать материал.

По результатам теста «семантическое сравнение английских и русских пословиц и поговорок» было выявлено, что у 56,6% учащихся преобладает средний уровень развития лингвокультурной субкомпетенции. Так, им знакомы многие пословицы и поговорки, однако никто им не объяснял подробно, по какому принципу в них употребляются некоторые слова. В процессе беседы с учащимися удалось выяснить, что подобные пословицы, поговорки и фразеологизмы они изучают следующим образом: учитель выдает список фраз, которые необходимо запомнить к следующему уроку. Данные фразы не прорабатываются, не объясняются школьникам, поэтому многие справились с заданиями теста, но объяснить свой выбор не смогли.

По результатам оценки поведенческой субкомпетенции было выявлено, что у 56,6% учащихся преобладает средний уровень ее развития — они знают особенности общения с носителями английского языка, обращения к людям, однако не в полной мере знакомы с нормами этикета и с особенностями невербального общения.

Оценка уровня развития психологической субкомпетенции показала, что у 60% испытуемых преобладает средний уровень ее развития. При этом учащиеся отметили, что изучению особенностей менталитета англичан не уделяется должного внимания.

Таким образом, можно сказать, что у учащихся преобладает средний уровень развития социокультурной компетенции и для того, чтобы его повысить, необходимо работать над каждой из субкомпетенций отдельно.

В связи с обозначенной целью был разработан ряд уроков, подразумевающих применение проектного метода. Все уроки были организованы в соответствии с единой технологией обучения: наличие проблемы (практической, исследовательской, информационной), проектирование (планирование), осуществление поиска информации, получение некоего продукта, его презентация [6, с. 13]. В процессе экспериментального обучения были реализованы различные типы проектов по направленности деятельности: практико-ориентированный, информационный, исследовательский, творческий и ролевой с элементами информационного проекта; по срокам реализации: краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные проекты.

Проведение контрольной диагностики подтвердило предположение о том, что использование метода проектов на уроках английского языка на завершающей ступени обучения в общеобразовательной школе может способствовать повышению уровня социокультурной компетенции обучающихся.

В таблице 1 представлены итоги диагностики, полученные с помощью методик для определения уровней развития субкомпетенций, составляющих социокультурную компетенцию.

Таблица 1. Сводная таблица уровней развития субкомпетенций, составляющих социокультурную компетенцию: до и после внедрения метода проектов

Уровни развития	Страноведческая субкомпетенция		Лингвокультурная субкомпетенция		Поведенческая субкомпетенция		Психологическая субкомпетенция	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Низкий	23,3%	10,0%	26,7%	13,4%	26,7%	10,0%	26,7%	10,0%
Средний	60,0%	50,0%	56,6%	43,3%	56,6%	50,0%	60,0%	46,7%
Высокий	16,7%	40,0%	16,7%	43,3%	16,7%	40,0%	13,3%	43,3%

Из таблицы видно, что процент учащихся с низким уровнем социокультурных субкомпетенций снизился по всем субкомпетенциям, в то время как процент учащихся с высоким уровнем — значительно вырос.

Таким образом, можно сказать, что поставленная гипотеза подтвердилась: использование метода проектов на уроках английского языка на завершающей ступени обучения в общеобразовательной школе может способствовать повышению уровня социокультурной компетенции обучающихся: если разработана технология обучения проектной деятельности учащихся на завершающей ступени обучения иностранному языку; если выявленные проблемы для проектной деятельности будут соотнесены с программой обучения иностранному языку на завершающей ступени обучения в общеобразовательной школе, с одной стороны, а с другой, будут доступны по сложно-

сти и подобраны с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся.

Использование метода проектов на уроках английского языка способствует повышению показателей развития всех видов субкомпетенций, составляющих социокультурную компетенцию. Чем выше показатели страноведческой, лингвокультурной, поведенческой и психологической субкомпетенций, тем, соответственно, выше уровень развития социокультурной компетенции

В дальнейших исследованиях рассмотренной темы представляется целесообразным рассмотреть использование метода проектов на начальной и средней ступенях обучения иностранному языку, а также провести сравнительный анализ эффективности использования метода проектов в процессе обучения школьников иностранному языку на всех ступенях обучения в общеобразовательной организации.

Литература:

1. Тест по английскому языку «Семантическое сравнение английских и русских пословиц и поговорок» [Электронный ресурс]. — URL: <https://infourok.ru/material.html?mid=7475> (дата обращения: 15.11.2017).
2. Тест по английскому языку на тему «Страноведение. Великобритания» [Электронный ресурс]. — URL: https://www.metod-kopilka.ru/test_po_angliyskomu_yazyku_na_temu_stranovedenie_velikobritaniya-7132.htm (дата обращения: 15.11.2017).
3. Тест по английскому языку на тему «Страноведение» (10–11 класс) [Электронный ресурс]. — URL: <https://infourok.ru/test-po-angliyskomu-yazyku-na-temu-stranovedenie-klass-2477952.html> (дата обращения: 15.11.2017).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ug.ru/new_standards/5 (дата обращения: 07.11.2017).
5. Шишканова, В. В. Социокультурная компетенция как компонент иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза в аспекте поликультурного образования [Текст] / В. В. Шишканова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. — 2013. — № 3 (663). — С. 41–52.
6. Phillips, D. Projects with Young Learners / D. Phillips, S. Burwood, H. Dunford. — Oxford: Oxford University Press, 1999. — 365 p.

Самостоятельная работа студентов как важнейший фактор интенсификации учебного процесса

Королева Татьяна Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский университет «МЭИ» (г. Москва)

Данная статья освещает вопросы парной и парно-коммуникативной работы студентов в неязыковом вузе. Приводятся конкретные виды парной работы, показано, как с помощью парной и парно-коммуникативной работы интенсифицировать и разнообразить процесс обучения в техническом вузе. Приводятся выводы о значительных преимуществах самостоятельной парно-коммуникативной и парной работы студентов при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: парная работа, парно-коммуникативная работа, самостоятельная работа, интенсификация учебного процесса, неязыковой вуз.

The individual work of students as the main factor of intensification of studying process

Koroleva Tatyana Alexandrovna, Seniorlecturer
Moscow Power Engineering Institute

This article reveals the matters of individual training in pair and pair-communicative work of students in a non-linguistic university.

The pair work of students means their active work in pairs, including mutual verification of a specific material.

The article provides specific types of pair work. The purpose of the article is to show how to intensify and diversify the teaching process in a technical university with the help of pair and pair-communicative work.

At the end of the article the author comes to the conclusion that individualization in studying corresponds most of all to the organization of cognitive activity adopting information.

Keywords: Pair work, pair-communicative work, independent work, intensification of the educational process, non-linguistic university.

Самостоятельная работа студентов является одним из самых важнейших факторов интенсификации учебного процесса в неязыковом вузе. К самостоятельной работе от-

носятся парная и парно-коммуникативная работа студентов. За последние годы вопрос об улучшении конкретных методов преподавания иностранных языков в неязыковых учеб-

ных заведениях неоднократно поднимался в методической литературе. Получили свое освещение и некоторые частные проблемы парной и парно-коммуникативной работы студентов в условиях неязыкового вуза [1]. Данная статья, затрагивая некоторые вопросы, не претендует на полное и окончательное исследование этой проблемы.

Чем диктуется введение видов индивидуальной, парной и парно-коммуникативной работы студентов на аудиторных занятиях? Прежде всего, стремлением реализовать те задачи, которые ставит программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей за небольшое число часов, отводимое на изучение языка, развить у студентов четыре сложных навыка, а именно:

1. Читать литературу по специальности
2. Вести беседу по тематике изучаемой специальности
3. Переводить специальный текст со словарем
4. Передавать на иностранном языке содержание научно-популярного текста без использования словаря.

Чтобы уделить достаточное время для развития каждого из вышеуказанных навыков, необходимо найти какие-то внутренние ресурсы времени, пересмотрев для этого, в частности, построение процесса аудиторной работы студентов и преподавателей, а также применяемые методы [2].

В качестве основных методов работы в аудиторное время, способствующих осуществлению положений 2–4, нами выработаны виды индивидуальной, парной и парно-коммуникативной работы студентов, резко увеличивающие их активную деятельность по развитию навыков устной речи и чтения на занятиях, обеспечивающих усвоение обязательного учебного материала всеми студентами группы.

Под парной работой студентов в аудиторное время подразумевается их активная устная работа в парах, включающая взаимопроверку знания конкретного материала и выполнение заданий, направленных на развитие навыков устной речи на учебном материале без применения ТСО.

Парно-коммуникативной работой считается такая устная работа студентов в парах, при которой языковой материал одного из партнеров не известен другому [3].

Виды парной работы студентов на занятии

Парная работа проводится, как правило проводится на материале, уже известном студентам, ее цель — способствовать выработке определенных умений и навыков, т. е. способствовать овладению знаниями на более высоком уровне за счет интенсивной работы на занятиях. Парная работа используется также и для закрепления материалов. Она проводится в то время, когда преподаватель работает с одним студентом, проверяя у него, допустим, фонетическое чтение или пересказ текста, какое-то письменное задание, принимая «задолженность», появившуюся в результате пропуска занятия или по какой-то другой причине. Остальные студенты, за исключением тех, кто работает по индивидуальным заданиям, группируются парами. Им предлагается выполнить одно из следующих заданий в зависимости от стадии проработки программного материала, проговаривая его вполголоса:

— прослушать чтение отрывка текста друг у друга исправляя неверное произношение слов, затем поменять партнеров. Этот вид парной работы рассматривается как дополнительный тренировочный этап перед сдачей преподавателю фонетического чтения отрывка учебного текста, полностью или частично подготовленного дома;

— проверить друг у друга знания, новой для каждого студента, лексики по индивидуальным словарям, обращая внимание на правильность произношения затранскрибированных слов;

— проверить знания новых для каждого студента слов и выражений по предложениям, составленным на иностранном и русском языках дома.

Проверяющий студент читает вслух предложение на русском языке, а отвечающий студент переводит это предложение устно не глядя в написанный вариант на иностранном языке. Первый студент слушает и проверяет правильность ответа, затем студенты меняются ролями, а затем и партнерами. Этим достигается неоднократное повторение каждым студентом своих вариантов предложения, а так же повторение иной лексики, возможно, известной одному студенту, но новой для другого.

Грамматическая правильность написанных предложений устанавливается с помощью сильных студентов группы и преподавателя.

Задать друг другу вопросы по материалу текста и ответить на них

Предварительно грамматическая правильность подготовленных заранее вопросов проверяется преподавателем при вызове студента для отчета по предыдущему заданию. После того как у каждого из двух студентов принято задание и проверена правильность вопросов, они начинают в паре устно работать по ним. Первый студент задает другому свои вопросы, написанные по возможности с включением новой лексики. Второй студент, повторив вслух вопрос, отвечает на него. Первый студент проверяет правильность ответа и подтверждает это на иностранном языке. После того как первый студент исчерпал свои вопросы по тексту, они меняются ролями, а затем и партнерами. При работе с первым партнером обоим студентам не запрещается пользоваться текстом, к которому составлены вопросы. При работе со вторыми и третьими партнерами, использование текста для ответа на вопросы рекомендуется ограничивать.

При вопросно-ответной работе в парах достигается эффект аналогичный тому, который получается при выполнении предыдущего задания; многократное повторение своего материала при новизне его вариаций у других студентов, с которыми удалось работать в паре.

Поскольку первокурсники, студенты неязыкового вуза, в подавляющем большинстве не умеют правильно строить вопросы и отвечать на них, то этап предварительного написания вопросов дома и их проверка преподавателем оказывается совершенно необходимым в течение почти целого семестра, пока не будет выработан устойчивый навык. Этот этап тогда снимается, а к тексту предлагается ставить во-

просы, заранее не подготовленные, приближая тем самым данный вид работы к характеру свободной беседы по тексту [2]. Такой вид парной работы ведет студентов и к умению пересказывать текст, и к навыкам вести беседу, а не быть ее пассивным участником.

Пересказ текста

Пересказ текста как вид парной работы можно применять тогда, когда, например, один из студентов, подготовленный текст дома начинает отвечать преподавателю. Остальные, работая в парах вполголоса пересказывают текст друг другу (при этом разрешается опора на письменный текст), меняют партнеров до тех пор, пока они сами не решат, что смогут свободно пересказать текст. Слушающий может прерывать повествование рассказывающего вопросами на иностранном языке, если он что-то не понял. Каждый ответивший студент начинает готовиться к сдаче следующего пункта домашнего задания или получает новый текст с индивидуальными заданиями. Таким образом, все студенты остаются занятыми, пока преподаватель ведет опрос. Опыт показывает, что практически любой вид домашней работы может быть выполнен студентами устно во время парной работы, пока преподаватель проводит индивидуальную работу с одним из студентов, что и создает реальные возможности для развития навыков устной речи.

Различные виды аудиторной работы в парах над развитием навыков устного владения материалом особенно оправдывают себя в группах с большим числом студентов. Они создают для студентов возможности дополнительной устно-речевой коммуникации, а с организационной точки зрения — реальные условия для интенсификации учебного процесса в аудиторное время.

Проблема «ошибкобоязни» при этих видах работы, в значительной мере снимается тем, что студенты имеют право проверить правильность чего-то по учебнику, пособию, справиться у сильного студента или у преподавателя [3].

Перечисленные виды работ не исчерпывают всего многообразия возможностей и оставляют для ищущего преподавателя огромное поле для инициативы и творческих поисков.

Виды парно-коммуникативной работы студентов на аудиторных занятиях

Виды парно-коммуникативной работы рекомендуются только тем студентам, которые отчитались за домашнюю работу, а затем выполнили для этого специальные индивидуальные задания. Следует, однако, отметить, что виды парно-коммуникативной работы не всегда успешно можно применять как задания для студентов, имеющих слаборазвитые устно-речевые навыки. В задаче студентов — воспринять на слух новый материал и передать его содержание на иностранном языке друг другу. Это может быть осуществлено в нескольких видах работы. Подробно мы остановимся лишь на двух:

1) Чтение текста вслух.

Один из партнеров подготовивший чтение текста во время индивидуальной работы над ним читает его вслух,

полностью или частично в зависимости от объема. От него требуется полная осмысленность читаемого, выразительность и даже некоторая эмоциональность, насколько это возможно в условиях неязыкового вуза. (Заметим, что чтение текста готовится без словаря, произношение слов неизвестных студенту выясняется им у хорошо успевающих студентов или у преподавателя).

Второй студент, прослушав текст, должен оценить качество чтения и передать содержание прослушанного на иностранном языке. Если второй студент не может пересказать текст, он должен ответить на вопросы, написанные заранее или спонтанно задаваемые первым студентом. После этого, второй студент читает первому свой текст и повторяется прежняя последовательность.

2) Виды парной работы на материале нового текста

Студентам последовательно даются следующие задания:

- проверить по своему варианту, воспринимая на слух число опорных элементов, отмеченных партнером в его статье. Студент-партнер читает вполголоса отмеченное им, а слушающий сверяет это со своим вариантом. Такой взаимный анализ и проверка помогают студентам быть более внимательными. Далее меняются ролями, а затем партнерами.
- задать вопросы по тексту. Проверив число опорных элементов в парной работе с двумя-тремя студентами, они начинают вопросно-ответную проработку текста. После смены одного или двух партнеров по вопросно-ответной работе получают следующие задания — пересказать текст друг другу. Обычно, успевающие студенты, после однократного пересказа текста, просят у преподавателя разрешения отчитаться за тот текст. Более слабые студенты продолжают в течение этого времени готовиться к ответу.

Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о несомненных преимуществах самостоятельной парно-индивидуальной формы работы студентов, заключающихся в следующем:

1. Парная индивидуальная работа способствует активизации и интенсификации учебного процесса
2. Позволяет значительно увеличить время самостоятельной речевой деятельности студента (до 70–80% аудиторного времени)
3. Обеспечивает полезную занятость каждого студента на занятии
4. Обеспечивает коэффициент проводимой работы
5. Предоставляет широкую возможность использования диалогической речи, способствуя выработке у студентов навыков беседы на иностранном языке
6. Повышает интерес к изучению иностранного языка
7. Стимулирует лучшую подготовку студентов к занятиям
8. Увеличивает объем оперативной памяти студентов
9. Способствует более прочному запоминанию материала
10. Вносит разнообразие и потому менее утомительна.

Литература:

1. Каменская Н. В. К вопросу организации учебных занятий по иностранному языку в аудитории и во внеаудиторное время. Вестник Московского Государственного Лингвистического Университета. Выпуск 12 (698) педагогические науки. М. МГЛУ, 2014. — 130 с.
2. Краснов Н. Ф. Шире применять новые методы и технические средства обучения. «Вестник высшей школы» № 5 1980. — 25 с.
3. Сорокина Л. Н. Виды индивидуальной парной и парно-коммуникативной работы на аудиторных занятиях. Пед. Институт имени В. И. Ленина. М., 1975. — 20 с.

Формирование и развитие социальных навыков во взаимодействии со сверстниками через театрализованную деятельность

Корякова Екатерина Петровна, воспитатель

МДОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковский детский сад комбинированного вида»

Растущая потребность современного общества нуждается в личности, умеющей самостоятельно действовать, способной решать интеллектуальные и личные задачи, социально-коммуникативной, творческой, успешной, мобильной.

Период дошкольного детства является наиболее сенситивным для развития и формирования коммуникативной инициативы дошкольника. Современный ребенок, умеющий задавать вопросы, высказывать свое мнение, оказать помощь, разрешать конфликты мирным путем, выстраивать свое взаимодействие с взрослыми и сверстниками — это залог успешной социализации.

Глобальная информатизация существенно отразилась на этапе дошкольного детства. Витрины магазинов переполнены большим разнообразием детских игрушек, электронные гаджеты, телефоны, приставки, имеют место, быть у ребенка в очень раннем возрасте. Просматривая серии зарубежных мультфильмов, многие дети восхищаются героями, поступки которых наносят вред и зло. Дети играют в жестокие компьютерные игры, где месть, унижение и агрессия выходят на первый план. Время, проведенное за гаджетом, лишает ребенка общения с взрослыми и сверстниками, а также наносит колоссальный вред растущему организму. Дети тем самым, становятся агрессивными, расчетливыми, возникают проблемы в общении. Современные дети не всегда придерживаются общественных правил и норм, которые старшее поколение стремится донести до них с помощью бесед, примеров. Отсутствие навыков саморегулирования поведения будет постоянно отражаться на ближайшем окружении, как в семье, так и в обществе.

Именно поэтому, создание условий для формирования и развития социальных навыков взаимодействия со сверстниками в старшем дошкольном возрасте становится наиболее актуальным.

В образовательной системе театрализованная деятельность является сильным мотиватором развития личности.

Л. Ворошнина, Л. Бочкарева, Т. С. Комарова, С. Н. Томчикова и др. считают, что театрализованная деятельность стимулирует активную речь, расширяет словарный запас, помогает усваивать богатство родного языка, является источником развития чувств и невербальных элементов общения.

Трудно не согласиться с М. Б. Зацепиной, что основой общей культуры дошкольника, является культура познания окружающего мира, нравственная культура, культура общения, физическая культура и т. д. Это память и духовный мир, мораль и поступки, отношения друг к другу, к родителям и старшему поколению [2].

По мнению Н. Карпинской, Л. Фурминой и др. театрализованная деятельность помогает детям формировать опыт социальных взаимодействий, задавать вопросы, проявлять уважительное и доброжелательное отношение к мнению товарища, умение терпеливо слушать.

Следовательно, педагогическим средством развития личности является театрализованная деятельность.

В дошкольном образовательном учреждении художественно-творческая деятельность занимает стратегически важную роль, ценность, которой состоит в том, что у дошкольников формируется грамотная речь и чувство ритма, оттачивается звуковая культура речи, дошкольники учатся сотрудничать друг с другом, проявляя взаимопомощь. Через театральное искусство проявляется милосердие, доброжелательность, доверие, сотрудничество. Как подчеркивал В. А. Сухомлинский, «если ребенок не переживает борьбу добра и зла, если вместо радостных огоньков восхищения у него в глазах пренебрежение — это значит, что-то в душе надломлено, и много сил надо приложить, чтобы выпрямить детскую душу [3].

В театрализованной игре дети олицетворяют образ персонажей литературного творчества, сами управляют действиями персонажей и выстраивают отношения. Дети разговаривают голосами своих героев, переживают за них,

живут их жизнью. Ребенок творчески выражает свои чувства доступными для него способами — мимикой, движением, интонацией в детском сообществе. Проигрывая образ героя, ребенок показывает действия, поступки, жизнь героя, тем самым в его сознании начинает формироваться план собственного поведения.

Важную роль в театральной игре занимает русская народная сказка. Ребенок встает на позицию положительного героя, концентрируя внимание на положительных поступках, ориентируясь на них в построении собственного опыта общения.

Из опыта работы рекомендую следующие сказки и авторские произведения, способствующие развитию и формированию социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

1. С. Михалков «Как медведь трубку нашел» — учит стремиться к здоровому образу жизни, формирует негативное отношение к вредной привычке.

2. С. Козлов «Доверчивый ежик» — история учит ребят правилам безопасности с огнем.

3. И. Лягушина «Маленькое непослушание — большая беда», поучительная история о нарушении правил поведения с огнем.

Театрализованная деятельность осуществляется по следующему плану:

1. Выразительное чтение произведения.

Литература:

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников (методическое пособие) / Л. В. Артемова, М., 2006. — 137 с.
2. Гончарова О. В. Театральная палитра: Программа художественно-эстетического развития / О. В. Гончарова, М. Г. Карташова — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 128 с.
3. Губанова Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников. — М.: ВАКО, 2011. — 256 с.
4. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду / М. Д. Маханева. — М.: Сфера, 2011. — 140 с.
5. Чурилова Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 160 с.

Обогащение словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами

Кудинова Елена Владимировна, воспитатель;

Десерт Элина Игоревна, воспитатель

МАДОУ Детский сад № 69 «Центр развития ребенка «Сказка» г. Белгорода

В статье обосновывается актуальность проблемы обогащения словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автором дается описание содержания работы по обогащению словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами.

Ключевые слова: словарь, общее недоразвитие речи, фразеологизмы.

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в современной логопедии и дошкольной педагогике, а вопрос о состоянии словаря

2. Беседа.

3. Работа с текстом: проговаривание отдельных эпизодов.

4. Упражнения на обучение детей средствам речевой выразительности: диалог между детьми от лица героев сказки.

5. Развитие силы голоса, темпа, интонации.

6. Подбор музыки, атрибутов.

Для того чтобы все дети были вовлечены в работу, рекомендуется использовать разнообразные приемы: выбор детьми роли по желанию; назначение на главные роли наиболее робких, застенчивых детей; распределение ролей по карточкам (дети берут из рук воспитателя любую карточку, на которой схематично изображен персонаж); проигрывание ролей в парах [1].

В педагогической практике, детей шестого года жизни делим на группы: режиссеров, актеров, художников. Таким образом, все ребята взаимодействуют друг с другом, часть детей проводят отбор желающих выступить на сцене, группа актеров отрабатывают слова и действия для показа, остальная часть детей создают билеты, афиши, декорации.

Считаю, что такая работа формирует у детей дисциплинированность, гуманные взаимоотношения, адаптирует ребенка в сообществе сверстников. Таким образом, дошкольник, воспитанный в атмосфере сотрудничества, взаимовыручки, взаимодействия, взаимопонимания между взрослыми и детьми сможет через всю жизнь идти более успешно, выбирая свою траекторию развития.

при различных речевых нарушениях и о методике его развития является одним из актуальных. В толковом словаре С. И. Ожегова дается следующее определение понятия

«словарь» — это совокупность слов какого-нибудь языка, а также слов, употребленных в каком-нибудь одном произведении, в произведениях какого-нибудь писателя или вообще употребляемых кем-нибудь [3].

В исследованиях Г. С. Гуменной, Р. Е. Левиной, Н. А. Нижиной, Л. Ф. Спириной, С. Н. Шаховской и др. отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка. Словарь этих детей характеризуется значительным расхождением объема пассивного и активного словарного запаса, снижением возможностей актуализации лексических единиц и смысловых связей между ними, ограниченностью понимания слов с переносным значением (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спиринова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская). Т. В. Захарова указывает на фрагментарность усвоения выразительных средств речи дошкольниками с общим недоразвитием речи, в том числе фразеологических оборотов.

Важным аспектом коррекционно-педагогической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения является активное взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя. Логопед выполняет задачу обогащения словаря дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях. Воспитатель, в свою очередь, обогащает словарь детей в процессе режимных моментов (сборы на прогулку, дежурство, умывание, игра), закрепляет речевые навыки на индивидуальных занятиях по заданию логопеда, проводит групповые занятия по развитию речи, обогащает отработанную лексику в соответствии с лексическими темами программы.

Несмотря на то, что в последние годы проводились исследования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности его формирования изучены недостаточно полно. Поэтому в настоящее время остается актуальным поиск новых путей и способов обогащения словарного запаса детей с нарушениями речи, в том числе с общим недоразвитием речи. Поэтому в качестве средства, позволяющего решить поставленную проблему, является использование фразеологизмов.

Л. Л. Нелюбин определяет фразеологизмы как сочетания слов, т. е. раздельно оформленные образования с полнотой или частично переосмысленными компонентами [2].

Детям с общим недоразвитием речи трудно усвоить общее значение словосочетания, не зависящее от конкретного смысла слов, его составляющих. Поэтому в коррекционно-педагогическую работу рекомендуется включать фразеологизмы, смысл которых детям будет ясен при создании определенной ситуации или при соответствующем объяснении.

Вслед за Ж. В. Антиповой считаем, что при организации коррекционно-педагогической работы по обогащению словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами необходимо учитывать: представления науки о семантической структуре слова, положение о целостности языка и его системном характере, деятельностный подход, принцип программирования при форми-

ровании речи, единство формирования словаря и развития мышления, познавательной активности, дифференцированный подход, принцип поэтапности [1].

В условиях дошкольного образовательного учреждения нами организуется и реализуется в настоящее время работы по обогащению словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами, проводить которую рекомендуем согласно трем этапам: 1 этап — ознакомительный, 2 этап — тренировочный, 3 этап — закрепительный.

На ознакомительном этапе происходит знакомство детей с фразеологическими единицами. Главным на этом этапе является выяснение фразем, перевод их на понятный язык детям.

Направление 1. Знакомство детей с переносным значением слов. Воспитатель произносит словосочетание, а ребенок за ним повторяет, затем педагог объясняет значение фразем, и просит ответить на вопросы: У какого человека бывают золотые руки? Какой сон называется сладким? Когда журнал бывает свежим? У кого бывает лисий характер?

Направление 2. Разъяснение смысла пословиц. Детям предлагается пословица, затем такие вопросы как: Когда так говорят? Что означает пословица? Например, «Без труда нет плода», «Без труда не вытащишь рыбку из пруда», «Слово — не воробей, вылетит — не поймаешь» и т. п.

Направление 3. Знакомство со значением фраземы через рассказ. Воспитатель читает отрывки из рассказа С. В. Михалкова «Прогулка», затем просит детей найти крылатое выражение и ответить на вопрос: Почему так говорят? О чем так можно сказать? К примеру, «Петя спросил девочку, не скажет ли она как пройти в булочную? — Конечно, скажу и покажу. Я здесь все как свои пять пальцев знаю». (Как свои пять пальцев, т. е. хорошо ориентироваться в чем-либо).

Тренировочный этап имеет цель научить детей самостоятельно объяснять фраземы и употреблять их в собственной речи. На этом этапе дошкольники знакомятся со словами антонимами, синонимами, фразеологизмами в процессе чтения художественной литературы. Воспитатель вместе с детьми из текста выделяет фразеологизмы. Происходит обучение самостоятельного толкования знакомых фразеологизмов в художественных произведениях, загадках, пословицах.

Направление 1. Развитие умения подбирать нужное слово по смыслу фразеологизмы. Воспитатель читает выражение и вместо паузы просит вставить названия животных, которые они видят на картинках. Например, голоден как..., хитер как..., труслив как..., здоров как ..., нем как..., грязный как...

Направление 2. Развитие логического мышления и памяти. Педагог читает сказочные фразеологизмы и просит детей закончить крылатые выражения, взятые из сказок. Затем, просит вспомнить, в каких сказках встречаются эти выражения: Поди туда — не знаю куда, ...; Скоро сказка

сказывается, ...; Это все присказка, ...; Ответы: принеси то — не знаю что; да не скоро дело делается; сказка будет впереди.

Направление 3. Развитие умения заменять фразеологизмы словами-синонимами. Взрослый читает фразему, просит объяснить значение, затем просит заменить фразеологический оборот похожим словом. Например, рукой подать; повесить нос; сидеть сложа руки; зарубить на носу. Ответы: медленно, близко, грустить, лениться, запомнить.

Направление 4. Развитие умения классифицировать фразеологизмы по их значению. Воспитатель произносит фразеологические обороты и просит отнести их к значениям «бездельничать», «обманывать»: сидеть, сложа руки; лодыря кормить; бить баклуши; водить за нос; вводить в заблуждение.

Направление 5. Развитие умения понимать значение фразем. Воспитатель загадывает загадки, ответы к которым можно найти, зная значение фразем: Его вешают, приходя в уныние. Его задирают, зазнаваясь. Его всюду суют, вшиваясь не в свое дело. (Нос)

Закрепительный этап направлен на закрепление умения использовать в самостоятельных рассказах фразеологизмы. Этап включает задания на формирование умения конструировать высказывания, которые включают фразеологизмы.

Направление 1. Формирование умения конструировать высказывание, включающее фразеологизм. Педагог просит детей вспомнить крылатые выражения, связанные с: конем, лошадью, медведем, белкой, вороной, гусем, свиньей, курицей. Ответы: не в коня корм; пахать как лошадь; медве-

жья услуга; вертеться как белка в колесе; считать ворон; свинья всегда грязь найдет; денег куры не клюют.

Направление 2. Закрепление знаний о пословицах. Воспитатель сообщает, что пришло письмо от Незнайки, в котором он написал пословицы. Исправьте ошибки и объясните значение пословиц: Готовь лыжи летом. — Готовь сани летом, а телегу зимой. Цыплят считают и зимой. — Цыплят по осени считают.

Направление 3. Закрепление происхождения и смысла фразеологизма. Воспитатель читает стихотворение и просит дошкольников определить, где выражение «ни пуха, ни пера» употреблено в переносном смысле.

Направление 4. Закрепление умения понимать значение фразеологизмов. Педагог загадывает загадки, просит отгадать загадку и показать отгадку. Например, «Ее набирают в рот, чтобы молчать; Ею не разлить неразлучных друзей». (Вода)

Направление 5. Развитие логического мышления, зрительного внимания и связной речи. Педагог выкладывает перед ребенком иллюстрацию, читает пословицу или поговорку и предлагает ребенку объяснить ее значение.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении словарем, поэтому возникает необходимость организации работы, направленной на обогащение словарного запаса у них. Работа по обогащению словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами требует от воспитателя соблюдения ряда принципов, этапов, направлений, учета особенностей когнитивно-речевого развития детей данной категории, тщательного подбора речевого материала.

Литература:

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис... канд. пед. наук. — М., 1998. — 174 с.
2. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект). — М.: Изд-во МГОУ, 2007. — 188 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. — М.: ООО «А ТЕМП», 2008. — 944 с.

Формирование сенсорных эталонов у младших дошкольников через дидактические игры

Люлина Ольга Валентиновна, старший воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 103 «Теремок» г. Нижний Новгород

Мир входит в сознание человека лишь через дверь органов внешних чувств. Если она закрыта, то он не может войти в него, не может вступить с ним в связь. Мир тогда не существует для сознания.

Б. Прейерладших

Ключевые слова: ребенок, сенсорное развитие, сенсорное воспитание, чувственный опыт, дошкольный возраст, эталон.

В работе с детьми дошкольного возраста вопрос формирования сенсорной культуры является одним из важных и приоритетных, поскольку сенсорное развитие является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Уровень сенсорного восприятия и сенсорного развития в целом у современных детей, несколько отличается от того уровня, какой, к примеру, был 10–20 лет назад. Действительность такова, что у ребенка появляется все больше и больше средств, которые позволяют знакомиться с явлениями и предметами не в их натуральном виде, а через фотографии, рисунки, мультфильмы, компьютерные игры, что, конечно, не удовлетворяет потребностям в чувственном познании предметов. В раннем возрасте необходимо дать ребенку возможность получить как можно более разнообразный и полезный чувственный опыт.

Проблема сенсорного воспитания в современной педагогике достаточно хорошо изучена и востребована. Этим вопросом занимались такие видные представители дошкольной педагогики, как Я. Коменский, Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е. И. Тихеева и др. Целую систему сенсорного воспитания разработали советские ученые педагоги и психологи — А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Л. А. Венгер, Н. Н. Подъяков.

Слово «сенсорный» происходит от латинского слова «sensus» — «чувство», «ощущение», «восприятие», «способность ощущения».

Сенсорное развитие — это развитие у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Сенсорное развитие служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Следовательно, главное в младшем возрасте — обогащение чувственного опыта, необходимого для полноценного восприятия окружающего мира. В первую очередь — это пополнение представлений о свойствах предметов: цвете, форме, величине окружающих предметов, положении в пространстве. [2, с.10]

Основой познания окружающей действительности являются *ощущение* и *восприятие*. От уровня их развития зависит в дальнейшем возникновение таких более самостоятельных процессов, как память, воображение, мышление. В дошкольном возрасте развитие ощущений и восприятий происходит очень интенсивно. При этом правильные представления о предметах легче формируются в процессе их непосредственного восприятия, как зрительного, так и слухового и осязательного, в процессе различного рода действий с этими предметами. [5, с.4].

Сенсорное развитие служит основанием успешного осуществления различных видов воспитания: умственного, эстетического, физического и даже нравственного, т. е. развития личности ребенка в целом. [6 с.3]. От того, насколько совершенно ребенок познавательным образом развит, будет зависеть основа всего последующего его психического развития, а так же успешность в школе. Сенсорное развитие является залогом успешного овладения любой практической

деятельностью, формирования способностей, готовности ребенка к школьному обучению.

Чтобы это проходило полноценно, необходимо целенаправленное сенсорное воспитание. **Сенсорное воспитание** — это целенаправленное педагогическое воздействие, обеспечивающее формирование чувственного опыта и совершенствование сенсорных процессов: ощущений, восприятий, представлений. [5, с.11]

Дошкольный возраст — период первоначального ознакомления с окружающей действительностью; вместе с тем в это время интенсивно развиваются познавательные силы и способности ребенка. Ребенок познает мир, а также явления природы, события общественной жизни, доступные наблюдению. Но знания, полученные в процессе наблюдения и не подкрепленные чувственным опытом, неясны, неотчетливы и непрочны. Без обогащения чувственного опыта у детей нередко возникают поверхностные представления. [5, с.12]

Конечно, каждый ребенок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, воспринимает окружающую действительность. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается, неполноценным. А ведь ощущения и восприятие поддаются развитию, совершенствованию, особенно в период дошкольного детства. Поэтому важно последовательное и систематическое включение сенсорного воспитания во все моменты жизни ребенка, а значит и в режимные моменты ДОУ.

Итак, одной из основных задач сенсорного воспитания дошкольников является овладение умением выделять свойства предметов: цвет, форма величина. Эти свойства должны выступать для детей как постоянные признаки предметов, по которым предметы узнаются и которые важны для выполнения разнообразных действий с ними. Это и есть основа всей дальнейшей работы по развитию детского восприятия.

Начиная с трех лет, основное место в сенсорном воспитании детей занимает ознакомление с общепринятыми сенсорными эталонами и способами их использования. **Сенсорные эталоны** в дошкольном возрасте — это общепринятые образцы каждого вида свойств и отношений предметов, выработанные человечеством. Освоение данных навыков происходит постепенно, начиная с самого раннего возраста. Общим моментом для всех видов сенсорных эталонов является то, что сначала дети должны знакомиться с основными образцами, а позднее — с их разновидностями. Особое внимание при знакомстве с сенсорными эталонами также уделяется усвоению правильного употребления названия свойств предметов.

Сенсорными эталонами в области восприятия цвета служат хроматические «цветные» цвета спектра (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый) и ахроматические цвета — белый, серый, черный. Полное овладение системой цветовых эталонов означает знакомство со всеми цветовыми тонами, со всеми оттен-

ками, с различиями по светлоте и насыщенности цвета, а также овладение представлением о последовательности расположения цветовых тонов в спектре и о возможности получения цветов путем смешения других. В младшем дошкольном возрасте (четвертый год жизни) знакомство с цветовыми эталонами начинается с формирования у детей представлений о хроматических цветах, белом и черном цветах и с усвоения их названий. Сначала у детей вырабатывается умение группировать предметы, различающиеся по форме, величине, назначению, но имеющие одинаковый цвет. Далее формируется умение группировать предметы, имеющие одинаковый цвет, но представленный разными оттенками. После этого осуществляется переход к выделению и указанию оттенков.

Эталонами формы служат геометрические фигуры. На начальном этапе усвоения сенсорных эталонов необходимо познакомить детей лишь с несколькими геометрическими фигурами, которые отражают в обобщенном виде наиболее характерные формы реальных предметов. Такими фигурами являются квадрат, прямоугольник, круг, овал, треугольник и многоугольник. Ребенок должен уметь отделить геометрические фигуры от других предметов, придавая им значение образцов. Это происходит путем сопоставления каждой фигуры с рядом предметов сходной формы. Предметы (или их изображения) группируются вокруг соответствующих фигур. Затем осуществляется переход к использованию образцов представляемых, к словесному обозначению формы предметов (круглый, квадратный и т. п.) Наконец, ребенок, усвоив сенсорные эталоны формы, должен уметь анализировать предметы окружающего мира, имеющие более сложную форму: выделять сначала общие очертания, форму основной части, форму и расположение более мелких второстепенных частей, и, наконец, отдельные дополнительные детали. На всех этапах освоения действий по обследованию формы предметов целесообразно использовать прием обведения детьми контура предмета и его частей. Это помогает сопоставлению обводимой формы с усвоенными эталонами.

Эталоны величины носят особый характер, так как величина — относительное свойство, и ее точное определение происходит при помощи условных мер. Определение величины, таким образом, происходит на основании места, которое предмет занимает в ряду таких же однородных предметов. В качестве эталонов здесь выступают представления об отношениях по величине между предметами, обозначаемыми словами «большой», «маленький», «самый большой». Усложнение представлений об отношениях предметов по величине состоит в постепенном переходе от освоения отношений между двумя-тремя предметами к освоению отношений многих предметов, образующих ряд убывающих или возрастающих величин. Например, к трем годам ребенок должен уметь выбрать на глаз больший (или меньший) предмет из двух, затем выбрать предмет по образцу, когда из двух предметов нужно выбрать на глаз тот, который равен третьему. Еще сложнее задача,

когда нужно при помощи глазомера подобрать на глаз два предмета, которые по своей суммарной величине равны третьему (глазомерное «сложение»). На начальном этапе знакомства с величиной, когда нужно переходить от прикладывания соизмеряемых предметов друг к другу к уже глазомерному действию, детей целесообразно познакомить с употреблением простейшей мерки. Например, когда ребенок, выбирая предмет в качестве образца, измеряет его полоской бумаги или шнурком, а затем по этой мерке обследует и выбирает остальные предметы.

Основными средствами формирования и развития сенсорных эталонов у детей являются: предметная игра, дидактические игры и упражнения. Это объясняется тем, что в младшем дошкольном возрасте ведущим видом деятельности и основой становления ребенка является игра. В ходе дидактической игры можно не только наблюдать за развитием определенных качеств и умений, но также и корректировать их и направлять в более правильное русло. [3, с. 15]. С помощью дидактических игр у детей формируется способность к самостоятельному мышлению, использованию полученных знаний в различных условиях, в соответствии с поставленной игровой задачей. Нужно отметить, что игры и упражнения необходимо проводить не от случая к случаю, а в определенной системе, в тесной связи с общим ходом сенсорного обучения и воспитания детей.

Исходя из этого, с целью формирования сенсорных эталонов и повышения уровня сенсорного развития детей мною была составлена система дидактических игр. Работу по сенсорному развитию я осуществляю систематически и последовательно, используя дидактические игры и упражнения в качестве основных средств сенсорного воспитания, и включая их в разные формы образовательной работы.

Во-первых, мною был составлен перспективный план работы по развитию сенсорных эталонов. Распределение материала производилось в последовательности, предусматривающей постепенное усложнение от простого к сложному. Например, вначале дети знакомятся с вполне осязаемыми сенсорными свойствами — величиной и формой предметов, которые можно обследовать путем ощупывания, а потом уже с цветом, который воспринимается при помощи зрения. Последовательность отражается еще и в ознакомлении вначале с резко различными свойствами предметов (круглой — квадратной формой, красным — синим цветом), затем с более близкими признаками (круглой — овальной формой, желтым-оранжевым цветом). Кроме этого, был учтен возраст детей и уровень их развития.

Формирование у детей представлений о цвете проходит поэтапно. На первом этапе дети должны ориентироваться в двух контрастных цветах, подбирать к образцу однородные парные предметы. Для этого подходят следующие дидактические игры: «Покажи такую же мозаику»; «Принеси такой же мячик»; «Разложи по тарелочкам» (при этом использовать можно каждый раз новые предметы: флома-

стеры, кубики, колпачки, чтобы детям было интересно, и предложенная игра не наскучила); «Найди пару» (ва-режки, сапожки). Важно на первых занятиях не называть цвет предметов (для того, чтобы детям стали понятны такие выражения, как «такой же» — «не такой»), а так же использовать прием прикладывания вплотную одного предмета к другому.

На втором этапе начинается формирование умения ориентироваться в четырех контрастных цветах: красный, синий, желтый и зеленый. Этому способствует подбор по образцу различных предметов (полоски, кубики). На этом этапе детям нравятся такие дидактические игры, как: «Привяжи ниточки к шарикам»; «Поставь букет цветов в вазу»; «Спрячь мышку»; «Разложи по цвету»; «Посади бабочку на цветок». Если дети на первых порах ошибаются, можно им помочь при помощи приема «показ по образцу». Для заинтересованности детей использую различные дидактические материалы, чередуя их в течение занятия. На этом этапе у детей обычно формируется понимание того, что разные предметы могут иметь одинаковый цвет.

Работа на третьем этапе заключается в подборе игрушек, природного материала к слову, обозначающему цвет предмета (4–6 цветов). Дети выполняют следующие задания: «Найдите предметы только желтого (красного, синего и т. д.) цвета; «Куручка и цыплята».

Для формирования представлений о форме предметов часто побуждаю детей подыскивать сравнение. Например, задаю вопрос: «На что похож мячик по форме?». Произношу фразу: «Мячик по форме круглый, такой же круглый, как апельсин». Далее предлагаю детям найти самостоятельно объекты с данным признаком. При этом целесообразно осуществлять такие практические действия, как наложение фигур, прикладывание, переворачивание, обведение пальцами контура, ощупывание. После освоения практических действий ребенку легче узнать фигуры, которые необходимо знать в младшем возрасте.

Для правильного определения величины у детей необходимо формировать сначала умение подбирать предметы одинаковой величины по образцу. Затем подбираются задания на формирование умения различать предметы по величине путем прикладывания и наложения. Вместе с этим проходит закрепление названий свойств предметов разной

величины: «большой», «маленький», «короткий», «длинный», «узкий», «широкий».

В играх на определение величины используется самое большое количество предметов, заранее подготовленных. Это игрушки разных размеров: кубики, мячики, коробки. Такие игры, как «Какой мяч больше», «Большие и маленькие куклы», «Сбор фруктов», «Пирамидки», «Найди кубик (большой или маленький)», способствуют развитию внимания, мышления. У детей закрепляются представления о величине предметов.

Для развития тактильных ощущений использую такие игры как, «Платочек для куклы», «Чудесный мешочек», а также упражнения с использованием сенсорных панно и тактильных дорожек. Можно предложить детям цветные палочки, веселые шнурки для ловких рук, забавные прищепки; игры с цветными пробками и закручивающимися предметами, липучками, щетками: «Украшь поляну», «Наряди елочку», «Накорми птиц», «Выросли цветочки», «Разноцветные вагончики» и т. д.

Следует отметить, что формирование сенсорной культуры осуществляется мной, прежде всего, в ходе непосредственно образовательной деятельности, в режимных моментах, в совместной деятельности. Очень важно проводить индивидуальную работу с детьми, у которых отмечается низкий уровень сенсорного развития. В своей работе для осуществления сенсорного воспитания я часто использую окружающую обстановку. Большие возможности предоставляются в работе по ознакомлению детей с окружающим миром, особенно с природой. Например, на прогулке можно организовать наблюдение за различными объектами живой и неживой природы.

В конечном итоге, в результате систематической и планомерной работы по сенсорному воспитанию детей младшего дошкольного возраста, подобранной системе дидактических игр и упражнений у дошкольников: 1) происходит формирование и усвоение системы сенсорных эталонов; 2) формируется умение обследовать предметы: сопоставлять, сравнивать, устанавливать закономерности между ними; 3) происходит овладение способами их использования в разнообразной деятельности. Система дидактических игр по формированию сенсорных эталонов в целом повышает у детей уровень сенсорного развития и восприятия.

Литература:

1. Башаева Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. — Ярославль: Академия развития, 1997;
2. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет» — М.: Просвещение, 1995;
3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. Под редакцией Л. А. Венгера. М.: «Просвещение», 1973.
4. Сенсорное воспитание в детском саду (Методические указания). Под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддьякова. М., «Просвещение», 1969.
5. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. Под ред. А. П. Усовой и Н. П. Сакулиной. М., «Просвещение», 1965.
6. Пилюгина В. А. Занятия по сенсорному воспитанию. — М.: Просвещение, 1983.

Проектирование технологической оснастки на основе проведения лабораторных работ по курсу «Обработка конструкционных материалов»

Надеин Виктор Викторович, студент магистратуры

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматривается проектирование технологической оснастки в ходе проведения лабораторных работ по курсу «Обработка конструкционных материалов» как эффективное средство повышения компетентностей студентов инженерных специальностей.

Ключевые слова: машиностроение, технологическая, оснастка, графические дисциплины, образовательный процесс, 3d-моделирование, САПР, проектирование.

Технологическая оснастка в различных отраслях промышленности как средство технологического оснащения является необходимым вариативным звеном технологической системы, позволяющим обеспечить гибкость ассортиментной политики. Особое значение оснастки обосновывается её определяющим влиянием на качество продукта. Конструктивное разнообразие вариантов использования оснастки определяет высокий уровень специализации её производителей.

Основным требованием для современного производства является предоставление наибольшего количества продуктов самого высокого качества по минимальным ценам. В первую очередь, это относится к машиностроению, которое призвано поддерживать техническое развитие всех отраслей народного хозяйства. Реализация этого требования осуществляется как через простой количественный рост производства (увеличение рабочей силы, создание новой техники и модернизация технически устаревших образцов), так и благодаря лучшему применению существующего оборудования, правильно устроенной организации труда, интеграции ведущих технологий.

Интенсификация производства в машиностроении связана с модернизацией средств производства на базе применения новейших достижений науки и техники. Техническое перевооружение, подготовка производства новых видов продукции и усовершенствование средств производства включают процессы проектирования средств технологического оснащения и их изготовление.

Большинство деталей невозможно изготовить без применения технологической оснастки, которая используется для установки, базирования и крепления заготовок. Технологическая оснастка подразделяется на группы: специальную и универсальную [2]. Специальная проектируется и изготавливается в том случае, если невозможно применить универсальную оснастку. Специальная оснастка предназначена для изготовления определенного изделия или для выполнения нескольких операций. При разработке технологического процесса документально определяется (по каталогам, классификаторам и картотеке оснастки и т. д.), применялась ли необходимая оснастка ранее, если нет, то разрабатывается техническое задание и оформляется заказ на её проектирование и изготовление.

Решение задач, поставленных перед машиностроителями, связано с необходимостью проектирования и внедрения прогрессивной технологической оснастки для гибких производственных систем. Правильно спроектированная

и изготовленная технологическая оснастка является высокоэффективным средством повышения производительности автоматизированного оборудования, обеспечения требуемой точности изделий, снижения их себестоимости, облегчения и повышения безопасности труда рабочих [1].

На основании широкого и повсеместного использования средств технологической оснастки, позволяющих расширить и актуализировать номенклатуру выпускаемой продукции, обучение системе их проектирования является крайне важной и актуальной задачей курса «Обработка конструкционных материалов». Обучение студентов с применением современных, инновационных технологий позволит осуществлять подготовку высококвалифицированных кадров, востребованных в современных условиях технологического прогресса [5].

Рассмотрим этапы проектирования технологической оснастки на примере лабораторной работы по моделированию проектируемой оснастки.

В качестве проектируемой технологической оснастки принимаем специальное приспособление для сверления отверстия диаметром в 4 мм в детали типа «втулка» (рис. 1).

В процессе проектирования разработаем кондуктор для сверления и зенкерования отверстия в теле детали, создадим сборочный чертеж.

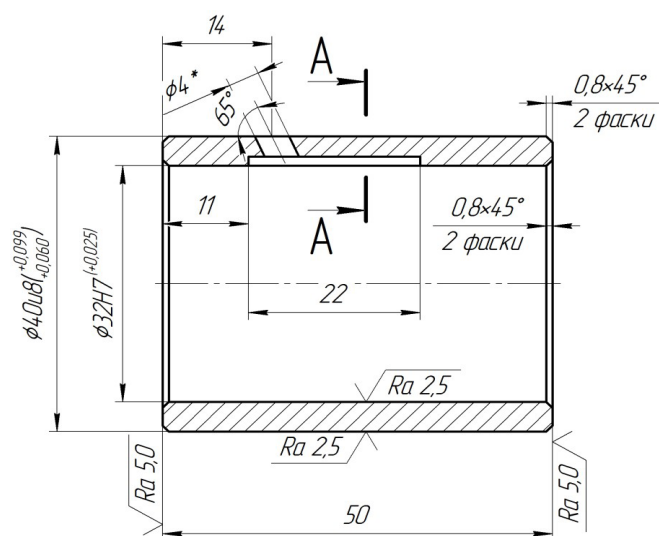


Рис. 1. Обрабатываемая деталь (втулка)

Разработка схемы установки заготовки представлена на рисунках 2, 3.

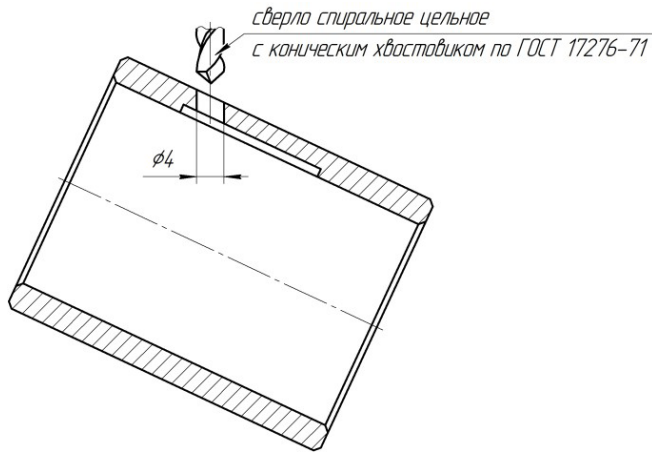


Рис. 2. Операционный эскиз

С целью обеспечить заданную точность обработки приемлемую схему базирования [3], изображенную на рисунке 3.

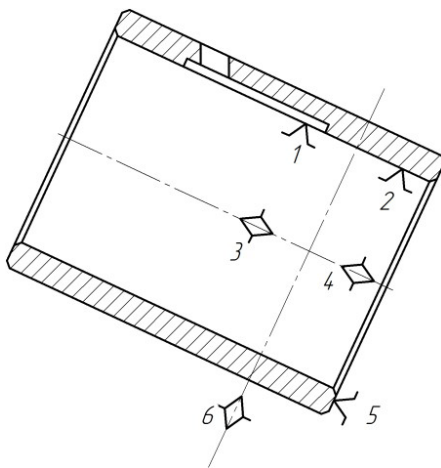


Рис. 3. Теоретическая схема базирования: 1,2,3,4 — направляющие явные базы; 5 — установочная явная база; 6 — опорная скрытая база

Разработка эскиза приспособления для сверления и зенкерования отверстия в детали представлена на рисунке 4.

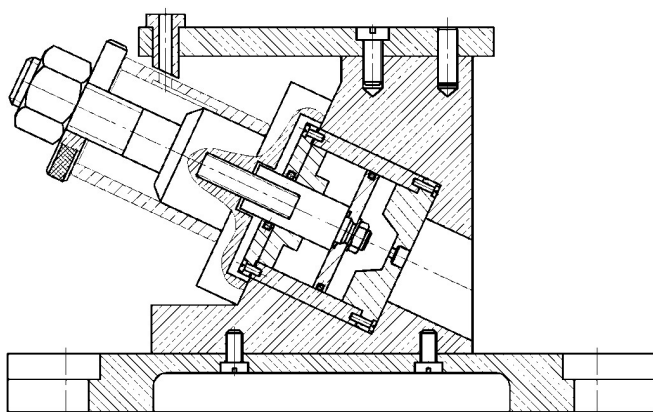


Рис. 4. Кондуктор для сверления и зенкерования отверстия

Далее выполнены в КОМПАС-3D трехмерные модели проектируемой оснастки в соответствии с разработанными эскизными конструктивными решениями (рис. 5).

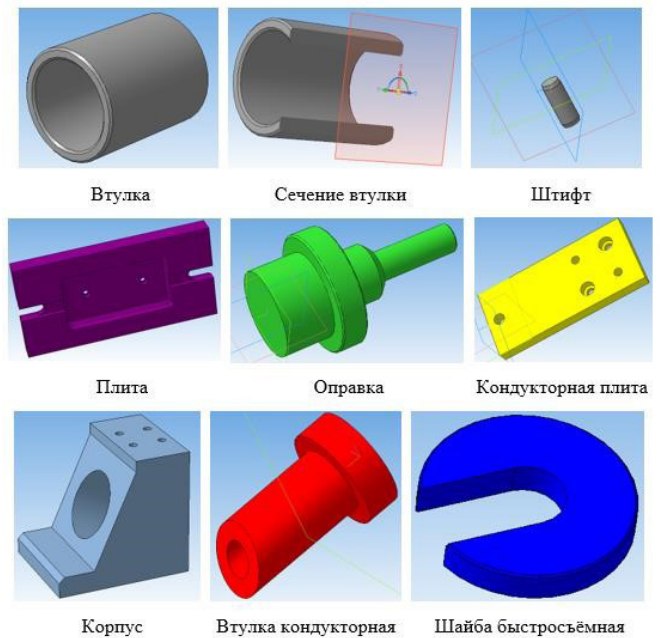


Рис. 5. 3D-модели проектируемой оснастки

Далее производится конструирование модели технологической оснастки для сверления отверстия $\varnothing 4$ мм — кондуктора.

На рисунке 6 представлена модель кондуктора, проектируемого в лабораторной работе.

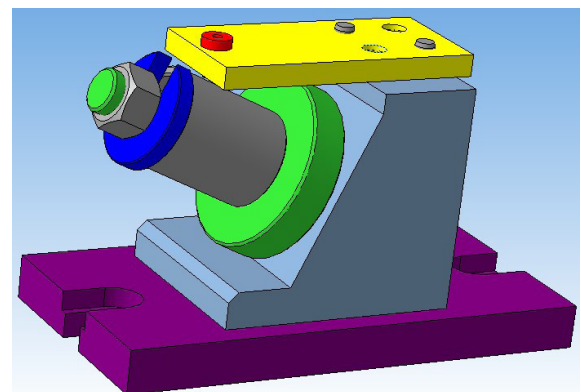
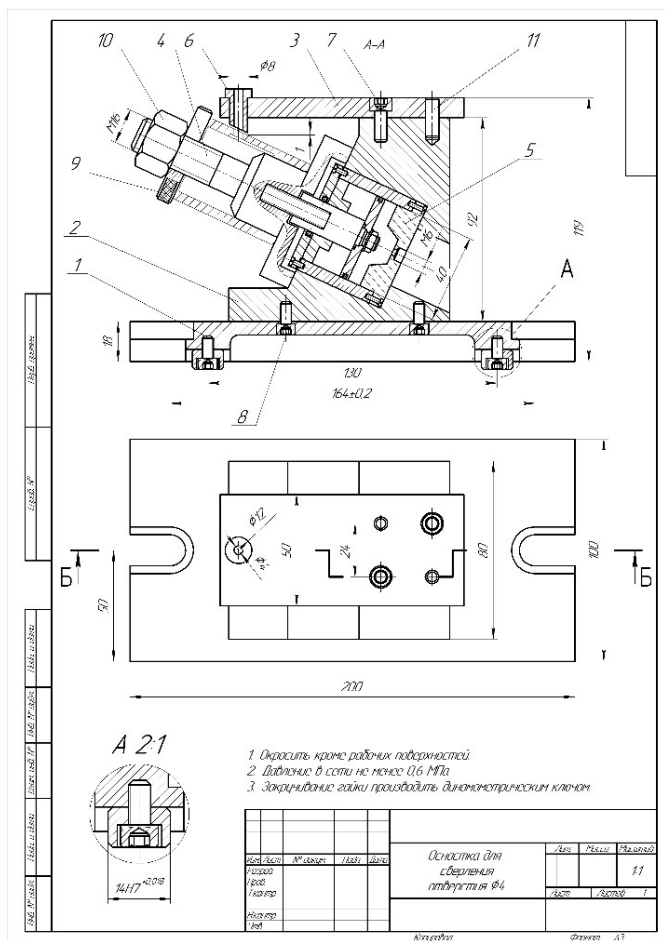


Рис. 6. 3D-модель кондуктора

Итогом лабораторной работы является представление к защите чертежа кондуктора и его спецификации (рис. 7).



Код документа	Дата	Лист	Обозначение	Наименование	Кол-во	Примечание	
				Документация			
				Сборочный чертеж	1		
				Сборочные единицы			
		5		Пневмоцилиндр	1		
				Детали			
		1		Плита	1		
		2		Корпус	1		
		3		Плита кондукторная	1		
		4		Оправка	1		
		6		Втулка кондукторная	1		
				Стандартные изделия			
		7		Винт М6х14 ГОСТ 11738-80	2		
		8		Винт М5х10 ГОСТ 1491-80	4		
		10		Гайка М16 ГОСТ 15526-70	1		
		9		Шайба быстросъемная ГОСТ 4087-69	1		
		11		Штифт 6х18 ГОСТ 3128-70	2		
Оснастка для сверления отверстия Ø4					Лист	Лист	Листов
							1

Рис. 7. Рабочий чертеж проектируемого приспособления, спецификация

В данной лабораторной работе было произведено проектирование специального приспособления, предназначенного для сверления отверстия в детали типа «втулка». С помощью компьютерной системы трехмерного параметрического проектирования КОМПАС-3D была создана 3D модель кондуктора и выполнены рабочие чертежи, создана спецификация.

Применение станочных приспособлений позволяет:

- надежно базировать и закреплять обрабатываемую деталь с сохранением ее жесткости в процессе обработки;
- стабильно обеспечивать высокое качество обрабатываемых деталей при минимальной зависимости качества от квалификации рабочего;

- повысить производительность и облегчить условия труда в результате механизации приспособлений;
- расширить технологические возможности используемого оборудования базирования [2].

В заключение можно отметить, что дисциплина «Обработка конструкционных материалов» отлично сочетается с циклом графических дисциплин, включающих начертательную геометрию, инженерную, техническую и компьютерную графику базирования [4] — это базис, на котором основывается графическая грамотность студентов инженерного факультета. От успешности освоения данных дисциплин, во многом, зависит востребованность нового поколения специалистов цифрового общества 21 века.

Литература:

1. Андреев, Г. Н. Проектирование технологической оснастки машиностроительного производства: учебное пособие / Г. Н. Андреев, В. Ю. Новиков, А. Г. Схиртладзе. — М.: Высшая школа, 1999. — 415 с.
2. Ансеров, М. А. Приспособления для металлорежущих станков / М.: Машиностроение, 1975. — 656 с.
3. Богущкий, В. Б. Проектирование станочных приспособлений методические указания к практическим занятиям / В. Б. Богущкий. — Севастополь: СевНТУ, 2006. — 68 с.
4. К вопросу оптимизации визуализации при изучении новых металлических материалов, полученных технологией селективного лазерного спекания (SLS) / Сергеев А. Н., Малий Д. В., Дорохин Ю. С., Сергеева А. В., Медведев П. Н., Надеин В. В., Кудинов Е. А. // Научно-методическая конференция профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, соискателей ТГПУ им. Л. Н. Толстого «Разработка учебнометодического

обеспечения для внедрения инновационных методов обучения при реализации ФГОС ВО». 2018. С. 336–343; [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36938660> (дата обращения: 20.08.2019).

- Надеин В. В., Кувырталова М. А. Педагогические условия реализации инновационных технологий при изучении студентами вуза — будущими инженерами графических дисциплин / В. В. Надеин, М. А. Кувырталова // Университет XXI века. — Тула: Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2019.

Применение электронных образовательных ресурсов для реализации интерактивных форм и методов обучения в начальной школе (сочетание МЭО и образовательной платформы LEKTA)

Нарышкина Анна Владимировна, учитель начальных классов
 MAOU «Образовательный комплекс «Алгоритм успеха» (Белгородская обл.)

В данной статье рассматривается использование и применение на уроках в начальной школе Мобильного электронного образования образовательной платформы LEKTA.

Ключевые слова: *мобильное электронное образование, образовательной платформы LEKTA, ресурс, цифровая школа, электронные образовательные ресурсы.*

Внедрение новых технологий — это всегда сложный процесс. Сначала мы сами должны полностью овладеть навыками и компетенциями их использования, а затем уже передавать эти знания детям.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) — основной компонент информационной образовательной среды (ИОС), который ориентирован на реализацию образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения, таких как:

- *электронное обучение, мобильное обучение, сетевое обучение, автономное обучение, смешанное обучение, совместное обучение.*

МЭО (Мобильное электронное образование) — готовая система для организации обучения с использованием современных образовательных технологий. В образовательном контенте есть масса готовых заданий для детей с разным уровнем подготовки. Предусмотрена возможность выдача заданий на дом с последующей проверкой. Отсутствует возможность создавать материалы самостоятельно. [2]

Образовательная платформа LEKTA — электронный контент, который содержит галереи изображений, видео и аудио материалы, интерактивные карты, тренажеры, словари и многое другое.

Для нас это те ресурсы, которые позволяют сэкономить время на подготовку к занятиям. По сути, для педагога это готовая разработка, что особенно важно в случае большой нагрузки или небольшого опыта работы.

А самое главное — это то, что привлекательно и интересно для ребёнка: здесь он может получить знания, выполнить задания в игровой форме и получить обратную связь в виде мгновенной проверки.

Образовательный комплекс «Алгоритм Успеха» в Белгородской области — это первая полностью цифровая школа в России, которая работает без печатных учебников:

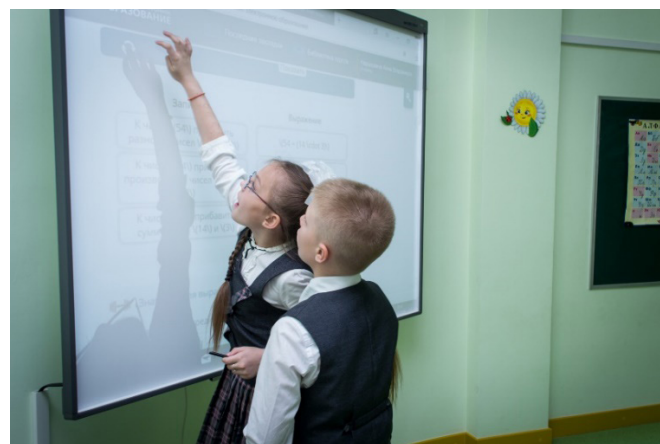
в учебном процессе используется образовательная среда МЭО и образовательной платформы LEKTA/

В процессе работы мы поняли, что это два ресурса, которые можно успешно сочетать в нашей работе. Сейчас мы бы хотели остановиться на тех основных преимуществах использования МЭО и образовательной платформы LEKTA:

- Экономия времени педагога на подготовку к занятиям
- Привлекательная подача материала и разнообразие заданий
- Возможность индивидуализации обучения
- Совместное использование в триаде «педагог — ребёнок — родитель»
- Самостоятельное конструирование и планирование занятий, отвечающих конкретным коррекционным задачам
- Повышение мотивации детей
- Задействование всех основных сенсорных систем человека (визуальную, слуховую, кинестетическую)

Использование данных ресурсов возможно в разных формах работы:

- В парах;

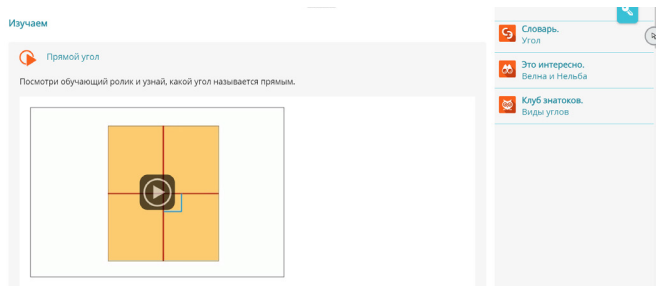


— в группе



Мобильное электронное образование представляет собой многообразие различных заданий. [3]

Цель урока может поставить диктор, а дети ответить на поставленный вопрос.



Литература:

1. Любомирская Н. В. Электронные ресурсы для высокомотивированных и одаренных детей. [Электронный ресурс]. — <https://multiurok.ru/files/elektronnyie-riesursy-dlia-vysokomotivirovannykh.html>.
2. Мобильное электронное образование [Электронный ресурс]. — <https://mob-edu.ru>.
3. Проекты ООО «Мобильное электронное образование» [Электронный ресурс]. https://toipkro.ru/content/files/documents/podrazdeleniya/ordo/Osnovny_e_proekty_Mobil_nogo_e_lektronnogo_obrazovaniya.pdf.
4. <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2018/04/28/ispolzovanie-elektronnyh-obrazovatelnyh>.
5. https://nsportal.ru/sites/default/files/2018/10/29/ispolzovanie_elektronnyh_obrazovatelnyh_resurov_dlya_realizatsii_interaktivnyh_form_i_metodov_obucheniya_v_logopedicheskoy_praktike.docx.

Можно выстраивать одновременно и работу с одаренными детьми. Предложив им выполнить задание под рубрикой «Клуб знатоков». [1]

В каждом уроке предусмотрено задание «Тесты» и «Проверь себя». Задания даны в виде тестирования.

- ▶ Тренируемся. Решаем тесты 1
- ▶ Тренируемся. Решаем тесты 2
- ✔ Проверь себя!

Используя эти два ресурса, мы можем:

- повысить познавательный интерес, уровень мотивации у дошкольников.
- сделать процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным.
- разумно сочетать традиционные и современные средства, методы обучения,
- оптимизировать процесс коррекционной работы

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что электронная форма учебника себя уже зарекомендовала ни как конкурент бумажному учебнику, а как вспомогательный элемент, без которого будущее образование уже не будет существовать. Время идет, технологии меняются, методика преподавания также не должна стоять на месте. В связи с этим профессиональный стандарт педагога неотъемлемо вступает в свои права.

Взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения в реализации метода логоритмики в условиях логопедической группы

Новохатская Ирина Владимировна, учитель-логопед;

Голованова Елена Геннадиевна, музыкальный руководитель;

Максимова Валентина Сергеевна, воспитатель;

Зверева Оксана Андреевна, воспитатель

МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 112 «Сказка»

В настоящее время требования к образовательному процессу основываются на федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования

(ФГОС ДО) и требуют учета потребностей каждого ребенка. Многие проблемы трудностей в обучении кроются в дошкольном возрасте, и очень часто могут быть обуслов-

лены нарушением психофизического и речевого развития, низким уровнем сформированности познавательных интересов, незрелостью эмоционально-личностной сферы, неблагоприятным социальным окружением или сочетанием тех и других факторов.

Известно, что чем раньше начинается целенаправленная работа с ребёнком, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а также, возможно предупреждение вторичных нарушений развития. Современный этап развития системы помощи детям с речевыми наруше-

ниями, в условиях дошкольного образовательного учреждения характеризуется повышением требований к организации и осуществлению коррекционно-образовательного процесса и направлено на социальную адаптацию и интеграцию детей в общество. Все вышесказанное, вызывает необходимость совместной целенаправленной работы всех педагогов ДОУ.

Исходя из опыта работы, в нашем дошкольном учреждении разработана система взаимодействия учителя-логопеда, воспитателя логопедической группы и музыкального руководителя, которая отражена на рис. 1.



Рис. 1. Формы взаимодействия педагогов в условиях логопедической группы ДОУ

Поскольку ведущее место в коррекции речи занимает слово, на наш взгляд, одним из основных направлений в коррекции речевых нарушений является логоритмика. основополагающий принцип логоритмики — взаимосвязь речи, музыки и движения. В. А. Гринер и Ю. А. Флоренской отмечено [1], что «в основе логоритмики, как организующий момент присутствует музыкальный ритм» и «особое место уделяется слову».

Благодаря существенному вкладу Г. А. Волковой, логопедическая ритмика выдвинулась как наука. Г. А. Волкова расширила область применения логопедической ритмики, предложив конкретные методические рекомендации для комплексной коррекции речевых нарушений, тем самым поставила логоритмику в один ряд с другими разделами логопедии и коррекционной педагогики.

Логоритмика — это комплекс специальных ритмизированных упражнений для детей с нарушениями речи.

Логоритмические упражнения должны быть синхронизированы со стихотворным текстом, и выполняться под музыку.

Логоритмику можно использовать как самостоятельный метод логопедической работы или как часть занятия.

Педагоги нашего дошкольного учреждения, работающие с детьми с речевыми нарушениями в условиях логопедической группы, используют логоритмику как часть непосредственной образовательной деятельности, реализуя основную образовательную задачу дошкольного образования. Выполнение коррекционных, развивающих и воспитательных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий педагогов ДОО.

Рассмотрим реализацию некоторых направлений логоритмического воздействия и взаимосвязь работы специалистов и педагогов ДОО в таблице № 1.

Таблица 1

Воспитатель	Логопед	Муз.руководитель
Лексическая тема «Идем на парад»*		
1. Выполнение упражнений артикуляционной гимнастики (по заданию логопеда).	1. Артикуляционные упражнения «Пулемет»: «Т-т-т», «Автомат»: «Д-д-д» (под счет, под музыку)	1. Попевки: «Самолет», «На парад!» (закрепление артикуляции звуков).
2. Повторение (проговаривание) чистоговорок, закрепление текстов песен, контроль за речью детей (при проведении индивидуальной и групповой работы). 3. Закрепление понятий «справа-слева», развитие умения ориентироваться в схеме тела, в пространстве на занятиях, в режимных моментах.	2. Закрепление поставленных звуков на речевом материале (чистоговорки, скороговорки и др.). Активизация словаря по лексической теме, уточнение лексического значения новых слов и понятий и их практическое употребление в речи. 3. Профилактика оптической дисграфии. Развитие умения ориентироваться в схеме собственного тела, в пространстве, на плоскости листа (в зависимости от этапа работы).	2. Песня «Наша Родина сильна» А. Филиппенко. Игра на развитие слухового внимания «На самолете». 3. Танцевальная азбука с флажками «Я шагаю по Москве» (ориентировка в схеме тела, в пространстве музыкального зала).
4. Разучивание элементов музыкально-ритмической композиции (индивидуальная работа, режимные моменты).	4. Отхлопывание ритма, проговаривание слогов, слов с хлопками. Упражнения на развитие мелкой моторики: «Вертолет», «Самолет» под шаг, под музыку.	4. Музыкально-ритмическая композиция «Вперед, гардемарины!» М. Протасова.

*Дидактические и музыкальные игры, песни использованы из пособия [2].

Учитель-логопед руководит работой по образовательной области «Речевое развитие», тогда как другие педагоги подключаются к работе и планируют образовательную деятельность в соответствии с рекомендациями учителя-логопеда. Содержание речевого материала, используемого на занятиях и в режимных моментах, сценарии праздников и развлечений обсуждается со всеми педагогами (логопедом, воспитателями, музыкальным руководителем).

Работа по развитию всех речевых компонентов, коррекция нарушенных звуков, осуществляются на протяжении регулярного, систематического курса занятий, с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста и срока коррекционной работы. Музыкальный руководитель на занятиях также проводит работу по развитию слухового внимания, речеслуховой памяти, развитию артику-

ляционной моторики и мелкой моторики рук, активизации внимания, воспитанию музыкального ритма, ориентировки в пространстве. На занятиях активно используются музыкально-дидактические игры, упражнения на различение музыкальных звуков по высоте, на подстройку голосов к определенному музыкальному звуку, распевка на автоматизацию тех звуков, которые дети изучают на логопедических занятиях с учетом этапа работы.

Воспитатель на занятиях, при проведении индивидуальной работы и в режимных моментах проводит работу по закреплению поставленных звуков, развитию артикуляционной и мелкой моторики, речеслуховой памяти, внимания, чувства ритма. Все педагоги осуществляют контроль над речью воспитанников и закрепляют речевые навыки, сформированные учителем-логопедом.

Целостность коррекционной работы по реализации метода логоритмики обеспечивается установлением связей между образовательными областями и интеграцией усилий специалистов.

Система работы в данном направлении способствует активизации мышления, снимает психоэмоциональное напря-

жение, воспитывает навыки группового поведения, т. е. социализирует дошкольников. Таким образом, логоритмика является эффективной и адекватной формой проведения занятий в условиях логопедической группы.

Литература:

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. — М., 2003.
2. Картушина М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 208 с.
3. Касицына М. А., И. Г. Бородина. Коррекционная ритмика. М.: ГНОМ и Д, 2007. — 216 с.
4. Коноваленко С. В., Кременецкая М. И. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями в развитии. — СПб.: ООО «Издательство «Детство — Пресс», 2012. — 112 с.
5. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика/ Под ред. Е. А. Медведевой. — М., 2002.
6. Чистякова М. И. Психогимнастика. — М., 1995.

Готовность к обучению в школе в научных исследованиях

Пономарева Екатерина Владимировна, аспирант

Московский городской педагогический университет

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы подготовки детей к школьному обучению, раскрывается сущность понятия «готовность к обучению в школе» с разных авторских позиций.

Ключевые слова: *готовность к обучению в школе, подготовка к школе, дошкольный возраст.*

Поступление ребенка в школу является одним из важных этапов его жизни, так как происходит резкая смена социальной ситуации, условий жизни ребенка, ведущего вида деятельности, требований к его личности.

Проблема подготовки ребенка к школьному обучению возникла достаточно давно. Еще в IV в. до н. э. Аристотель придавал первостепенное значение воспитанию, допуская домашнее воспитание и предварительное обучение ребенка с пяти до семи лет под руководством отца. Воспитание Аристотель предлагал начинать с «заботы о теле», потом «заботы о духе», так, по его мнению, гимнастика приведет организм ребенка к готовности для трудного процесса усвоения знаний, то есть уже в те времена придавалось значение подготовки к обучению [7].

В своих педагогических трудах «Великая Дидактика» и «Материнская школа» Я. А. Коменский придавал большую значимость данной проблеме. Проблему подготовки детей к школе Я. А. Коменский рассматривал в трех направлениях: значение подготовки детей к школе, признаки готовности поступления детей в школу, формы и способы работы школы и родителей [3]. Большую роль в подготовке детей к школе педагог возлагает на родителей и видит значение подготовки детей к школе в том, чтобы родители заранее настраивали своих чад на будущее учение, ни в коем

случае не запугивали бы школой, но и наоборот не олицетворяли школу с местом баловства и веселья [6].

Проблемой подготовки детей к обучению начали озадачиваться во второй половине XVIII в. под влиянием просветительского движения на Западе, когда под руководством И. И. Бецкого стали организовываться различные учебные заведения и воспитательные дома [7].

Так же следует отметить Ж. Ж. Руссо с его демократическими идеями о сенсорном воспитании ребенка и предоставлении детям большей самостоятельности [4].

Говоря о проблеме подготовки к школе, следует обратить внимание на роль И. Г. Песталоцци, который первым разработал принцип развивающего обучения, он указал на связь между дошкольным воспитанием и школой, которую предлагал осуществлять через специальный «детский класс». Важным он считал изучение индивидуальных особенностей детей, а так же ученый разработал дидактику и методику первоначального обучения.

Стоит упомянуть и о педагогической системе К. Д. Ушинского как о значимом и богатом наследии России. Его педагогические взгляды обеспечили связь обучения и воспитания, включающую в себя ценные идеи об особенностях психического развития детей, идеи об активности и деятельности в раннем возрасте, идеи о необходимости изучения детских игр, педагогическом значении сказок и т. д.

О значении труда и игр в воспитании у дошкольников сосредоточения внимания, наблюдательности, сообразительности, находчивости, творчества, совершенствования органов чувств, мыслительных операций (анализ, синтез, сравнения и т. д.), как о признаках готовности и способности к обучению говорит А. С. Макаренко.

Позже идеи К. Д. Ушинского о связи воспитания и обучения стал развивать А. В. Запорожец примерно в 75х гг. XX века. Ученый создал концепцию амплификации детского развития, указывая на явления акселерации и пластичности психики ребенка, тем самым предостерегая от форсирования реформы 1884 года о начале школьного обучения с 6-ти летнего детского возраста, доказывая, что не все дети к этому возрасту исчерпали возможности развития в рамках специфических детских видах деятельности [8]. Как считал автор, готовность к обучению в школе формируется неоднородно и достаточно большое количество детей достигает ее лишь к 7-ми летнему возрасту, вследствие чего период 6–7 лет у ребенка является наиболее важным в подготовке дальнейшему систематическому школьному обучению и адаптации к школе.

В СССР интерес к проблеме обучения детей в возрасте шести лет возник еще в рамках системы дошкольного образования в 20–30 годы. Тогда представители отечественной дошкольной педагогики (П. П. Блонский, Е. И. Тихеев и др.) включали в содержание образовательной работы в детском саду обучение детей грамоте, счету, ознакомление с простейшими геометрическими формами и телами. При этом, отмечалось плодотворное влияние раннего систематического обучения на их общее развитие и основная масса дошкольников поступала в школу с навыками чтения, что давало возможность для умственного развития детей [7].

Отметим, что одним из критериев поступления ребенка в первый класс является, так называемый паспортный возраст, что укреплялось в странах Западной Европы и России еще с XVII века. Это происходило в связи с переходом от индивидуального обучения к классно-урочной системе, которая требовала примерно одинакового исходного уровня развития и знаний обучаемых. Но надо сказать, что данный критерий не может являться безоговорочно истинным, поскольку у детей одного возраста очень часто наблюдаются большие различия в уровне общего развития, их подготовленности к систематическому обучению и адаптационным механизмам к школе [7].

На современном этапе развития образовательной системы дошкольное образование признано первой ступенью общего образования. В связи с этим проблема качественной подготовки дошкольников к школьному обучению выходит на новый уровень и приобретает особое значение.

В настоящее время дошкольные образовательные организации строят свою деятельность с опорой на федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО). В государственном стандарте определены целевые ориентиры дошкольного образования, которые выступают в качестве психолого-педа-

гогической и социально-возрастной характеристики достижений дошкольников по окончании детского сада. Одним из направлений работы по ФГОС ДО является формирование и развитие у воспитанников интеллектуального потенциала и личностных качеств, а также предпосылок учебной деятельности [10].

По ФГОС ДО, целевые ориентиры отражают содержание готовности дошкольника к обучению в школе и характеризуются овладением начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, о произведениях детской литературы, математики, живой природы. Способностью ребенка к проявлению инициативы, любознательности и самостоятельности в разных видах деятельности. Умением проявлять волевые усилия, следовать социальным нормам и правилам в процессе деятельности, соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены. Формированием положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, толерантного отношения, чувства эмпатии к окружающему. Активным взаимодействием со сверстниками и взрослыми, участием в совместных играх, подчинением правил игры, а так же умением договариваться, учитывая интересы и чувства других, способностью разрешать конфликтные ситуации адекватно. Формированием воображения, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре. Развитием соподчинения мотивов, умением строить речевое высказывание в ситуации общения, способностью к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения [10].

Установлено, что подготовка дошкольников к школьному обучению многогранная задача, которая охватывает разные стороны развития ребенка, а готовность детей к школьному обучению должна соответствовать такому уровню их развития, который способен освоить школьную программу при соответствующих условиях обучения.

Проблема подготовки детей к обучению в школе получила отражение в зарубежной педагогике, представителями которой являются: J. V. Atkinson, N. Armstrong, E. K. Beller, S. Strelbel, A. Kern, D. E. Evans и др., и в трудах отечественных ученых и педагогов практиков: Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. Е. Кравцова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.

На сегодняшнее время исследователями по-разному понимается само содержание понятия «готовность к школьному обучению».

Для конкретизации понятия «готовность к школьному обучению» мы собрали определения педагогов, психологов, физиологов и выделили в этих определениях доминирующие позиции в трактовке готовности, которые представлены ниже.

По мнению Л. С. Выготского готовность к школьному обучению выражается в том, что «ребенок в определенных жизненных ситуациях считает необходимостью подчинить свое поведение моральным нормам и требованиям [2]. Поэтому важными моментами в нравственном разви-

тии ребенка становится знание норм общения и понимание их ценности и необходимости. Если ребенок до школы имеет развитое чувство ответственности за самого себя, за свое поведение, то с этим чувством ответственности он придет и в свой класс».

Как считает Л. И. Божович, готовность к школе складывается из таких факторов как определенный уровень развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, произвольности регуляции деятельности и готовности принять социальную позицию школьника, то есть — сформированная «внутренняя позиция школьника» [1].

Готовность к школьному обучению с точки зрения А. Анастаси — это «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня (развития) усвоения школьной программы поведенческими характеристиками».

Компоненты готовности к школе выделяет А. И. Запорожец, определяя их как мотивация, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности и степень сформированности механизмов волевой регуляции действий. Ученый считал, что готовность к школе включает характеристики кризисного развития и комплекс новообразований стабильного и кризисного периодов.

По мнению Д. Б. Эльконина, в определении готовности к школе важны такие аспекты, как произвольность, владение знаково-символическими средствами и навык принятия позиции, мнения другого человека.

С позиции Л. А. Венгера готовность к школе не определяется лишь сформированностью у детей самих «школьных» качеств, а существенным является овладение предпосылками к последующему их усвоению», а так же «установление со взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью».

Основным показателем, при характеристике психологической готовности дошкольников к обучению в школе, по мнению М. И. Лисиной, является уровень развития ситуативно-личностного общения. Выделяются три сферы — отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития этих сфер будет определяющим в степени готовности к школе.

По мнению В. С. Мухиной, в дошкольный период у ребенка должны сложиться «три основных вида действий восприятия: действия идентификации, действия отнесения к эталону и моделирующие действия. Различия между этими действиями определяются различиями в соотношении между свойствами воспринимаемых предметов и теми эталонами, при помощи которых эти свойства определяются». Наличие этих основных действий и будет свидетельствовать о готовности ребенка к школе.

С точки зрения Е. А. Грудненко “... целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой в целом и учителем, успешное овладение новой для него деятельностью, и новыми социальными ролями» является показателями готовности к школьному обучению.

Как отмечает А. А. Люблинская «Существенное значение для характеристики готовности ребенка к школе имеет сформированность познавательного отношения детей к окружающему: желание заниматься, интерес к учению, к освоению грамоты и овладению чтением, к узнаванию всего того нового, что несет с собой поступление в школу».

Развитие основных функциональных систем организма ребенка и состояние его здоровья, с точки зрения В. Д. Шадрикова составляют фундамент школьной готовности: психологической, физиологической, социальной, личностной.

К понятию «школьная готовность» М. М. Безруких относит общее состояние здоровья детей (минимизация простудных и хронических заболеваний, страхов, не координированных движений, а так же хороший аппетит и сон, усидчивость, активность и т. д.).

В качестве основных показателей психологической готовности к школе Н. Г. Салмина выделяет:

- произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности;
- уровень сформированности семиотической функции;
- личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др.

По мнению таких авторов, как Л. Е. Журова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, готовность к школе определяется тремя компонентами:

- физической готовностью (здоровье ребенка);
- интеллектуальной готовностью (состояние сенсорного развития, состояние познавательных процессов, умственное и речевое развитие);
- личностной готовностью (ориентировка в окружающем мире, отношение к школе, самостоятельность ребенка, его активность, инициатива, потребность в общении, умение установить контакт со сверстниками и взрослыми). Все эти компоненты взаимосвязаны между собой.

Центральным психологическим новообразованием, которое может обеспечить готовность к обучению в школе — является воображение, отмечает Е. Е. Кравцова [5].

Как отмечает В. Р. Овчарова, готовность ребенка к обучению в школе будет определена его зрелостью в физиологическом и социальном отношении, а так же дошкольник должен приобрести определенный уровень умственного и эмоционально-волевого развития.

В структуру готовности к школе Т. И. Бабанова включает такие компоненты как: эмоционально-ценностный, содержательно-деятельностный, контрольно-регуляторный, которые отражают наиболее значимые стороны личностного развития дошкольников на пороге поступления в школу. Важным, при формировании готовности ребенка к школе является обогащение детского опыта, проявление субъектной позиции будущего первоклассника в познавательной деятельности и сфере общения.

В понимании Н. В. Нижегородцевой готовность к обучению в школе является интегральным (системным) свойством детской индивидуальности, включенной в систему образования, которое проявляется и развивается в процессе учебной деятельности под влиянием целенаправленного обучения и отражает общее (всеобщее), особенное и единичное в индивидуальном развитии учащегося на всех ступенях образования.

Взгляд Н. И. Селиверстовой на проблему готовности к школе отражает мысль о том, что «Наличие тех или иных конкретных знаний у ребенка не может служить критерием его готовности к школе. Более адекватный подход к установлению готовности ребенка к школе состоит в степени развития основных психических функций: восприятия, памяти, внимания, воли и т. д.».

В научных исследованиях выделены следующие вариации готовности:

- общая готовность и специальная готовность (С. А. Козлова, Т. А. Куликова, Л. А. Парамонова, Е. А. Журова, Л. Н. Невская и др.);
- психологическая готовность (Н. И. Гуткина, А. Л. Венгер, Е. Е. Кравцова, Чуганова К. Е., Н. И. Селиверстова; В. Д. Шадриков);

- интеллектуальная или умственная готовность (Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова и др.);
- эмоционально-волевая готовность или нравственно-волевая готовность (Д. Б. Эльконин; Т. И. Бабаева, М. А. Гринева, В. И. Логинова, Р. С. Буре, С. А. Козлова и др.);
- личностная готовность или мотивационно-личностная готовность (Л. И. Божович, Л. Г. Голубева, В. И. Ковалько, Р. В. Овчарова, Т. И. Бабаева; М. И. Кузнецова, Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева и др.);
- социальная готовность, социально-психологическая готовность или социально-личностная готовность (М. И. Лисина, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, Л. В. Ивановская, Л. В. Ковалёва, Л. И. Божович, В. Г. Гаврилова, Г. Н. Марченко и др.);
- физиологическая или физическая готовность (Г. Г. Попов, Р. В. Овчарова, Л. Е. Журова, В. Д. Шадриков, Н. Д. Горелик, С. П. Ефимова и др.).

Исходя из перечня определений вышеупомянутых авторов, можно судить о неоднозначности и разноплановости трактовки авторами содержания понятия «готовность к обучению в школе», что делает данную тему актуальной для более глубокого ее изучения.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: учебное пособие / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 385 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии: учеб. пособие / Л. С. Выготский. — М.: Юрайт, 2017. — 200 с.
3. Книга «Великая дидактика» / Я. А. Коменский [сайт]. — Режим доступа: <http://chtenye.org/files/s-other/komenskiy-didaktika.html>
4. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г. М. Коджаспирова. — М., 2003. — 150 с.
5. Кравцова Е. Е. Психологическая готовность ребенка к школе: учеб. пособие / Е. Е. Кравцова — М.: Педагогика, 1991. — 229 с.
6. Материнская школа / Я. А. Коменский [сайт]. — Режим доступа: http://yakov.works/library/11_k/om/ensky_01.htm
7. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / А. И. Пискунов. — М., 2001. — 301 с.
8. Слостенин В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 4-е изд. — М.: Школьная Пресса, 2002. — 512 с.
9. Слостенин В. А. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учеб. для СПО / В. А. Слостенин. — М.: Юрайт, 2016. — 374 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [сайт]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/#e6c791b71fb2f0482>.

Работа по расширению словарного запаса младших школьников

Родионова Елена Викторовна, студент магистратуры

Набережночелнинский государственный педагогический университет

Мудрые книги говорят о том, что вначале было Слово.

Поэтому слово — очень дорогой подарок.

Ш. Амонашвили

Полноценное словарное пополнение обучающихся (как активного, так и пассивного) является одной из главных проблем обучения в начальной школе и играет важную роль в решении общей задачи широкой языковой подготовки младших школьников.

Необходимо научить детей использовать слова в наиболее точном значении, выбирать те из них, которые наиболее соответствуют ситуации в зависимости от жанра и стиля; способствовать устранению нелитературных, диалектно-просторечных, архаичных, вышедших из употребления слов.

«Слово — это единица языка, служащая для наименования понятий, предметов, лиц, действий, состояний, признаков, связей, отношений, оценок» [3]. Несомненно, что от богатства и мобильности словаря человека зависит успешность общения и качество речи. Рассматривая механизмы речи, перед младшими школьниками стоят две задачи:

- 1) количественное накопление в памяти каждого обучающегося с пониманием всех оттенков значения слов, их экспрессивных окрасок;
- 2) активность, готовность словаря в речевой деятельности, т. е. быстрый и точный выбор слов, включение их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

«Наилучший источник обогащения словаря — живое общение, речь, устная и письменная, литература: слово в тексте всегда как бы высвечивается семантически и художественно» [2, с.285].

В практике обучения принято применять самые разнообразные приемы работы над объяснением значений слов (их семантизация). Таким образом обеспечивается интерес обучающихся к словарной деятельности, позволяет вводить новое слово наиболее рациональным для каждого случая способом.

Приемы семантизации подразделяются на самостоятельные, т. е. без прямой помощи учителя; а также с его помощью.

В начальной школе широко используется *наглядность*. Она может быть предметной, где используются предметы, окружающие младших школьников. Изобразительная же наглядность представляет собой применение рисунков, картин, схем и таблиц. Лучшим вариантом наглядности являются такие рисунки, в которых сохранены только конкретные и существенные признаки предмета, без использования деталей.

Дефиниция — объяснение значения незнакомого понятия уже известными словами. Это средство не только наи-

более точно раскрывает значение слов, но и тренирует обучающихся в понимании речи на слух. Однако толкование значений подразумевает высокий уровень знаний, умений и навыков у обучающихся.

Использование синонимов, антонимов, паронимов также относится к способу семантизации. Он считается наиболее экономичным во времени, но бывает не всегда точным.

Развитие языковой догадки через контекст. Для обеспечения точности понимания значения новых слов, данный способ семантизации должен быть «прозрачным», т. е. хорошо понятным и однозначным. Контекст демонстрирует слово во фразе, в речи, развивает догадку, помогает установлению ассоциаций между словами.

Значение слова также может выясняться по сноске на странице учебной книги, по словарю в конце учебника, либо толковому, синонимическому и пр.

В младшем школьном возрасте, для обеспечения познавательной активности на уроках, стимулирования речевого общения, формирования интереса и стремления изучать язык, используется игра. Использование игры в современном процессе обучения чрезвычайно велико для развития творческих способностей, особенно у младших школьников. Однако игра не является самоцелью, так как урок не считается развлечением, а способом на пути к достижению поставленной цели — обучению.

Приведем некоторые дидактические игры и игровые приемы, которые можно применять для расширения словарного запаса младших школьников.

- 1) «Добрый суффикс».

Раскройте скобки в пословицах так, чтобы слова стали добрыми.

На чужой (сторона) рад своей (ворона). 2. Поговорка — (цветок), пословица — (ягода). 3. На чужой (рот) не накинешь платок.

Расскажите, как «добрый суффикс» может сделать слово ласковым и даже волшебным.

- 2) «Найди лишнее слово».

Боль, большой, больница

Водитель, вода, водный

Лес, лесник, лестница

Море, морщины, морской

- 3) Вставьте подходящие по смыслу однокоренные слова.

Скоро сказка сказывается, да не скоро дело ...

Не впервой волку зиму ...

Всё живое хочет ...

Хвати тебе, молодцу, горе ...

4) «Кто скажет иначе».

Смелая (храбрая, бесстрашная, отважная).

Проворная (ловкая, юркая, шустрая).

Аккуратная (...).

Застенчивая (...).

5) Прочитайте текст. Кто оказался чужаком? Докажите. Помогите ему найти своих родственников. Составьте список родственников воды и допишите тех, кто в гости не пришёл.

Чужак.

Однажды собрались у воды родственники. Подводник с водицей ведут беседу. Водолаз у водопада на солнышке греется. Водитель на гармошке наигрывает.

Водомерка с водорослями заигралась. Водичка по камушкам на одной ножке скачет. Тут и водяной пожаловал. Все ждут старуху воду. Вышла мудрая

вода на крыльцо, посмотрела на гостей, сразу чужака заметила. Велела ему идти обратно в свою семью. Пошёл чужак, пригорюнился. Где же ему теперь родственников искать?

Расширение словарного запаса младших школьников направлено на то, чтобы при порождении речи обучающиеся владели свободной контекстуальной заменой слов для уточнения какой-либо мысли, приемами создания образности и стилистической адекватности. Только у ребенка, обладающего богатым словарным запасом, будет формироваться правильная грамотная речь. Задача учителя — максимально оптимизировать процесс развития речи и обогащения словаря. Применяя различные методы и приемы, он развивает активность и самостоятельность младших школьников. Процесс усвоения новых слов через организацию деятельности протекает более интересно, живо.

Литература:

1. Баранов М. Т. Научно-методические основы обогащения словарного запаса школьника в процессе изучения русского языка. — Док. дисс. М., 1985.
2. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 464 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf>

Обучение образной лексике на занятии по РКИ через погружение в мир песни

Рудикова Юлия Юрьевна, студент магистратуры

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Одним из наиболее эффективных способов формирования коммуникативной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку (в том числе — русскому как иностранному) является периодическое использование в ходе занятий песенного материала. Помимо формирования слухо-произносительных навыков [4], ознакомления с культурой и традициями страны изучаемого языка [1, с. 367], повышения мотивации к обучению и создания на занятиях эмоционально благоприятной атмосферы [3], применение песен также позволяет осваивать новую лексику и закреплять ранее изученную.

В частности, представляющее особую сложность обучение иностранцев **образной лексике** может быть осуществлено не только классическим способом, т. е. на материале художественных текстов, но и с помощью введения в учебный процесс музыкальных композиций, характеризующихся наличием значительного количества средств художественной выразительности. Кроме того, каждая из отобранных для изучения песен должна иметь единую тематику, отличаться умеренным темпом и характеризоваться глубоким смысловым содержанием.

Всем вышеперечисленным критериям соответствует песня **«Всё забудется»** современной российской группы «Вельвет» (автор слов и музыки — Е. Белоконов). Данная музыкальная композиция может быть использована **при обучении образной лексике по теме «Зима»** иностранных студентов, владеющих русским языком **на уровне В2 и выше**.

Ниже предлагается модель занятия по РКИ на основе данной песни. Разработанные упражнения позволяют углубить знания студентов о тропах в русском языке, научить интерпретировать образные выражения по теме «Зима» и создавать собственные метафоры. Кроме того, выполнение заданий способствует развитию навыков аудирования, говорения и письма.

Ход занятия

Этап 1. Ознакомление с песней

1. Преподаватель сообщает студентам о предстоящей на занятии работе с песней и пишет на доске её название — **«Всё забудется»**. Студентам предлагается истолковать название и высказать предположение о темпе, ритме, характере песни. Поскольку название (**«Всё забудется»**)

и тема песни («Зима») не совпадают, весьма вероятно, что никто из студентов не даст верного ответа. Однако обучающимся будет интересно поделиться своим мнением и выслушать идеи товарищей, а по окончании работы с песней можно сравнить первоначальные впечатления и предположения студентов с реальным содержанием текста.

2. Студенты слушают песню, затем отвечают на вопросы: «Понравилась ли вам эта песня? Какие ощущения вызвала она у вас?».

3. Преподаватель раздаёт текст песни с пропущенными словами. Студенты слушают песню повторно, со зрительной опорой, заполняя при этом пропуски.

Всё забудется (группа «Вельвет») [2]

1. Осторожные шаги
Тихо пряча,
Мягкой поступью зима
..... мой дом,
Раскидала жемчуга
По небесам,
Опустив шлейф
На продрогшие леса...
Белой россыпью снега
....., склоняясь ниц,
Под серебром
Лёгкий взмах её.....,
Заколдует,
Песни дивной красоты
И, усталая,
Заметёт свои следы...

Припев:

Всё забудется с летними грозами,
И закружится жизнь
Нет той девочки,
Лишь тихонечко плачет душа.
2. Вдруг..... проскользнет
Как хозяйка в мой мирок,
Молча взглянет мне в глаза
И присядет.....
«Что так больно»
«Где..... стынет лёд?»
Улыбнётся мне в ответ —
«Подожди и.....»..

Припев

3. Не встревожат мой сон,
Не настигнут в толпе
Мимолётные виденья о тебе.
И..... мечты
В..... тоске —
Просто искорки,..... в руке.

Припев

Ключи для преподавателя: подо льдом, убаюкала, бескрайним, хрустальный, упадут, прозрачным, ресниц, запоёт, к утру, не спеша, с длинными косами, неслышно, на порог, я спрошу, под сердцем, всё пройдёт, затихнут, беспокойной, погасшие.

3. Студенты читают текст песни вслух. Преподаватель проверяет правильность заполнения пропусков и при необходимости исправляет орфоэпические и интонационные ошибки.

4. Преподаватель задаёт вопрос для определения темы: «Как вы считаете, о чём эта песня?». Принимается общий ответ — «О зиме».

Этап 2. Непосредственная работа с текстом песни

2.1. Предтекстовая работа

Семантизация незнакомых лексических единиц и их обсуждение

В этой песне содержится много образных слов и выражений. Вспомните, что такое метафора, эпитет, олицетворение. Посмотрите на список слов из этой песни, приведённый ниже. Все ли слова вам известны?

*Поступь (ж. р.)
Убаюкивать/убаюкать дом
Раскидывать/раскидать жемчуга
Бескрайние небеса
Шлейф
Продрогнуть
Россыпь снега
Склоняться/склониться ниц
Взмах ресниц
Дивной красоты
Кружиться/закружиться
Проскальзывать/проскользнуть (во что?)
Взглянуть в глаза
Стынуть
Тревожить/потревожить сон
Настигать/настигнуть (кого? что?)
Мимолётное виденье
Искра (искорка)
Гаснуть/погаснуть*

Так как студенты владеют русским языком на достаточно продвинутом уровне, вероятно, им будут известны многие слова из списка, по крайней мере, в их прямом значении. Если студенты знают слово, они семантизируют его в ходе общего обсуждения. Если же возникают затруднения, семантизацию осуществляет преподаватель.

Возможны разные способы семантизации данной лексики. Например, семантизация с помощью предметной наглядности (демонстрация картинок — «шлейф», «жемчуг», «искорка»; демонстрация видео — «склоняться ниц»); семантизация с помощью словообразовательного анализа («бескрайний», «мимолётный», «виденье»); семантизация с помощью языковой догадки («убаюкивать» — опора на междометие «баю-баю»); дефиниция и описание незнакомых лексических единиц и т. д.

2.2. Притекстовая работа

Задания, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей

1. Поставьте данные существительные в единственное число: снега, жемчуга, виденья, искорки, небеса. Опираясь на значение слова «бескрайний» в выражении «по бес-

крайним небесам», постарайтесь определить, почему слово «небеса» употреблено во множественном числе.

2. Найдите в тексте причастия и деепричастия. От каких глаголов они образованы? (*пряча, опустив, склоняясь, продрогшие, погасшие*)

3. Найдите в тексте производные слова от слов «тихо», «мир», «сесть», «искра». Каким способом они образованы? Объясните, как изменилось их значение (*уменьшительно-ласкательные суффиксы, приставка при — значение неполноты действия*).

Языковые и условно-речевые упражнения

1. Найдите в тексте контекстуальные синонимы к следующим словам и выражениям:

- **снег (снега) и лёд** (*жемчуга, хрустальный шлейф, прозрачное серебро, белая россыпь*)
- **очень красивый** (*дивной красоты*)
- **испытывать боль/больно** (во втором куплете песни) (*под сердцем стынет лёд*)
- **переживать, волноваться о ком-то, испытывать душевную боль** (в припеве песни) (*плачет душа*)

2. В следующих выражениях сопоставьте прямое и переносное значение выделенных слов. Какой образ создается благодаря переносному значению слова?

- осторожное** животное — **осторожные** шаги
- мягкое** кресло — **мягкая** поступь
- убаюкивать** ребёнка — **убаюкивать** дом
- закружиться** в танце — Жизнь **закружится**.
- украшение из **жемчуга** — раскидать **жемчуга**
- шлейф** платья — хрустальный **шлейф** зимы
- продрогший** человек — **продрогшие** леса
- Плачет** женщина. — **Плачет** душа.

3. Обратите внимание на предложение «Стынет лёд». Вы знаете, что значение глагола «стынуть» — «терять тепло, становиться холодным, замерзать». Кажется ли вам логичным подобное выражение? Опираясь на контекст («*под сердцем стынет лёд*») попробуйте прокомментировать, с какой целью автор построил предложение таким образом (*примерный ответ: сам лёд замерзает, т. е. очень холодно, очень больно и невыносимо сердцу*).

4. В песне содержится много олицетворений. Одно из олицетворений, развёрнутое на весь текст — это образ Зимы, действующей как человек. Найдите в тексте выражения, описывающие поступки Зимы. Например: *Зима убаюкала мой дом, прятала шаги подо льдом* и т. п.

5. Посмотрите на приведённые ниже описания Зимы и попробуйте представить, в образе какого человека она предстаёт в каждой конкретной ситуации.

I. Склоняясь ниц, хрустальный шлейф, раскидала жемчуга. (*Зима как королева: богатая, хорошо одетая, все ей кланяются*).

II. Взмах ресниц Зимы, шаги Зимы, Зима усталая, Зима поёт, Зима улыбнётся. (*Зима как обычная девушка*).

III. Главная героиня песни беседует с Зимой, задаёт ей вопрос о жизни. (*Зима как подруга, помощник, советчик*).

6. Найдите в тексте другие примеры олицетворений, когда нечто неодушевлённое «действует» или «чувствует» как люди (*продрогшие леса; снега склоняются ниц; плачет душа*).

7. Замените существительные в данных образных выражениях так, чтобы получились нейтральные словосочетания: *осторожные шаги, мягкая поступь, беспокойная тоска, хрустальный шлейф, прозрачное серебро*. Подберите как можно больше подходящих существительных.

8. Перестройте данные образные предложения так, чтобы получились нейтральные.

- I. Зима засыпала снегом землю. (*Выпал снег*.)
- II. Река покрыта прозрачным серебром. (*Река замёрзла*.)
- III. Сейчас на улице хозяин — Мороз! (*Сейчас на улице очень холодно*.)
- IV. Белый ковёр превратится весной в воду. (*Снег растает весной*.)

9. Перестройте эти нейтральные предложения так, чтобы получились образные. Используйте слова: замёрзнуть, продрогнуть, плакать, дивной красоты, покрывать, хрустальный.

- I. В городе снова холодно. (*Город снова замёрз / продрог*.)
- II. Мне нравится этот красивый зимний лес! (*Мне нравится этот зимний лес дивной красоты*.)
- III. Снова идёт дождь. (*Снова небо плачет*.)
- IV. На реке лежит прозрачный лёд. (*Река покрыта хрустальным льдом*.)

10. Составьте предложения с данными образными словосочетаниями: *раскидать жемчуга, продрогший город, бескрайние серебряные поля, рассыпать снег, небеса дивной красоты, белый ковёр снега, прозрачный лес*.

11. Выполните задание по созданию метафор: выбрав существительное, подберите к нему несколько подходящих по смыслу прилагательных и глаголов. Составьте предложение, в котором данные слова употреблялись бы в переносном значении, в совокупности создавая необычный образ. Пример метафоры из текста песни: «*Мечты — искорки, погасшие в руке*».

Образец:

Снег... (холодный, пушистый, нежный, ...) + что именно делает

Мороз... (сильный, суровый, ...) + что именно делает

Зима... (холодная, тёплая, ранняя, ...) + что именно делает

Пример: *Холодная зима плохого настроения снова наступила в моём сердце*.

12. Противопоставление каких времён года и природных явлений есть в песне? (*зима — лето; снегопад — летние грозы*) С какой целью подобные противопоставления использованы автором?

2.3. Послетекстовая работа

Речевые упражнения (направлены на активизацию в речи и закрепление изученных лексических единиц)

1. Какой вы представляете себе Зиму в песне? Отличается ли образ Зимы в первом и втором куплете? Почему

вы так считаете? Если образы отличаются, какая Зима вам нравится больше и почему?

2. Какой вы представляете себе девушку, главную героиню? Какие чувства она испытывает во втором куплете, в припеве, в третьем куплете? Докажите примерами из текста (*боль — 2 куплет и припев; её преследуют воспоминания — 3 куплет, разочарование, исчезли мечты — 3 куплет*).

3. Как вам кажется, что произошло с девочкой с длинными косами? (*Верного ответа нет, возможные интерпретации: умерла / очень изменилась / больше не общается с главной героиней; а, может быть, девочка с длинными косами — это сама главная героиня. Важно рассуждение студентов о песне, выражение и аргументация собственного мнения, желательно с использованием изученной образной лексики*).

4. Перескажите первый куплет песни по типу описание. Перескажите второй куплет по типу повествование. Расскажите сюжет песни полностью (можно менять куплеты и припев местами, рассказывать так, как вам представляется более логичным). Не забывайте использовать образные слова и выражения! Завершив пересказ, придумайте своё окончание этой истории.

Домашнее задание

1. Петь песню «Всё забудется».
2. Составить собственный текст о зиме с использованием изученной лексики и самостоятельно созданных

средств художественной выразительности (олицетворение, эпитеты, метафоры). Представить русскую зиму как:

- злую, грубую женщину;
 - маленькую любопытную девочку;
 - добрую, ласковую бабушку
- (выбрать один из трёх вариантов).

В заключение следует отметить, что обучение иностранных студентов образной лексике на материале песен позволяет существенно облегчить поставленную задачу и разнообразить учебный процесс. Последовательное выполнение языковых, условно-речевых и речевых упражнений способствует формированию и совершенствованию лексико-грамматических навыков и умений, а тот факт, что материалом для занятия служит не обычный художественный текст, а текст песни, способствует повышению интереса и мотивации студентов. Кроме того, неоднократное прослушивание музыкальной композиции, просмотр видеоклипа и последующее исполнение песни позволяет в естественной и ненавязчивой форме научить студентов правильному произношению. Наряду с этим, песни, отличающиеся глубоким смысловым наполнением, способствуют организации дискуссий или дебатов на определённую тему, а также настраивают на выполнение разнообразных творческих заданий (как устных, так и письменных). Таким образом, использование песен на занятиях по РКИ в современных условиях представляется не только целесообразным, но и безусловно необходимым.

Литература:

1. Васильева Т. В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Учёные заметки ТОГУ. — 2015. — Т. 6. — № 4. — С. 365–370.
2. Вельвет. Всё забудется [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://velvetgroup.ru/lyrics/e/id_336/ (дата обращения: 25.08.2019).
3. Ровба Е. А. Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.elib.grsu.by/doc/11134> (дата обращения: 25.08.2019).
4. Скок Т. Н. Учись и пой! [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.oshibok-net.ru/news/98.html> (дата обращения: 25.08.2019).

Технология видеоскрайбинга как средство развития творческого воображения школьников

Сабурова Елизавета Андреевна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Шестаков Вячеслав Николаевич, кандидат философских наук, доцент

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

В XXI веке в новых социально-экономических условиях все более возрастает значение образования, а также повышаются требования к развитию творческой личности, которая характеризуется гибким продуктивным мышлением, развитым активным воображением для решения сложных задач. Перед современной школой встает важная задача

развития творческого потенциала подрастающего поколения. В связи с этим необходимы выбор и разработка адекватных средств формирования творческого воображения, т. к. прежние не отвечают информационным технологиям современности. Таким образом, проблема развития творческого воображения школьников в настоящее время является актуальной.

Воображение — это познавательный психический процесс, заключающийся в преобразовании представлений памяти в субъективно новые образы [1]. Данную проблему как научную, впервые поставили Платон и Аристотель. Исследователи раскрыли сущность и основные черты творческого воображения. Платон описывает воображение как «смешение чувственного ощущения и мнения» [2]. По мнению Аристотеля: «Воображение является определенным родом деятельности специфическим продуктом, которого являются познавательные образы окружающей действительности» [3, с. 97].

Анализ практических работ и диссертационных исследований позволил выделить ряд условий, способствующих эффективному развитию творческого воображения детей по О. О. Гонимой:

- «проведение оперативной диагностики для получение первичной информации об индивидуальном развитии личности каждого ребёнка, их жизненном опыте. Педагог, обладающий готовностью к проектированию психологически безопасной образовательной среды способен диагностировать количественные и качественные изменения в когнитивном и личностном развитии ребенка;
- работа с детьми должна выступать в форме целостной системы и предполагать педагогическую поддержку увлеченности детей, их потребности в самоутверждении;
- творческая переработка прошлого опыта ребенка, который рождает новые фантазии. Чем обширнее знания и опыт ребенка, тем значительнее и продуктивнее будет деятельность его воображения;
- полноценное эмоциональное общение детей с взрослыми. Эмоция собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения;
- использование игровых методов на занятиях по развитию творческого воображения, так как в игре дети раскрепощаются, чувствуют родную стихию, и это способствует полету фантазии, обучение приемам фантазирования;
- использование нетрадиционных методов работы с детьми: кляксография, монотипия, рисование нитями, рисование углем и др. Данные техники способствуют развитию творческого воображения, притягивают своей непредсказуемостью и индивидуальностью результата, доступностью, увлекательностью. Нетрадиционные техники рисования в работе со школьниками позволяют использовать многообразие способов и средств рисования, способствуют проявлению индивидуальности ребенка, вызывают положительные эмоции, прививают любовь к изобразительному искусству, а также непринужденно развивают мелкую моторику рук [4].

К нетрадиционным методам работы с детьми можно отнести использование технологии видеоскрайбинг. Видеоскрайбинг — это видеоролики, в которых отображается процесс рисования определенных графических символов и текста, сопровождаемый закадровой речью [5]. В основе видеоскрайбинга лежит формирование визуальных образов — знаков и символов, которые мы считываем, которые мы может преобразовать с помощью воображения.

Особенностями видеоскрайбинга можно выделить следующее:

- Наличие белой доски и руки с фломастером (как правило);
- Динамика в ролике достигается за счет отображения процесса рисования, движения экрана и руки иллюстратора. Анимационные эффекты, если присутствуют, — играют вспомогательную роль;
- Эффект «детского рисунка». Образы, используемые в видеоскрайбинге, не обязательно являются вершиной изобразительного искусства. Наоборот, простые рисунки, сделанные как бы «на коленке», благосклонно воспринимаются зрителями [6].

Преимуществами данной технологии являются:

- Сочетание изображения, текста и голоса позволяет наглядно представить и доходчиво объяснить сложные идеи.
- Аудитория не просто пассивно просматривает ролики, а постоянно пытается угадать, что произойдет дальше, и чувствует удовлетворение, если его догадка оказывается верной [6].
- Видеоскрайбинг заставляет работать воображение. Видя на экране две точки и кривую, аудитория мысленнодорисовывает улыбающееся лицо.
- Создание такого видео обойдется гораздо дешевле, чем создание традиционного видео-ролика. Поэтому видеоскрайбинг является хорошим вариантом для небольших бизнесов, благотворительных организаций и образовательных учреждений.
- Возможность быстро заинтересовать зрителя, и долгое время удерживать его внимание, так как у зрителя возникает эффект присутствия при написании доклада.

К недостаткам можно отнести:

- Подготовка видеоскрайбинга требует много времени (сценарий, репетиция, видеомонтаж).

Видеоскрайбинг может являться отличным средством развития творческого воображения у подростков:

- Во-первых, для того, чтобы презентовать свой материал с помощью скрайбинга, ребенку необходимо задействовать одновременно несколько органов чувств — слух, зрение, а главное, воображение [7]. Каждый человек является уникальной личностью, продукты его деятельности тоже будут уникальны;
- Во-вторых, развитие воображения происходит синхронно с процессом творчества, создания эскизов, набросков. Данные процессы невозможны друг без друга [7].

Подводя итоги, хочется отметить, что в настоящее время ученики являются участниками учебного процесса, неотъ-

емлемой элемент которого — компьютерные технологии и Интернет. Учитель как организатор и руководитель этого процесса должен использовать ИКТ как один из главных элементов обучения [6].

Видеоскрайбинг является новой формой презентации учебного материала. Его использование позволяет заинтересовать учащихся, привлечь их к обсуждению презентации, при этом развивает коммуникативные навыки, креативное мышление, творческий подход, помогает учителю легко и нестандартно организовать учебную деятельность и разнообразить урок [7]. Главным преимуществом перед всеми технологиями является то, что в такой игровой форме

ученики самостоятельно могут подготовить не только доклад, но и целый проект, проявив креативность, творческое мышление и фантазию.

В работе с учащимися необходимо учитывать, что в большинстве заданий должно быть место для творчества ребенка. Такие задания могут быть представлены в форме проекта, доклада и реферата. Да, ребенок может проявить творчество в ходе написания работы, но можно помочь ребенку использовать облачные технологии при защите работ, где он сможет продемонстрировать свою фантазию, умения, навыки и знания. Таким средством может выступить технология видеоскрайбинга.

Литература:

1. Штэйнмец, А. Э. Определение воображения, его виды [Электронный ресурс] / А. Э. Штэйнмец — Режим доступа: <https://psyera.ru/5126/opredelenie-voobrazheniya-ego-vidy>.
2. Шинкарёва, Н. А. Сущность понятий «воображение», «творческое воображение» в психолого-педагогической литературе / Н. А. Шинкарёва, А. В. Карманова // Молодой ученый. — 2015. — № 24. — С. 1053–1055. — URL <https://moluch.ru/archive/104/24137/>
3. Скоробогатов В. А. Феномен воображения / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова // Философия для педагогики и психологии. — М.: Союз, 2002. — 356 с.
4. Гонина, О. О. Особенности развития воображения младших школьников [Электронный ресурс] / О. О. Гонина // Психология младшего школьного возраста. — Режим доступа: https://psyera.ru/osobennosti-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov_9981.htm
5. Лапухова, О. В. Программы для видеоскрайбинга [Электронный ресурс] / О. В. Лапухова // Актуальные методики преподавания, новые технологии и тренды в образовании, практический педагогический опыт. — Режим доступа: <http://www.eduneo.ru/712-2/>
6. Евзикова, О. А. Что такое видеоскрайбинг [Электронный ресурс] / О. А. Евзикова // Информационные технологии в образовании. — 2015. — Режим доступа: <http://teachtech.ru/instrumenty-veb-2-0/chto-takoe-videoskrajbing.html>
7. Писарев, А. П. Изготовление презентаций средствами MS Power Point [Электронный ресурс] / А. П. Писарев // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2013. — Режим доступа: <https://megaobuchalka.ru/6/23727.html>

Комплексный подход в развитии познавательной деятельности дошкольников

Сапронова Галина Геннадьевна, старший воспитатель

МБДОУ Детский сад №42 «Красная шапочка» г. Туапсе (Краснодарский край)

Программа «Мы — Черноморцы» в МБДОУ ДС № 42 «Красная шапочка» г. Туапсе реализуется в рамках образовательной области «познавательное развитие», с учетом национально-культурных условий, многонационального состава населения и спецификой географического расположения Туапсе и Туапсинского района.

Целью программы является осуществление комплексного подхода в развитии познавательной деятельности и интегративных качеств дошкольников в процессе приобщения к природе, культуре и традициям родного города и района.

Задачи программы:

1. Развивать у дошкольников навыки познавательной, творческой деятельности;

2. Развивать интерес, положительное отношение к изучению истории родного города и края. Подвести детей к пониманию того, что история Черного моря неразрывно связана с историей России.

3. Расширить представления детей о мире Черного моря: история, обитатели моря, рекреационные возможности моря, жизнь людей, связанная с Черным морем.

4. Формировать общие представления о своеобразии природы Туапсинского района, воспитывать позитивное эмоционально-ценностное и бережное отношения к ней.

5. Формировать краеведческие знания детей о достопримечательностях города Туапсе и Туапсинского района.

Принципы программы:

1. Реализация принципа интеграции обеспечивает взаимопроникновение всех компонентов образовательного пространства: развитие и саморазвитие, природной и социальной сферы, детской и взрослой субкультуры, задач образовательных областей в соответствии с возможностями и особенностями воспитанников

2. Погружение» детей в краеведческий материал происходит постепенно, от близкого, понятного детям, к далекому: от знакомства с морем, как объектом отдыха до понимания того, что море это кормилец, объект природы, без которого люди не смогут существовать и который нужно беречь и охранять.

3. Формы и методы работы с детьми, обеспечивающие реализацию краеведческого содержания, реализуемого в основных компонентах образовательной деятельности:

4. Виртуальные экскурсии и занятия, направленные на обогащение знаний детей о Черном море и инфраструктуре приморских городов. Виртуальные экскурсионные объекты — презентации, дающие возможность раскрыть детям богатейший мир Черного моря, показать славную историю Черноморского флота, активизировать знания детей о профессиях людей, связанных с Черным морем.

5. Основной формой накопления и оформления детского опыта является образовательная ситуация. Она позволяет погрузить детей в материал, с которым их надо познакомиться и оформить собственный социальный опыт, используя комплекс методов и приемов

6. Мини — музеи: «Мой Туапсе на Черном море»

7. Знакомство детей с интересными людьми нашего города: поэтами, артистами, спортсменами, ветеранами войны, кадетами из ближайшей школы, людьми морских профессий

Важным аспектом, предусмотренным программой, является взаимодействие с семьей, которое строится на понимании того, что родители — это полноправные участники образовательного процесса. Семья занимает ведущее место в патриотическом воспитании, ведь в ней начинается процесс формирования личности, воспитания любви к своим

родным и близким, дому, детскому саду, любви к родному городу, родной природе. Семья — источник и звено передачи ребенку социально-исторического опыта (2)

Взаимодействие с семьями воспитанников:

— Организация совместных выставок: «Мы живем на Черном море», «Моя семья и море» и др.

— Оформление групповых помещений.

— Благоустройство ДОУ.

— Утренники, праздники, экскурсии, соревнования.

— Совместные природоохранные акции «Посади цветок», «Изготовление кормушки» и др.

Программа предусматривает мониторинг знаний детей старшего дошкольного возраста о Черном море и родном городе.

Для проведения мониторинга усвоение программы «Мы — Черноморцы» используются материалы диагностики авторов Р.М. Чумичевой, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохиной «Ценностно-смысловое развитие дошкольников»(3).

В диагностике определены следующие показатели сформированности ценностно-смыслового отношения к истории и культуре родного края:

1. Заинтересованность дошкольников в познании ценностей к истории и культуры родного города, открытию личностных смыслов.

2. Наличие у детей интереса и способности к эмоциональному переживанию общению с различными видами искусства родного города: литературой живописью, скульптурой, музыкой архитектуры, способности к эмоциональному переживанию, её субъективной и общественной ценности.

3. Социокультурный как опыт жизнедеятельности ребёнка, приобретаемый и реализуемый в ходе познания ценности истории и культуры родного города, в различных видах деятельности.

В результате реализации программы у детей появился стойкий интерес к истории возникновения города, его достопримечательностям, природным богатствам, социально-экономической значимости, символике родного края, к прошлому, настоящему и будущему родного города, чувство ответственности, гордости, любви и патриотизма.

Литература:

1. Данилина Г. Н. Дошкольнику — об истории и культуре России: пособие для реализации программы «Патриотическое воспитание граждан РФ» — М. АРКТИ, 2003—184с. (Развитие и воспитание дошкольника).
2. Моя страна. Возрождение национальной культуры и воспитание нравственно-патриотических чувств. Практическое пособие для воспитателей и методистов. ДОУ //Авт. — сот. Натарева В. И. и др. — Воронеж: ТЦ «Учитель», 2005. — 205 с.
3. Чумичева Р.М., Ведмедь О.Л., Платохина Н.А. Ценностно-смысловое развитие дошкольников»

Музыкальное воспитание детей-логопатов в условиях ДОУ

Соколова Елена Александровна, музыкальный руководитель

МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида» г. Валуйки Белгородской области

В музыкальной деятельности с детьми дошкольного возраста важно создавать и поддерживать атмосферу радости и психологического комфорта. Особенно необходима она для детей с нарушениями речи, поскольку у этих воспитанников наблюдаются нарушения и в других видах деятельности: изобразительной, некоторых видов музыкальной, мелкой и общей моторики. Отмечается нарушение психических процессов и свойств, проявляющихся в недостаточно развитии восприятия, внимания и памяти, слабой ориентировке в пространстве, нарушении процессов возбуждения и торможения, их регуляции (замедленное включение в деятельность, недостаточная заинтересованность).

Помимо решения общих задач музыкального воспитания с детьми-логопатами следует работать над решением коррекционных задач. К ним относятся: оздоровление психики; воспитание уверенности в своих силах, выдержки, волевых черт характера. Важно помочь каждому ребенку почувствовать свой успех, самореализоваться в каком-либо виде музыкальной деятельности, развиваться более гармонично. Нормализация психических процессов и свойств: памяти, внимания, мышления, регуляции процессов возбуждения и торможения. Контакты с музыкой способствуют развитию внимания, обеспечивают тренировку органов слуха. Укрепление, тренировка двигательного аппарата: развитие равновесия, свободы движений, снятие излишнего мышечного напряжения, улучшение ориентировки в пространстве, координации движений; развитие дыхания; формирование двигательных навыков и умений. Исправление ряда речевых недостатков: невнятное произношение, скороговорки, проглатывания окончания слов. Главный же принцип, которым следует руководствоваться педагогу — внимание к каждому ребенку, учет его возрастных, речевых, индивидуальных особенностей и потребностей.

Виды музыкальной деятельности

Виды музыкальной деятельности в группах компенсирующей направленности традиционные: слушание музыки, исполнительство (включающее пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах), творчество. Отметим особенности в работе над этими видами деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения.

Слушание музыки

Слушание музыки является самостоятельным видом деятельности. Вместе с тем оно лежит в основе всех других ее видов. Слушание музыки обогащает эмоциональную сферу детей, расширяет их кругозор, влияет на развитие речи и формирование личности в целом. При этом оказывает действенную помощь в решении коррекционных задач. У детей с речевыми нарушениями важно развивать музыкальное восприятие, которое в свою очередь, будет требовать развития внимания и памяти, т. е. способ-

ствовать решению важнейших коррекционных задач. После прослушивания музыкального произведения полезно не только поговорить о нем, что у детей с речевыми нарушениями может вызвать большие затруднения, но и предложить им подвигаться под эту музыку, чтобы они почувствовали ее характер, передали свои чувства. Следует ориентироваться на интересы детей. И если он отсутствует или выражен слабо, особое внимание надо обратить на подбор музыкальных произведений для слушания. Работая над развитием музыкального восприятия, желательно использовать не только музыку, но и другие виды искусства: поэзию, живопись. Живой отклик находит у детей предложение нарисовать то, о чем рассказала музыка. У детей в группах компенсирующей направленности наблюдаются проблемы с запоминанием названий произведений, фамилий композиторов. В решении этой проблемы помогут следующие рекомендации: объединение ряда музыкальных произведений общим рассказом; посвящение ряда занятий творчеству одного композитора; сравнение контрастных по содержанию и по названию произведений или близких по названию, но разных по характеру.

Исполнительство

Несколько слов о специфике такого вида музыкальной деятельности как игра на музыкальных инструментах, помогающего в решении коррекционных задач, а именно: развитию внимания и памяти, которые потребуются каждому ребенку, играющему в оркестре; координации движений при игре на таких музыкальных инструментах как бубен металлофон, маракас, барабан. Развитию дыхания при игре на духовых инструментах; фонематического слуха в музыкально — дидактических играх типа «На каком инструменте я играю?»; развитию координации пения с движением, музыкально- ритмического чувства.

Пение

Пение — один из важнейших видов музыкальной деятельности. Оно способствует развитию психических процессов и свойств личности (внимание, память, мышление, воображение и т. д.) расширению кругозора; нормализация деятельности периферических отделов речевого аппарата (дыхательного, артикуляционного, голосообразовательного); развитию речи за счет расширения словаря и улучшения произносительной стороны. Пение помогает исправить ряд речевых недостатков: невнятное произношение, проглатывание окончаний слов, особенно твердых, а пение на слоги «ля-ля-ля», «ти-ли-ли», «ту-ру-ру», способствует автоматизации звука, закреплению правильного произношения. Музыкально-дидактические игры, дидактические упражнения и задания, некоторые игры с пением способствуют развитию фонетико-фонематического слуха.

Произносительная сторона речи обладает определенной окраской: как и в музыке, в музыкальной речи используются

такие средства выразительности, как темповые изменения, характерный ритм, определенная звуковысотность, динамическая и тембровая окраска. Поэтому музыкально-дидактические игры, направленные на развитие звуковысотного слуха, окажут косвенное воздействие и на развитие речи.

Требования к подбору песен для детей с нарушениями речи

При выборе песен для разучивания с детьми-логопатами необходимо обратить внимание на их соответствие возможностям детей, включающие следующие характеристики: доступное содержание, удобный для произношения текст, в котором отсутствуют или редко встречаются трудные звуко сочетания, но много гласных звуков. Лучше, если в песне несложная, запоминающаяся мелодия, желательна с повторами, с ясной ладовой основой, без больших скачков, нисходящая мелодия песен. Темп песен медленный, или средний, постепенно переходящий в более быстрый. Несложный аккомпанемент, который не заглушает мелодию, а лишь украшает и поддерживает ее.

Коррекционная направленность песен позволяющая закрепить правильное произношение звуков, способствующая развитию внимания и памяти или выработка правильного дыхания и т. д.

Музыкально-ритмические движения

Музыкально-ритмические движения — вид исполнительства, включающий упражнения, пляски, игры. Они оказывают на детей коррекционное воздействие, развивают память, внимание, ориентировку в пространстве, координацию движений. Ребенку с нарушениями речи при наличии

определенных двигательных навыков легче передавать характер музыки в движении, чем описать его словами.

Логоритмика

Логоритмика — это система упражнений, заданий, игр на основе сочетания музыки и движения, музыки и слова, музыки, слова и движения, направленная на решение коррекционных задач. Эти занятия проводит логопед и музыкальный руководитель. В занятия логоритмикой входят различные виды музыкальной деятельности: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах. Пение включает упражнения и попевки для тренировки периферических отделов речевого аппарата, а также упражнения для развития мелкой моторики и игры с пением, координации пения с движением. Восприятие музыки (слушание) используется для релаксации и развития слухового внимания, а так же для развития волевых черт характера. Музыкально-ритмические движения предполагают упражнения, игры с пением и словом, инструментальные игры для развития внимания, памяти, координации движений, ориентировки в пространстве, чувства ритма и т. д.

Игра на детских музыкальных инструментах способствует развитию чувства ритма и мелкой моторики. В работе с детьми-логопатами следует придерживаться 2 принципов: персональное внимание к каждому ребенку и взаимодействие всех специалистов дошкольного учреждения (логопеда, музыкального руководителя, психолога) с воспитателями при активной поддержке родителей. В этом случае можно достичь максимального эффекта в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Литература:

1. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972
2. Орлова Т. «Учим петь» Система упражнений для развития музыкального слуха и голоса. // Музыкальный руководитель 2004. № 3, 2005. № 2
3. Щербакова Н. «Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи». // Музыкальный руководитель 2005. № 2-№ 5; 2006. № 2-№ 5; 2007. № 1

Motivation as the main factor in the successful teaching of foreign language at the university

Sultanova Mamlakathon Mukhtarovna, teacher
Uzbekistan State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

In the period of globalization of the world, knowledge of foreign languages is an indispensable condition for the competitiveness of a future university graduates. It is no secret that often a foreign language is difficult for first-year students. Along with mastering higher mathematics, chemistry, physics and special disciplines, learning a foreign language requires attention, time and effort. In addition, a foreign language course at a university assumes that graduates of secondary schools

have communicative foreign language competence at the A2 level on a European scale. However, this is far from the case. As practice shows, most students have poor school training in a foreign language. Therefore, the program, according to which, upon completion of training, graduates with a bachelor's degree must possess professionally-oriented intercultural communicative competence at the B1 level (threshold advanced level), presents enormous difficulties for them.

Against the background of a reduction in classroom activities and an increase in the number of hours for independent work, one of the conditions for successful learning is the students' interest in the language, the desire to devote time to it and make additional efforts to master this language. Motives underlying interest are sources of activity.

Psychologists identify external and internal motivation. The external motivation for learning a foreign language is determined by the importance and international recognition of the English language, the possibility of receiving a higher-paying and prestigious job, listening to music, watching movies, etc.

Intrinsic motivation E. P. Ilyin and I. A. Winter is associated with the effectiveness of educational activities, with the satisfaction of the need to improve performance.

E. Disy, R. Ryan, R. Frankin define intrinsic motivation as a tendency to search for novelty and choice for the development and application of one's own abilities, for research and teaching. Research behavior implies a subjective assessment by a person of his skills regarding the solution of his tasks or current situations.

Motivation is the most important basis for achieving success in learning languages. This is the main driving force that ensures the student's involvement in the lesson. Motivation is characterized, first of all, by students' interest in the subject taught and their desire and willingness to study it. Interest helps to focus attention, enhances the impressions gained during the lesson, stimulates the repetition of the studied material, and enriches the extra-linguistic knowledge of students, thereby contributing to the formation of their general competence.

Understood as a source of activity and at the same time as a system of motivators of any activity, motivation is studied in a variety of aspects, which is why the authors interpret it differently. Researchers define it both as one specific motive, and as a single system of motives, and as a special area, including needs, motives, goals, interests in their complex interweaving and interaction. The complexity and multidimensionality of the problem of motivation determines the multiplicity of approaches to understanding its essence, nature, structure, as well as to methods of studying it.

According to the theory of self-determination of Disy and Ryan (2000), a person has three inborn needs: competence, communication with other people, and autonomy. They argue that a sense of competence is a necessary condition for motivation aimed at exploring the world and responding to difficulties. But, according to scientists, before achieving competence, one should learn autonomy. Autonomy is associated with behavior that manifests itself in the absence of external control. A number of studies confirm the assumption that with the encouragement of autonomy, students have increased intrinsic motivation and curiosity, and an increasing desire to overcome difficulties. With tight control, on the contrary, initiative decreases and the effectiveness of training decreases. Autonomy favorably affects internally motivated

behavior that is; it contributes to the search for novelty and obstacles, the development and application of one's abilities, research and cognitive activity.

The purpose of this study was to elucidate the motives underlying the interest in a foreign language among students of a technical university. The motivation of students to study English at a university can be caused only by receiving an assessment in a diploma or oriented to personal and professional growth. The study was conducted at the end of the English language course and was a questionnaire of direct questions:

1. Your interest in the English language at the university: a) remained (from school); b) increased; c) decreased.
2. What is the reason for the interest in the English language?

Firstly, respondents noted an increase in interest in learning English:

- 1) Maintaining interest from school — 42%;
- 2) An increase in interest in the university — 50%;
- 3) A decrease in interest in the university — 8%.

Secondly, students explain the motives underlying the interest in the English language by many factors, which can be conditionally divided into two groups:

- A) "perspective":
 - desire to travel;
 - getting a prestigious job, including abroad;
 - continuing education;
 - moving abroad;
 - writing scientific articles.
- B) "current state of affairs":
 - the novelty of the information;
 - the importance of a foreign language ("now without foreign languages anywhere");
 - the ability to communicate with foreigners;
 - development, including personality, intelligence, imagination, non-standard thinking;
 - learning process;
 - the need, the need for a foreign language;
 - personal interest;
 - ease of training;
 - familiarization with another culture;
 - understanding of songs in English;
 - passion for computer games;
 - the desire to be fluent in English.

However, some students note a decrease in interest in the English language due to lack of time, lack of abilities, laziness and memory features ("words are difficult to remember for a long time"). In addition, some students find it difficult to answer. External motivation was observed in half of the students, internal motivation — in half of the students.

Thus, among modern students, there is a preservation and increase in interest in English in a technical university, internal motivation prevails over external. Students are more focused on using English here and now than in the future. Despite the abundance of information and lack of time, they realize the importance of a foreign language not only as a

factor in obtaining a prestigious profession, but also as a means of developing intelligence, cognitive processes and communication.

Summing up, it should be noted that mastering a foreign language is a difficult, daily work. Without the manifestation of personal volitional qualities, a creative approach and competent control by the teacher, it cannot be mastered.

The task of a foreign language teacher is seen in expanding the zone of external motivation by creating a multilingual

learning environment, setting long-term goals close to the student, such as graduate studies at his university or abroad, research activities, participation in grants and international internships, online scientific conferences and seminars.

On the other hand, the teacher should focus on the student's intrinsic motivation, his current tasks and needs; to develop interest in a foreign language as a way of multicultural communication, to help broaden the horizons of students, to foster tolerance for other peoples and cultures.

Организация научно-исследовательской деятельности учащихся как эффективная форма работы с одаренными детьми в условиях реализации ФГОС (из опыта работы кафедры естественных дисциплин лицея № 3 г. Иркутска)

Сулова Виктория Юрьевна, учитель географии и ОБЖ;

Стратиевская Елена Евгеньевна, учитель биологии

МБОУ Лицей № 3 г. Иркутска

Ключевые слова: одаренный ребенок, работа, исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, образовательный процесс, научно-исследовательская деятельность учащихся

Федеральные стандарты второго поколения делают акцент на деятельностный подход в образовательном процессе, т. е. способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности [3, с.5] Важно направить одарённого ребёнка не на получение определённого объёма знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе полученного материала.

Важнейшим фактором и условием развития детской одаренности, превращения потенциально одаренного ребенка в человека с состоявшейся творческой судьбой является школьное личностно-развивающее обучение, построенное на основе применения психологических закономерностей и принципов развития, отвечающее особым познавательным потребностям и возможностям таких детей, их личностному своеобразию и целям развития.

Одним из условий творческого развития одаренного ребенка является *исследовательская деятельность*, которая обуславливает становление одаренности, достижение человеком наиболее высоких форм творческой активности [3, с.59]

Кроме того, исследовательская деятельность имеет и еще одно значение — социально-психологическая адаптация личности учащегося, преодоление не комфортности одаренного ребенка, формирование успешности, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности в условиях рыночных отношений.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвест-

ным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановку проблемы, изучение теории, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор материала, его анализ и обобщение, собственные выводы [1, с.178]

В педагогических исследованиях, связанных с обучением одаренных детей, сформулирован целый ряд требований, которые необходимо учитывать при работе с этой категорией обучающихся. Одно из этих требований — личностно-ориентированный подход к ребенку, учет его психологических особенностей, уровня креативности и интеллектуального развития [3, с.25] Коллективные формы работы не могут в полной мере реализовать это требование. Организация системы индивидуальной научно-исследовательской деятельности способствует созданию наиболее оптимального режима для реализации способностей и потребностей одаренных детей.

На кафедре естественных дисциплин лицея 3 г.Иркутска сложилась система поэтапной подготовки учащихся к научно-исследовательской деятельности, призванная обеспечить ребенку возможность самообразования, саморазвития и самовыражения. Основные задачи этой системы: дать ребенку возможность применить свои знания и творческий потенциал к самостоятельно выбранной теме исследований; способствовать развитию у обучающихся умений самостоятельно планировать организовывать и оценивать свою работу; помочь воплощению полученных результатов в форме докладов, рефератов, исследовательских работ, выступлений на НПК разного уровня.

На 1-м этапе работы формируется группа из обучающихся 6–7 классов, которые проявляют интерес к про-

фильным предметам кафедры (биологии, географии, химии). С учетом пожеланий ребят определяются темы работ, разрабатываются индивидуальные планы-графики выполнения и формы итоговой отчетности. При определении темы учитываются следующие критерии:

1. актуальность темы, недостаточность ее изученности и важность в практическом отношении;
2. соответствие интересам учащегося-исследователя;
3. реальная выполнимость;
4. возможность более глубокого осмысления общих закономерностей процессов, изучаемых избранной наукой;
5. обеспеченность необходимым количеством различных источников;
6. грамотность формулировки темы с научной и литературной точек зрения (с указанием четких рамок рассмотрения темы).

В течение всего периода работы над темой проводятся индивидуальные консультации учителя — предметника, который выступает в качестве руководителя. Организуются занятия, знакомящие ребят с правилами работы с литературой, интернет-сайтами, требованиями к оформлению. Важным этапом в осмыслении первых успешных шагов в работе является участие в кафедральной, а затем в лицейской конференции «Альфа и Омега», где учащиеся приобретают речевые навыки, опыт отстаивания своей точки зрения, ведения дискуссии. Лучшие работы рекомендуются для участия в НПК разного уровня.

Второй этап системы организации научно-исследовательской деятельности учащихся включает работу с ребятами 8–9 классов. Определение ее содержания идет двумя путями. Это может быть продолжение работы над ранее выбранной поисково-реферативной темой, но уже с элементами научных исследований. Достаточно часто с возрастом несколько меняется область интересов учащихся, что определяет выбор новой темы исследований. На этом этапе в системе работы кафедры большое внимание уделяется вопросам, связанным с природными особенностями и экологией нашего региона. Победителями НПК разного уровня стали работа Э. Альмухамедова «Возможности пешего и экстремального туризма в южном Прибайкалье», обобщившая личный опыт многочисленных походов мальчика с родителями, работа М. Пыжьяновой «Большой ба-

клан на Байкале», выполненная на основе личных наблюдений и исследований в составе научной экспедиции ИГПУ, Шульгина Ильи «Исследование степени загрязнения атмосферы выхлопными газами автотранспорта в районе лицея № 3 г. Иркутска». Работа имела социально-экологическую направленность и носила интегрированный характер и была выполнена под руководством нескольких учителей-предметников.

На третьем этапе работа с одаренными учащимися 10–11 классов ведется под руководством научных консультантов из числа специалистов ВУЗов, сотрудников областной станции Юннатов, родителей, связанных с научно-исследовательской деятельностью. Учитель на этом этапе выступает в роли координатора-консультанта и обеспечивает поиск научного руководителя, оказывает помощь в оформлении работы и документов для участия в конференциях и конкурсах. Последние годы приоритетными темами исследований являлись вопросы, связанные со здоровьесбережением и экологией. Победителями городских и региональных НПК стали работы Ярушиной А. «Иппотерапия как метод социальной адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями» (обобщался личный опыт трехлетней работы автора в качестве инструктора), Вишнякова В. «Роль биотических и абиотических факторов водной среды в экологии холерного вибриона» (в работе обобщены результаты исследований водоемов города Иркутска, проведенных автором в составе научно-исследовательской группы Противочумного института), Юзвак Н. «Влияние атмосферных осадков на живые организмы почвы» (анализы почвы осуществлялись на базе лаборатории кафедры «Почвоведения» иркутского госуниверситета). Макаровой Ангелины «Оценка микробной активности на субстратах с компонентами переработки лиственницы сибирской». Практическая часть была выполнена на базе ИГУ под руководством к. б. наук Юриновой Г. В.

Начало научно-исследовательской деятельности ребят в стенах лицея имело свое продолжение в высших учебных заведениях нашего города (ИГУ (биологический и химический факультеты), Иркутский Государственный медицинский университет) и в вузах Новосибирска, Томска и Москвы, где бывшие лицеисты развивают навыки научно-исследовательской работы.

Литература:

1. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. — Народное образование. — М., 2000, № 9, с.177–180.
2. Григорьян И. С. Исследовательская работа учащихся в лицее // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. Н. А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
3. Каримуллина, О. В. Развитие проектно-исследовательской деятельности учащихся // Управление качеством образования. — 2013. — № 6. — С. 59–65
4. Тимонина, Г. В. Управление качеством образовательного процесса по развитию проектно- исследовательской деятельности обучающихся как основы самореализации // Все для администратора школы. — 2014. — № 1. — С. 18–30.

Социально-экономические и психолого-педагогические аспекты проблемы управленческой культуры руководителей ДОУ

Тургенева Анастасия Анатольевна, студент магистратуры

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре)

В статье рассматривается понятие управленческой культуры, рассматриваются ее особенности в контексте управления образовательной организацией на примере ДОУ. В рамках статьи обоснована проблема управленческой культуры руководителей ДОУ с точки зрения социально-экономических и психолого-педагогических характеристик.

Ключевые слова: управленческая культура, руководитель ДОУ, структура управленческой культуры.

Компетентностный подход является ведущим в рамках анализа проблем управления образовательными организациями. С данной точки зрения, одним из направлений изучения профессиональной деятельности руководителя ДОУ, является анализ уровня сформированности отдельных компетентностей руководителя, которые непосредственно влияют на результат работы руководителя. Н. В. Бычков в общей структуре компетентностей уделяет особое внимание управленческой культуре, отмечая, что под управленческой культурой в самом общем виде необходимо понимать набор знаний, практического опыта, навыков и личностных качеств руководителя, позволяющий ему качественно решать определенные задачи для достижения определенных результатов [1].

Кроме того, можно отметить, что управленческая культура:

1. Является параллельно интеллектуальным, эмоциональным и волевым образованием, связанным с жизненной позицией личности студента и основанным на гуманистических, демократических ценностных ориентациях.

2. Включает глубокие знания в области профессиональной деятельности, теории и практики педагогического управления, гибкость мышления и емкий социально-культурный кругозор.

3. Предполагает наличие у специалиста умений работать с людьми, выстраивать конструктивные межличностные отношения, а также владение навыками коммуникативной деятельности.

4. Охватывает способности оперативно принимать решения в типовых и нестандартных ситуациях, готовность к инновационной деятельности, мобильность.

В исследовании К. В. Хорошуна определяется, что проблема управленческой культуры руководителя отличается особой актуальностью в сфере образования. Так, по словам автора, «успешная руководящая деятельность невозможна без должного уровня управленческой культуры её субъекта (руководящего работника). Поскольку именно образование является социальным институтом, миссия которого — гармонизация деятельности человека и общества, то формирование управленческой культуры будущих руководителей необходимо рассматривать как социальный заказ системе непрерывного образования, особенно для высшего образования и послевузовского профессионального образования (профессиональной переподготовки)».

Сложность структуры управленческой культуры руководителя ДОУ определена совокупностью социально-экономических и психолого-педагогических аспектов.

Управленческая культура руководителя ДОУ как социально-экономическая проблема рассматривается в исследованиях А. Н. Троян, Л. И. Фалюшиной, Н. В. Роньжовой и др.

В частности, А. Н. Троян [4] считает, что в условиях современного рынка труда к уровню профессиональной культуры руководителей ДОУ предъявляются высокие требования, что обусловлено социально-экономическими требованиями, которые характеризуются:

- невозможностью обеспечения эффективной деятельности ДОУ без учета влияния внешней социокультурной среды;
- формированием новых механизмов материального стимулирования и мотивации труда сотрудников ДОУ (воспитателей, педагогов, психологов, дефектологов и др.);
- интенсивной компьютеризацией образовательно-воспитательного процесса и развитием информационных технологий.

В исследовании Л. И. Фалюшиной, особое внимание уделяется такому направлению деятельности руководителя ДОУ, которая требует сформированности управленческой культуры руководителя как необходимости решения проблемы финансового обеспечения и внебюджетного финансирования деятельности ДОУ [5].

Исследователем Н. В. Роньжовой в структуре управленческой культуры руководителя ДОУ также выделяются социально-экономические аспекта, а именно: технико-экономический анализ и обоснование, финансирование проектов, оплата труда, страхование, налогообложение, материальное поощрение и т. д. [3].

Психолого-педагогические проблемы управленческой культуры руководителя ДОУ определены в исследованиях О. И. Мезенцевой. Автор обращает внимание на следующие положения проблемы управленческой культуры руководителя ДОУ [2]:

- повышение уровня требований к организации учебно-воспитательного процесса;
- ужесточение требований, предъявляемых при лицензировании и аттестации учреждений общего образования;

- развитие системы оценки качества образования;
- изменение качественного состава учащихся общеобразовательных учреждений.

Таким образом, можно отметить, что особенностями управленческой культуры руководителей ДОУ (или образовательных организаций) будет являться не только необ-

ходимость взятия во внимания социально-экономических аспектов, которые в теории управления организацией являются ведущими, но и психолого-педагогических, которые в образовательных учреждениях являются приоритетными, так как непосредственно отражают специфику управленческой деятельности в организации.

Литература:

1. Бычков Н. В. Теоретические подходы к пониманию управленческой культуры руководителей образовательных учреждений // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 8. — С. 28–33.
2. Мезенцева О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной культуры современного руководителя ДОУ [Текст]: монография / О. И. Мезенцева, Е. В. Кузнецова. — Новосибирск, 2013. — 158 с.
3. Роньжова Н. В. Эффективное управление образовательной организацией. Сущность понятия «Эффективное управление». Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией [Текст]. / Н. В. Роньжова // Молодой ученый. — 2016. — № 23. — С. 513–515.
4. Троян А. Н. Управление дошкольным образованием [Текст]: Учеб. пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 160 с.
5. Фалюшина Л. И. Управление дошкольным образовательным учреждением. Современный аспект [Текст]. / Л. И. Фалюшина. — М.: Педагогическое общество России, 2015. — 80 с.

Формирование управленческой культуры руководителя ДОУ в управленческой деятельности

Тургенева Анастасия Анатольевна, студент магистратуры

Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет (г. Комсомольск-на-Амуре)

Управленческая культура — одно из наиболее значимых профессиональных качеств руководителя образовательного учреждения. В исследовании К. В. Хорошуна определяется, что «успешная руководящая деятельность невозможна без должного уровня управленческой культуры её субъекта (руководящего работника). Поскольку именно образование является социальным институтом, миссия которого — гармонизация деятельности человека и общества, то формирование управленческой культуры будущих руководителей необходимо рассматривать как социальный заказ системе непрерывного образования, особенно для высшего образования и послевузовского профессионального образования (профессиональной переподготовки)».

Подробную градацию компонентов управленческой культуры руководителей образовательной организации провела Д. А. Андреева, включив в их состав:

- 1) успешность в реализации административно управленческих функций;
- 2) культуру принятия управленческого решения;
- 3) развитие инновационной деятельности, управление;
- 4) профессионально-педагогическую культуру руководителя;
- 5) социально-психологическую культуру руководителя (создание творческого педагогического коллектива);
- 6) мотивирование коллектива;

- 7) создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- 8) культуру общения руководителя;
- 9) деловые и личностные качества руководителя [3].

О. В. Сухова отмечает, что развитие управленческой культуры руководителя ДОУ включает в себя совершенствование таких компонентов управленческой культуры как: овладение технологиями менеджмента и маркетинга в образовании; привлечение к управленческим процессам широкой общественности, педагогической общественности; создание принципиально новых моделей научно-методической работы в ДОУ; обновление образовательного процесса, реформирование образования и повышение статуса заведующего дошкольного учреждения как руководителя.

Анализ исследований в области управленческой культуры руководителя ДОУ позволил предположить, что сформированная управленческая культура руководителя ДОУ проявляется в результате деятельности учреждения и может быть оценена в виде таких характеристик как структурный аспект управленческой деятельности, качество условий образовательно-воспитательного процесса, система управления, характеризующая отношение подчиненных к профессиональной деятельности руководителя, качество образовательной деятельности ДОУ, отражающий реальные показатели результатов деятельности учреждения по направлению образовательно-воспитательного процесса.

Следовательно, в рамках мероприятий по каждому направлению возможно создать условия по совершенствованию управленческой культуры руководителя ДООУ.

Рассмотрим мероприятия по формированию управленческой культуры и оценим возможные результаты их реализации.

1. Структурный аспект управленческой деятельности. Ключевыми мероприятиями могут стать организованные конференции с руководителями ДООУ по вопросам структуры управления ДООУ, с целью обмена опытом в области управления, выполнения функций и ролей руководителей, делегирования полномочий и др. Важно также провести оценку управленческой деятельности руководителя и административно-управленческого персонала. В результате могут быть разработаны или обновлены должностные инструкции, повысится степень включенности персонала в управление ДООУ.

2. Условия образовательно-воспитательного процесса. Мероприятия по данному направлению включают в себя действия направленные на пополнение материально-технической базы и установление сотрудничества со сторонними организациями (спортивные, музыкальные школы, театры, детские студии и др.). Это позволит повысить ресурсообеспеченность ДООУ (приобретение технических средств, проведение ремонта в группах и др.) и создаст условия для дополнительного образования дошкольников.

3. Система отношений с подчиненными. В рамках данного направления могут быть разработаны системы стимулирование профессионального развития педагогиче-

ского коллектива, что приведёт к совершенствованию профессиональных знаний подчиненных, окажет содействие в совершенствовании педагогического мастерства. Кроме того, руководителем ДООУ может быть внедрена технология коучинга, направленная на развитие педагогического коллектива как единого целого (сплоченность, нацеленность на результат, командное взаимодействие и др.).

4. Результаты образовательной деятельности. Данное направление может включать деятельность руководителя по организации мониторинга эффективности воспитательно-образовательной работы, с целью определения выполнения программы, методической работы, проявляющаяся в степени усвоения требований, выдвинутых в стандартах ДООУ. Важным элементом может стать разработка модели сотрудничества ДООУ с родителями. Данное условие позволит повысить результативность обучения и воспитания во взаимодействии с родителями воспитанников.

Таким образом, в соответствии с представленным планом, разработанные мероприятия учитывают необходимость воздействовать на все характеристики управленческой культуры руководителя ДООУ (структурный аспект управленческой деятельности, условия образовательно-воспитательного процесса, система отношений с подчиненными, результаты образовательной деятельности). Данный факт связан с тем, что результаты сформированной управленческой культуры руководителя ДООУ отражаются в эффективности воспитательно-образовательной деятельности дошкольного учреждения.

Литература:

1. Бычков Н. В. Теоретические подходы к пониманию управленческой культуры руководителей образовательных учреждений // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 8. — С. 28–33.
2. Мезенцева О. И. Психолого-педагогические условия развития профессиональной культуры современного руководителя ДООУ [Текст]: монография / О. И. Мезенцева, Е. В. Кузнецова. — Новосибирск, 2013. — 158 с.
3. Роньжова Н. В. Эффективное управление образовательной организацией. Сущность понятия «Эффективное управление». Критерии оценки эффективности управления образовательной организацией [Текст]. / Н. В. Роньжова // Молодой учёный. — 2016. — № 23. — С. 513–515.
4. Троян А. Н. Управление дошкольным образованием [Текст]: Учеб. пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 160 с.
5. Фалюшина Л. И. Управление дошкольным образовательным учреждением. Современный аспект [Текст]. / Л. И. Фалюшина. — М.: Педагогическое общество России, 2015. — 80 с.
6. Хорошун К. В. Современные модели управленческой культуры как личностно-профессионального качества руководителя // Научные труды КубГТУ. — 2106. — № 2. — С.31–39.

Результаты опроса «Половое воспитание в России»¹

Цыганенко Кира Михайловна, студент

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

Все живые существа участвуют в жизненных процессах — питании, дыхании, выделении, движении, росте, чувствах и размножении. Мы учим, направляем и воспитываем наших детей через детство и отрочество к взрослой жизни, предоставляя им навыки и знания, чтобы они были способны сделать безопасный жизненный выбор в отношении пищи, которую они едят, спорта, которым они занимаются, и безопасной личной гигиены.

Образование — это не только предоставление людям фактов, но и обучение навыкам, позволяющим молодым людям эффективно использовать эту информацию и координировать свое поведение в соответствии с имеющейся информацией и знаниями.

Как только репродукция рассматривается как живой процесс, а не источник смущения и возможного конфликта между родителями и детьми, становится намного яснее представить себе обучение наших детей этому. Также становится очевидным, что нет правильного или неправильного возраста, в котором можно разговаривать с ребенком о размножении, сексе и человеческих отношениях. Они должны расти, зная об этом, в соответствующем возрасте — так же, как они растут, зная, что фрукты и овощи

хороши для нас, и мы все должны есть, чтобы оставаться здоровыми.

Вооруженный этими знаниями, которыми, конечно, нельзя обмениваться во время одного поспешного и смущающего разговора в возрасте 13 лет, ваш ребенок постепенно будет накапливать знания о сексуальных отношениях, которые помогут подготовить их к принятию хороших и безопасных решений о собственном сексуальном поведении.

В период с 13.05.2019 г. по 22.05.2019 г. был проведен опрос на тему полового образования в России. Как уже известно, по статистике ВЦИОМ от 28 октября 2018 г. 63% респондентов от 18 лет предпочли бы проведение уроков сексуального просвещения в промежутках с 5 по 9 классы, и 3% считают, что об этом вообще не нужно рассказывать.

Согласно статистике, проведенной для данной работы, в которой сфокусировано внимание на подростках, только 0,13% (1 человек) считает, что половое образование не нужно. Большая часть опрошенных (31,8%) считают, что половое образование стоит начинать с начальной школы; далее 27% и 26,6% считают подходящий возраст детского сада и с началом подросткового возраста, соответственно. И 11,4% считают, что начинать лучше с самого рождения.

С какого возраста, по Вашему мнению, необходимо знакомить с темой полового воспитания?

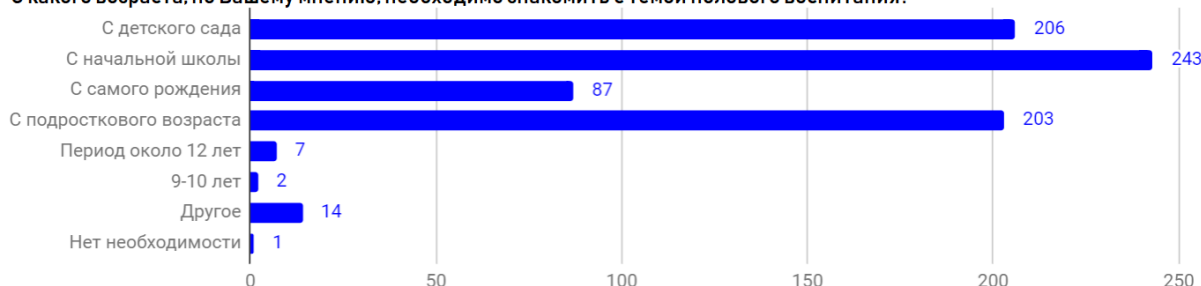


Рис. 1. Время ознакомления с темой полового воспитания

Также, мы можем проследить, что самым популярным ответом у подростков — временной промежуток с начала

школы, это может говорить о том, что им самим необходимо было получить знания в данной области в это время.

С какого возраста, по Вашему мнению, необходимо знакомить с темой полового воспитания? только до 18 лет

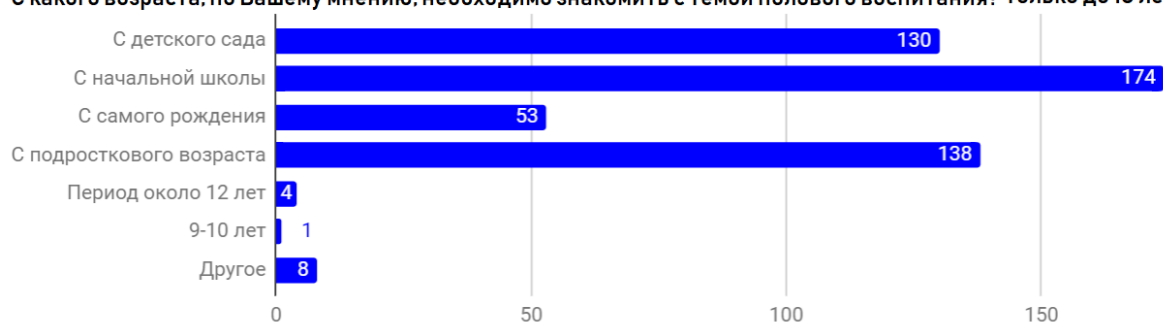


Рис. 2. Время ознакомления с темой полового воспитания (группа до 18 лет)

¹ Интернет-опрос «Половое образование в России», 766 респондентов от 12 до 45 лет, посредством платформы Google Forms (13.05.2019–22.05.2019 г.)

Из этого вытекает следующий вопрос, были ли у респондентов уроки полового воспитания: только 26,9% ответили утвердительно. Где же тогда подросткам брать ин-

формацию? 92,3% респондентов ответили, что получили или получают знания на тему полового образования через интернет.

От кого Вы получили (получаете) знания на тему полового развития /воспитания?

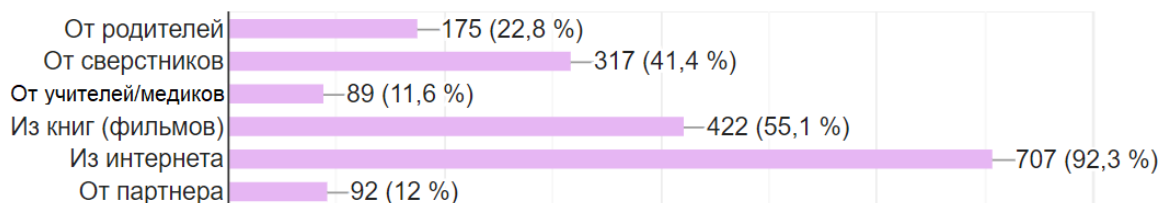


Рис. 3. Источники получения знаний на тему полового воспитания

Самый противоречивый источник, который вы бы хотели чтобы использовал ваш 10-летний ребенок. Интернет полон мифов, гендерных стереотипов, ненаучных статей и недостоверной информации. Предоставление же данной информации в школе (если мы конечно используем разумные и честные подходы, а не запугивание детей) четкое, структурированное и базируется на биологии, физиологии, психологии и исследованиях в данных областях, и совершенно не несет сексуализированную окраску, по при этом только 11,6% респондентов выбрали учителей, психологов, медиков как одно из средств получения информации, хотя это был одним из самых рациональных способов.

В итоге, мы получаем что только 17,1% респондентов в полном, по их мнению, объеме вовремя получили необходимую информацию по теме полового образования (информация о возрастных изменениях тела (менструация, поллюции, оволосение и др.), вопросах контрацепции, беременности, сексуальных отношений, половых инфекциях и прочего), а 12,1% респондентов каким-либо образом получили ущерб из-за полного отсутствия полового просвещения; так же 25,1% вовремя не получили должной информации, а 43,1% получили не полный объем необходимой информации.

К чему же это приводит, согласно исследованию «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья: у 11 и 26% Российских 15-летних девочек и мальчиков, соответственно, был хотя бы один половой контакт [2, с. 179–190]. В моем исследовании на вопрос о том, какие другие методы (кроме презервативов и гормональных таблеток) для защиты от ВИЧ и венерических болезней, и/или для предотвращения нежелательной беременности знают опрошенные, около 27% не знают других методов для защиты от ВИЧ и венерических болезней, и/или для предотвращения нежелательной беременности.

В итоге, мы получаем подростков:

- не имеющих или имеющих достаточно размытые знания о физиологии, изменениях тела, репродуктивных органах и о личных границах людей

- не владеющих азами безопасных половых контактов
- опирающихся на знания полученные посредством интернета и сверстников.
- не способных отказывать, противостоять насилию и выстраивать гармоничные отношения, используя ранее построенную базу.

Как уже говорилось выше, согласно ВЦИОМ от 28 октября 2018 г. 63% респондентов предпочли бы проведение уроков сексуального просвещения в промежутках с 5 по 9 классы. Многие родители и хотели бы обсуждать его с детьми, но не знают как. Когда мы говорим о безопасности, то лучше узнать что-то раньше, чем опоздать на один день.

Но кроме положительного настроения большого пласта общества, для России существует еще проблемы в отношении к половому воспитанию подростков. Респонденты выделили такие причины, влияющие на слабое развитие полового образования:

- Влияние религиозных конфессий
- Консерватизм, табуированность, стыд, стигма
- Необходимость увеличения демографии

Большое количество респондентов считает, что существует влияние религиозных конфессий на тему полового воспитания. Самые распространенные религии на территории России это — Православие, Ислам и Католицизм. Исходя из исследования ВЦИОМ, 26% людей, относящихся себя к православию, не собираются вообще поднимать тему полового воспитания, так же как 38% мусульман и 51% католиков. Это может привести к тому, что огромное количество детей будет ограничено в получении важной для безопасного развития информации. Большое влияние на такое решение взрослых, в отношении информированности детей, оказывают мнения религиозных конфессий.

Проблема полового (сексуального) воспитания детей и подростков в современной России является чрезвычайно актуальной. Низкий уровень полового воспитания в большинстве семей и школ, недостаток квалифицированных специалистов, способных заниматься сексуальным воспитанием и умеющих работать именно с подростками, при-

водит к высокой частоте незащищенных половых связей, нежелательных беременностей и венерическим заболеваниям у девушек-подростков и, как следствие, абортам среди несовершеннолетних. По количеству смертей и патологий, связанных с абортами у несовершеннолетних, наша страна входит в первую десятку в мире. Согласно официальным данным, аборт составляет 56 % исходов беременности у женщин в возрасте 15–19 лет [3, с. 102–108]. Данная ситуация приводит к пересмотру мето-

дологических, теоретических подходов к половому (сексуальному) воспитанию; разработки новых методов организации работы по повышению знаний в области полового образования; формированию и развитию у детей и взрослых правильных репродуктивных установок и поведения, профилактики заболеваний, влияющих на реализацию репродуктивной функции. Исполнение которых, возможно только в случае реализации комплекса медико-педагогических мер [1, с. 4–7].

Литература:

1. Бланц О. Б., Есина С. В. Представления о сексуальном воспитании у врачей-гинекологов, родителей и подростков. // Молодой ученый. — 2018. — № 1.1. — С. 4–7.
2. Неравенства в период взросления: гендерные и социально-экономические различия в показателях здоровья и благополучия детей и подростков. Исследование «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья»: Международный отчет по результатам исследования 2013/2014 гг., С. 179–190.
3. Сексуальное просвещение молодежи: как, когда и зачем? // «Всероссийский центр изучения общественного мнения» (ВЦИОМ). URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9427> (дата обращения: 24.08.2019).
4. Резер Т. М. Медико-социальные подходы к организации полового воспитания и сексуального образования // Социологические исследования. — 2003. — № 1. — С. 102–108.

Использование нетрадиционных методов и средств в работе по коррекции речевых нарушений у дошкольников

Челышева Алёна Андреевна, учитель-логопед;

Степанова Ольга Петровна, воспитатель;

Смирнова Ольга Николаевна, воспитатель;

Болотина Любовь Александровна, музыкальный руководитель

МБДОУ г. Новокузнецка «Детский сад № 36» (Кемеровская обл.)

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в детстве является важным условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

В последнее время наблюдается увеличение количества детей с речевыми нарушениями. В связи с этим возрастает потребность в логопедической помощи, которая позволяет своевременно выявить и максимально скорректировать имеющиеся отклонения в речевом развитии.

В своей работе учителя-логопеды используют нетрадиционные методы и средства по коррекции речевых нарушений, так как в современном мире стремительно развиваются нано-технологии, и ребенка бывает трудно завлечь игрой. Огромное количество технических средств (планшет, телефон, компьютер) ограничивают развитие ребенка. Дети 20 лет назад были активными, стремились познать окружающий мир через прикосновение к предметам, а не виртуально. Они исследовали мир всеми возможными способами, поэтому проблем с речью практически не было.

Дошкольнику необходимо расширять представления об окружающем мире, чтобы движения пальцев рук становились уверенными, четкими и точными. Ведь развитие мелкой моторики оказывает положительное влияние не только на становление речи и ее функций, но и на психическое развитие ребенка. Еще Иван Петрович Павлов говорил: «Руки учат голову, поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга». [1]

Из всех современных технологий наиболее интересной нам показалась идея создания бизборда.

Бизиборд — развивающая доска (стенд, модуль) со всевозможными кнопками, замочками, крючками, шнурками, пуговицами, прищепками, выключателями и прочими предметами. Это полезные игры на усидчивость, внимательность, развитие мышления.

Бизиборды также называют «Волшебными досками», «Чудо-досками». Еще существует такое название «Развивающая доска Монтессори». Ведь именно самой Марией Монтессори в 1907 году был изготовлен прототип современного бизборда. Она предложила поместить на обучающий стенд всевозможные подручные предметы домашнего

обихода, с которыми ребенку рано или поздно предстоит столкнуться на практике.

Используя в своей работе бизиборд, педагоги решают сразу несколько задач:

- развивающую;
- обучающую;
- воспитательную.

Правильно сделанная, грамотно продуманная еще на этапе проектирования «чудо-доска» имеет много маленьких деталей, которые не просто можно изучать, но и совершать с ними определенные действия: щелкать выключателем, вставлять вилку в розетку, нажимать кнопки, защелкивать щеколду и т. д.

К таким деталям относятся:

- дверные цепочки, крючки, петельки, пуговицы;
- замки (в том числе засовы, щеколды, задвижки, шпингалеты);
- фонарики и лампочки;
- выключатели и кнопки;
- счёты;
- дверной звонок;
- дисковый или кнопочный телефон, пульт;
- катушки и шнуры;
- молнии и пуговицы;
- циферблаты от часов;
- колёсики и шарики;
- поворотные тумблеры;
- рисунки и т. д.

Чтобы начать работу по использованию бизиборда, как средства коррекции речевых нарушений, нужно учитывать требования к организации предметно-пространственной среды. Исходя из них, данное пособие соответствует требованиям к таким компонентам как:

- содержательно-насыщенный (чем больше различных элементов будет расположено, тем интереснее будет ребенку);
- доступный (при изготовлении пособия необходимо учитывать возрастные особенности детей; обеспечить свободный доступ к бизиборду);
- безопасный (крепеж не выглядывает с обратной стороны);
- эстетически-привлекательный (яркость фона, предметы разных форматов и цветов).

Литература:

1. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников. ООО Издательство «АСТ» — М., 2000.
2. Демурова Н. А., Затынайко О. А. Использование игр «бизиборд» в коррекционной работе с детьми с ОНР. <https://docplayer.ru/54031012-Ispolzovanie-igr-bizibord-v-korrekcionnoy-rabote-s-detmi-s-onr.html>
3. Роголева Э. Проект «Бизиборд в индивидуальной работе с детьми с ОНР». <https://www.maam.ru/detskijasad/-bizibord-v-individualnoi-rabote-s-detmi-s-onr.html>
4. Хабибрахманова Э. Р. «Бизиборд как средство развития детей младшего дошкольного возраста». <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/04/15/bizibord-kak-sredstvo-razvitiya-detey-mladshego>

При изготовлении «Волшебной доски» достаточно проявить фантазию и получится настоящий шедевр. Можно поэкспериментировать с формой, с цветом, с содержанием. Бизиборд может быть двухсторонним, складным, выполненным в единой тематике. Для детей младшего дошкольного возраста можно изготовить в мягком варианте. [4]

Работа по изготовлению дидактического пособия состоит из двух этапов:

1. Подготовительный.
2. Практический.

На первом этапе изучаются различные материалы и методическая литература по данной теме. Происходит выбор дизайна, разработка эскизов, подбор материала, игр, заданий.

На втором этапе идет само изготовление бизиборда. Его можно выполнить совместно с детьми или на мастер-классе с родителями.

С помощью этой доски ребенок будет не только некоторое время занят, но также пополнит свой багаж знаний, разовьет свои тактильные ощущения, мелкую моторику, логику и мышление.

У данного пособия нет ограничений. Заниматься с бизибордом можно с раннего возраста, в целях профилактики речевых нарушений, и до школы, тренируя навыки, которые пригодятся в быту, и развивая зоны мозга, ответственные за речь. [3]

Итак, бизиборд позволяет решать следующие задачи:

- позволяет тренировать моторику, жизненно-важные навыки сенсорной и моторной координации;
- изучать цифры, счет;
- оказывает положительное влияние на развитие всех психических процессов;
- ребенок познает окружающий мир;
- стимулирует познавательную активность и творческий потенциал;
- формирует усидчивость и терпение;
- развивает цветовосприятие. [2]

Наблюдаемая динамика в речевом развитии дошкольников свидетельствует об эффективности использования бизиборда и необходимости дальнейшего применения данного дидактического пособия в коррекционном процессе.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Системы электронного хронометража

Порошин Михаил Павлович, студент магистратуры

Рязанский государственный радиотехнический университет имени В. Ф. Уткина

В спортивных состязаниях, где стартуют одновременно несколько участников, весьма важным является вопрос хронометража. Участники выходят на старт, чтобы установить свой новый личный рекорд на дистанции, а организаторам необходимо точно узнать результат каждого из соревнующихся, чтобы выявить победителя. Как те, так и другие предъявляют высокие требования к качеству измерений на дистанции, работе устройств, считывающих время, и скорости обработки полученных данных и их представления онлайн.

Системы электронного измерения времени или системы электронного хронометража применяются для фиксации результатов участников массовых соревнований в циклических видах спорта. Система регистрирует время спортсменов на старте и финише. Такие системы могут применяться в таких видах спорта, как лёгкая атлетика, плавание, марафоны, скалолазание (лазание на скорость). [2]

В настоящее время можно выделить три основные группы систем хронометража.

Транспондерные системы хронометража являются первой группой и подразделяются на два вида — активные и пассивные, у каждого из которых имеются свои достоинства и недостатки.

Активная система — это, как правило, многоразовые чипы, которые надеваются на лодыжку спортсмена при помощи мягкого ремешка. Главные плюсы таких систем — это герметичность, ударопрочность и практически стопроцентная вероятность фиксации прохода участника. Из минусов можно отметить дороговизну и необходимость крепления именно на ногу.

Говоря о пассивных системах хронометража, они представляют собой чипы, которые крепятся к нагрудному номеру. Достоинством является низкая стоимость, в противоположность активным системам, из-за чего их выгодно использовать там, где число участников превышает десятки тысяч. Недостатков у пассивных систем много: во-первых, использование может касаться только бега, поскольку вследствие сильной подверженности помехам можно допустить только низкие скорости; во-вторых, на датчик влияют погодные условия и условия самих соревнований (например, вода); в-третьих, непереносимость механических воздействий. Также следует отметить, что чипы являются одноразовыми. [6]

Второй группой в классификации являются системы с фотофинишем — в них фиксация финиша осуществляется видеоустройством, синхронизированным с хронометром; последний запускается от стартового пистолета. К этой группе относится система автоматизированного хронометража «Стриж-М».

Система «Стриж-М» предназначена для фиксации временных параметров спортивных результатов и последующей обработки полученных данных на ЭВМ с выдачей отпечатанных протоколов соревнований.

В системе предусмотрена возможность фиксации времени посредством инфракрасных оптических створов и высокоскоростной видеокамеры «SnapShot» при пересечении спортсменом финишной линии на стометровой полосе с препятствиями, контактными площадок и электронных мишеней. Для установления результата при проведении соревнований по спасательному спорту также используется высокоскоростная видеокамера «SnapShot» или инфракрасные оптические створы.

Конструктивно «Стриж-М» состоит из отдельных устройств:

- а) подсистема фотофиниша «SHAPSHOT», в составе которой: видеокамера высокоскоростная, датчик старта акустический, блок коммутации, блок питания, стойка и кейс;
- б) электронные мишени;
- в) таймер;
- г) финишные площадки;
- д) ПЭВМ типа «Ноутбук» с установленным программным обеспечением;
- е) акустический датчик старта;
- ж) источник бесперебойного питания;
- з) электронные беспроводные табло. [3]

Как видно, «Стриж-М» представляет собой большой ряд взаимодействующих устройств, но при этом является хорошей альтернативой чипам в плане метода фиксации результата.

Последней, третьей группой систем, являются те, что фиксируют касание. Они чаще всего встречаются в бассейнах. Самые простые из них построены на контактной системе, в которой стартовый пистолет запускает хронометр, фальстарт (если предусмотрен) фиксируется моментом отрыва пловца от стартовой тумбы, а результат — по касанию финишной панели. [1]

Нынешние системы электронного хронометража представляют собой замену классической судейской функции на спортивно-массовых мероприятиях по всему земному шару. Современный уровень соревнований предполагает, что хронометраж в спорте должен производиться исключительно высококачественным обо-

рудованием, способным уловить тысячные доли секунды, поэтому в этом вопросе на первый план выходят именно электронные системы. [5] Электронное измерение времени является неотъемлемой частью стандарта организации и проведения современного спортивно-массового мероприятия. [4]

Литература:

1. Системы хронометража // Инфо Табло. URL: <https://i-tablo.ru/shop/sistemyi-hronometrazha/> (дата обращения: 26.08.2019).
2. Системы электронного хронометража // Скалодром.Ру. URL: <https://skalodrom.ru/ru/snaryazhenie/oborudovanie/sistemi-elektronnogo-khronometrazha> (дата обращения: 26.08.2019).
3. Системы электронного хронометража Стриж-М // ALL-Pribors.ru. URL: <https://all-pribors.ru/opisanie/55616-13-strizh-m-59329> (дата обращения: 26.08.2019).
4. Современные системы электронного хронометража // RussiaRunning.Timing. URL: <http://rrtiming.ru/chrono.php> (дата обращения: 26.08.2019).
5. Хронометраж в спорте // КСДЮСШОР № 10 «Олимп» (Тольятти). URL: <http://tltolimp.ru/info/?id=20150825-1> (дата обращения: 26.08.2019).
6. Электронный хронометраж // Run&Roll. URL: <https://runandroll.ru/l/timing1.html> (дата обращения: 26.08.2019).

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

К вопросу об иконописи. Перспектива и композиция древнерусской иконы

Туманова Елизавета Александровна, студент

Московский государственный институт культуры

Композиционная основа иконы является духовным языком, рассказывающим о Божественных истинах, которые невозможно передать привычным условно-трехмерным изображением. Следовательно, и язык иконы также нематериален. Поэтому, желая изучить смысловую нагрузку перспективы и ее отличительные черты, рассмотрим особенности данного явления в древнерусской живописи.

1. *Расширение параллельных линий в пространстве иконы.* Параллельные линии не сходятся в пространстве. «Передний и задний планы имеют не перспективно — образительное, а смысловое значение» [4]. Отдаленные предметы не скрыты воздушной пеленой, как их изображают на реалистических картинах, они включаются в общую композицию как первоплановые.

2. *Уплотнение трехмерных предметов.* Сведение фигур к простым по очертаниям силуэтам делает персонажей бестелесными и возвышенными, подобными Ангелам. [3, с. 181]. Взгляды святых направлены одновременно и к молящимся, и к духовной доминанте на иконе. Усиливают данный эффект и вовлекают зрителя в пространство иконы плоскостность и удаленность элементов пейзажа друг от друга. [2, с. 4].

3. *Выход фоновых и боковых элементов на передний план.* Подобное позволяет привлечь зрителя в Божественное пространство, раскрыть фактуру не от доминанты на картинной плоскости, а от силуэтов.

4. *Разномасштабность персонажей в зависимости от иерархической значимости.* Наиболее важные персонажи изображаются крупнее остальных или несколько раз повторяются в пределах изображения. Стоит отметить, что на заднем плане, как правило, самыми крупными изображаются Бог и Ангелы, на среднем плане — менее большими — святые, а на первом плане изображаются фигуры самого малого размера — миряне. Благодаря такой разномасштабности элементов икона приобретает монументальность и духовную высоту.

5. *Предельная развернутость составляющих иконы.* Данное явление позволяет максимально расширить повествование о духовном событии, рассмотреть предмет с четырех сторон. Например, развернутые с четырех сторон престолы и Евангелия позволяют увидеть их символи-

ческую нагрузку и узнать об их истинной значимости. Подобная развернутость наделяет смотрящего способностью к «всевидению».

6. *Вневременной характер изображенного события.* Пространство и время развернуто. Икона всегда указывает на целостное событие, последовательно и подробно его рассматривает, показывая святого вне времени. Поэтому на иконическом изображении можно увидеть, к примеру, Иоанна Крестителя вместе с собственной усековенной головой.

8. *Отсутствие возраста.* Образ не фиксируется на возрасте, он являет целостное житие святого. Например, на иконах младенец Иисус имеет черты и атрибуты взрослого человека. Ведь иконическое изображение всегда отрешено от реальных событий в силу того, что имеет надвременной характер. [2, с. 3]. Таким образом, изображенное действие приобретает значимость и масштаб.

Помимо этого, невозможно не упомянуть о композиции, потому что она — «сильная сторона древнерусских икон. Рядом с иконами картины нового времени неизбежно проигрывают: в них не так отчетливо выражено построение целого» [1]. Именно структура иконы влияет на композицию, независимо от своего сюжета (Рождество, Крещение, Распятие, Покров и т. д.). Поэтому в ее верхней части располагается Небо, а внизу — земля или — реже — преисподняя. Огромная роль в композиции иконы отводится и композиционной доминанте. Отсюда ее характерные особенности:

1. Доминанта может не изображаться на иконной плоскости. Она может лишь подразумеваться (например, взгляд святого направлен к небесам, но сами небеса не изображены);

2. Доминанта может быть не связана с общим композиционным строем. Она может выглядеть эклектично (например, изображение небольшого сегмента мандорлы с благословляющей десницей Иисуса Христа в верхнем левом или правом углу иконы);

3. Доминанта масштабом может выделяться из масштаба всей композиции иконы (например, иконы с житием);

4. Доминанте не всегда подчинен композиционный строй образа. Она может выделяться центробежно (например, на иконе «Рождество Пресвятой Богородицы» все персо-

нажи отвернуты от родившейся Приснодевы, выделяя ее таким образом);

Существует также внешняя доминанта в виде накладных мощевиков и нимбов, драгоценных окладов и т. п., что концентрирует внимание именно на этой доминанте. Это свойство усиливает эффект «окна в горний мир». Очень часто в этих целях используют также и текстовое сопровождение — свитки с евангельскими цитатами, именованная святых, молитвы. Причем данное сопровождение может косвенно указывать на «смысловую часть иконы, например, раскрытое Евангелие с текстом как композиционная доминанта объясняет смысл выражения Лика Спасителя, держащего это Евангелие (Лик соответственно может быть милующим, торжествующим, кротким, смиренным и т. д.)» [2].

Таким образом, мы понимаем, что все рассмотренные нами законы взаимосвязаны друг с другом. Поэтому,

Литература:

1. Алпатов М. В. Древнерусская иконопись. / М. В. Алпатов. — М.: Искусство, 1978. — 331 с.
2. Никольский М. В. Композиционные основы уставной православной иконописи — культурфилософский анализ. / М. В. Никольский // Социально-экономические явления и процессы. — 2012. — № 10. — 263–272 с.
3. Сокольникова Н. М. История стилей в искусстве. / Н. М. Сокольникова, В. Н. Крейн. — М.: Гардарики, 2006. — 395 с.
4. Алексеев С. Созерцание или предстояние? Опыт сравнительного анализа иконы и картины. / С. Алексеев. // Азбука веры. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/ikona/sozertsanie-ili-predstojanie/> (дата обращения: 22.08.2019) /

К вопросу об иконописи. Учитель и ученик

Туманова Елизавета Александровна, студент

Московский государственный институт культуры

Хорошим мастерам следует принимать учеников и учить их «всякому благочестию и чистоте» [4]. Об этом мы читаем в Стоглавом Соборе. Согласно его положениям, изографам воспрещается допускать в мастерскую людей с сомнительной репутацией. Ведь иконопись не терпит «дурной нравственности» и даже одной «злой мысли» [2]. Поэтому сперва мастер направляет каждого нового ученика к духовному отцу для обучения основам христианской жизни. Скорее всего, вместе с учениками он имеет общего духовника, что формирует единое мировоззрение всей мастерской, добываясь одного взгляда на жизнь и творчество в профессиональной «духовной» семье. А это, несомненно, сплачивает учителя с учениками, приводит к их взаимному доверию. Далее, перед началом обучения, иконописец и подросток вместе возносят молитвы в мастерской, с ее патриархальным строем и высоким молитвенным духом, показывавшим, что иконопись являет собой великое, святое занятие. Ведь изограф возрастает в творчестве лишь «по мере духовного роста во Христе, в Боге» [2]. И его задача состоит в том, чтобы вырастить такого же хорошего мастера и «водво-

проанализировав особенности перспективных и композиционных законов в иконописи, приходим к выводу, что они оказывают большое влияние на восприятие иконы и на нравственное становление личности. Данные законы создают образ комплексно и представляют собой канву образно-символического строя иконы и техники ее выполнения. Они разворачивают изображение вширь, окружая зрителя, обволакивая его. И кажущаяся «наглядная несообразность» такого изображения не вызывает досадного чувства. Потому что иконы более «правильного» рисунка кажутся холодными и безжизненными. Они — бездушны и скучны. Поэтому, приходим к выводу, что обратная перспектива иконы имеет свой особый духовный смысл, являясь протестом против соблазнов «плотского зрения». Она показывает неземную сущность бытия, в котором существуют персонажи иконы, и демонстрирует благодать, изливающуюся из мира горнего.

ривать древнее благочестие» в ученика. Думаю, добивается подобного иконник в процессе особого воспитания, когда при помощи мудрого совета и доброго слова «вращивает» в подростке кротость и набожность. Поэтому во время работы беседует он с ним о чудесах и Священном Писании. Подтверждение этому находим мы в повести Николая Полевого «Живописец», где рассказчик подчеркивает тот факт, что учитель часто прерывает работу и начинает читать жития святых [3]. Подобные действия всегда сопровождаются слезами: старый изограф стремится вызвать в сердце мальчика благоговейное отношение к святости, которую они изображают на иконах. Именно эту нелегкую задачу — задачу оказания помощи молящимся в укреплении в вере и любви — и учит решать иконописец ученика. [2, с. 159]. А в конце рабочего дня ученик обычно приступает к уборке мастерской, а иногда помогает в ведении домашнего хозяйства. К тому же изограф может посылать его на легкую работу — по ягоды, но лишь при необходимости и с согласия родителей. Однако это происходит редко, так как мастер может очень быстро лишиться учеников. [2,

с. 256]. Учение длится несколько лет. Критерием готовности ученика начать самостоятельную деятельность служит соответствие требованиям в духовной чистоте. В. Лепехин утверждает, что в случае соответствия данным требованиям мастер приводит ученика к епископу и устраивает «экзамен», рассказывая епископу об ученике: об его духовной жизни, прилежании, поведении в процессе обучения иконописному делу. А затем показывает написанные учеником иконы. В том случае, если они отличаются мастерством и верностью церковным канонам, именно епископ, а не мастер, благословляет ученика на самостоятельную работу, воздавая ему такие же почести, как и его учителю. [2, с. 83]. Данное благословение можно сравнить с принесением врачами клятвы Гиппократова перед началом практической деятельности. Для иконописцев это не менее важный момент, так как они своим трудом отныне должны свидетельствовать об Истине от лица Церкви. Это огромная ответственность и служение.

Однако не всегда отношения между учителем и учеником были гладкими и «правильными». Стоглавый собор поднимал такую проблему, как проблема зависти учителя к талантливому ученику [5, с. 152]. Ведь, если данный вопрос поднимался Стоглавом, значит, мастер нередко хулил ученика, и постановление Собора было направлено на защиту талантливых учеников. Думается, порой учитель из-за зависти несправедливо принижал работы ученика и не допускал его к испытанию у епископа. Либо, по мнению Лепехина, намеренно шел на подлог [2, с. 84]. Беря в ученики сына или родственника, не обладающих способностями к иконописанию, на испытании епископу показывал не их лишённую мастерства икону, а икону талантливого ученика. И тем самым добивался разрешения члену своей семьи работать самостоятельно. Однако для иконописания был необходим талант. Поэтому церковь сразу замечала отсутствие способностей и неумение «мастера» передать внутреннее содержание иконы (одухотворённость ликов, бестелесность, нравственную чистоту Святых). В данном случае Собор призывал запрещать работать учителям таких иконописцев [5, с. 152].

Помимо этого, порой учитель не передавал ученикам мастерства «по существу» либо набирал в мастерскую большое количество учеников, что, несомненно, говорило о почёте и доходе. Однако, по мнению Лепехина, не всегда спешил «передавать им секреты мастерства» [2]. Предполагаю, что он обучал их лишь второстепенным операциям, оставляя главные приемы в тайне. Поэтому он должен был

подвергнуться наказанию [2, с. 85]. В данном положении проявлялась забота не только об учениках, но и о самом иконописце. Потому что иконописец, утаивая знания, данные ему Богом, грешил дважды: сначала искажал мастерство и отказывался от его передачи ученикам, а потом принимался за иконописание, в полной мере используя имеющийся опыт и знания. А значит, отказывался от преемственности традиций и намеренно ее избегал, что полностью противоречило требованиям к его нравственной жизни и лишало способности выполнять священное изображение и быть достойным таинства своего служения. [1, с. 9].

Однако потребность в иконах постоянно возрастала. Подобный спрос на иконы приводил к тому, что появлялись «мастера-самоучки», не прошедшие школы обучения иконописи. Поэтому Стоглав призывал их учиться у «добрых мастеров» [5, с. 152]. В этих мастерских происходил жесточайший отбор. В случае обнаружения у «самоучек» способностей, им позволяли обучаться иконописанию. В случае если они продолжали показывать свою бесталанность и после завершения обучения, им запрещали писать [2]. Однако не всегда «самоучки» могли смириться с данным запретом. Ведь для многих из них занятие иконописью было единственным способом заработка. Но Собор настаивал на том, чтобы лишённые таланта иконописцы обучались другому ремеслу [5, с. 153]. В случае невыполнения положения наступало царское наказание. [2, с. 86].

Таким образом, приходим к выводу о том, что каждому «доброму» мастеру предписывалось иметь учеников и передавать им знания и умения «по существу», в полном объеме. Учитель-иконописец должен был воспитывать в ученике нравственные качества на собственном примере и примере святых, жития которых он должен был зачитывать в момент работы. Нередко подобные действия сопровождались благоговейными слезами, что вызывало в сердце ученика преклонение перед святостью. Ведь, не испытав чувства сопричастности судьбам святых людей, иконописец не мог изобразить Иисуса Христа и его сподвижников одухотворёнными, не мог передать иконе особый внутренний заряд, который был необходим ей как «Библия для неграмотных». Поэтому главной задачей мастера являлось обучение ученика видеть и чувствовать святость, которая укрепляла бы молящегося в вере. Но, несмотря на нравственные требования, не всегда иконописцы были справедливыми по отношению к ученикам. Поэтому отношения между ними регулировал Стоглавый Собор [5, гл. 43].

Литература:

1. Алексеев С. В. Иконописцы Святой Руси. Духовные основы древнерусского иконописания. / С. В. Алексеев. — СПб.: Ладан; Троицкая школа, 2008. — 256 с.
2. Лепехин В. В. Образ иконописца в русской литературе XII—XX веков. / В. В. Лепехин. — М.: Русский путь, 2005. — 472 с.
3. Полевой Н. А. Живописец. / Н. А. Полевой // LibFox. — URL: <https://www.libfox.ru/623758-8-nikolay-polevoy-zhivopisets.html#book> (дата обращения: 22.08.2019).
4. Стоглав. — СПб: Д. Е. Кожанчиков, 1863. — 336 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Синтаксический способ выражения сравнения в рассказах К. Г. Паустовского

Салтыкова Александра Сергеевна, студент магистратуры

Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности сравнений в рассказах К. Г. Паустовского. Основное внимание направлено на то, как К. Г. Паустовский использует синтаксический способ выражения сравнения на примере трех рассказов.

Природа сравнения имеет глубокие корни в языке и культуре.

Согласно определению «Философского словаря» И. Т. Фролова, «сравнение — сопоставление объектов с целью выявления черт сходства или черт различия между ними — является важной предпосылкой процесса познания, обобщения. Сравнение играет большую роль в умозаключениях по аналогии. Суждения, выражающие результат сравнения, служат цели раскрытия содержания понятий о сравниваемых объектах, в этом отношении сравнение используется в качестве приема, дополняющего, а иногда заменяющего определение» [4, с. 538].

В лингвистике мы находим схожие определения. Так, например, по мнению, К. В. Михнюк, сравнение — «это сопоставление двух предметов, имеющих какой-либо общий для них обоим признак, в целях более яркой и наглядной характеристики одного из них». Е. М. Вольф считает, что «сравнение как универсальная мыслительная категория связана не только с категорией качества, выражающей физические характеристики предметов и явлений, но и с категорией оценки, поскольку сравнение является необходимым основанием для оценки».

Таким образом, на основании трёх дефиниций мы делаем следующие выводы: сравнение всегда предполагает объект сравнения, предмет, с которым происходит сопоставление, и их общий признак (сравнительный признак, основание для сравнения). Однако укажем, что третий компонент, в отличие от первых двух, является факультативным.

Исходя из этого, цель сравнения заключается в выявлении в объекте сравнения новых свойств субъекта, которые придают тексту большую экспрессивность.

Исследователи отмечают, что русский язык располагает большими возможностями для выражения идеи сравнения. Способы и средства выражения сравнительного значения анализируются в работах целого ряда российских и зарубежных языковедов.

В русском языке одним из наиболее распространенных способов выражения компаративности в простом предло-

жении являются синтаксические средства — союзы. Грамматическая природа союза определяется его функцией — служить средством связи языковых единиц определенного уровня, формальным средством их организации в единицы иного уровня. Для выражения сравнительной связи в современном русском языке имеется большая группа союзов. Русская грамматика к сравнительным союзам относит «как», «будто», «будто бы», «как будто бы», «как будто», «что будто», «что будто бы», «что как будто», «что как будто бы», «точно», «словно», «ровно» (прост.), «чисто» (прост.), «как бы» (устар.) и их разнообразные соединения друг с другом. Разнообразие сравнительных союзов обусловлено тем, что сравнение включает в себе множество оттенков: собственно, сравнения, сопоставления, предположения, возможности, желательности, ирреальности. Для таких союзов характерными являются следующие признаки: выполняют связующую роль; являются обязательным структурным компонентом сравнительной конструкции; выражают отношения уподобления, сходства; имеют строго закрепленное место: в простом предложении — всегда перед вторым членом сравнения, в сложном предложении — в абсолютном начале придаточной части.

В данной статье будет представлен синтаксический способ выражения сравнения.

Сравнение как синтаксическая категория репрезентируется в грамматическом строе языка и представляет большой научный интерес как в плане грамматического оформления категории сравнения, так и в плане использования средств выражения данной категории в языке художественных произведений.

Синтаксический способ выражения сравнения представлен следующими языковыми конструкциями: сравнительным оборотом, сравнительным придаточным, отрицательными сравнениями. См., например:

«Золотые облака громоздились на горах, как новый ряд воздушных гор», Под сводами стали летать какие-то звуки, точно проснулись демоны», «Не ветер

бушует над бором / Не с гор побежали ручьи — / Мороз-воевода дозором обходит владенья свои».

Для того чтобы определить роль сравнений в рассказах, в рамках данной работы необходимо проанализировать их в непосредственной связи с контекстом исследуемых произведений и зафиксировать полученные данные.

Обратимся к личности К. Г. Паустовского и его творчеству.

Прекрасный знаток русского слова, мастер лирического пейзажа, чуткий стилист К. Г. Паустовский уверен: «... для полного овладения русским языком, для того, чтобы не потерять чувство этого языка, нужно не только постоянное общение с простыми русскими людьми, но общение с пажитями и лесами, водами, старыми ивами, с пересвистом птиц и с каждым цветком, что кивает головой из-под куста лещины». Утверждая «волшебство русской речи», «богатство и певучую силу нашего языка», он убеждён: «Тот народ, который создал такой язык, — поистине великий и счастливый народ» (Язык и природа, сб. Золотая роза, 1955) [3].

Из слов К. Г. Паустовского мы видим, что автор ставит знак тождества между богатством языка и природой. Даже — черпает вдохновение из природы для создания образных средств художественной выразительности.

К. Г. Паустовского использует чрезвычайно разнообразными способами оформления категории сравнения.

Внимательно анализируя использование тропов в рассказах о природе, можно заметить, что сравнения — наиболее часто употребляемое писателем художественное средство. Предпочтение, которое Паустовский отдаёт сравнениям, нельзя объяснить случайностью или тем, что сравнение — это простейший вид тропа. О выразительных возможностях этого художественного средства К. Г. Паустовский писал: «Сравнение вносит иногда удивительную ясность в самые сложные вещи». Иными словами, обилие сравнений в рассказах можно объяснить стремлением автора быть понятным своим читателям, заразить их своим видением мира, открыть ему удивительные ощущения, усилить живописную силу повествования.

Для анализа были взяты рассказы: «Корзина с еловыми шишками», «Избушка в лесу», «Шиповник». Обратимся

к ним для того, чтобы показать на примерах, как функционирует в предложении сравнение и как синтаксическим способом оно выражено.

Примеры синтаксического способа выражения сравнения:

«(Весёлое эхо, как птица пересмешник» («Корзина с еловыми шишками») [1, с. 136];

«(о девочке): ты как солнце; как нежный ветер и раннее утро» («Корзина с еловыми шишками») [1, с. 138];

«Мелодия бушевала, как ветер» («Корзина с еловыми шишками») [1, с. 142];

«Мой мотор пока что работал, как швейная машина», («Избушка в лесу») [2];

«Пески на мелких местах сплывали под днищем лодки, как вода» («Избушка в лесу») [2];

«Она звенела так сильно, будто литая из бронзы» («Шиповник») [1, с. 129];

«Посмотрит на нее, на серые ее глаза («Совсем как оловянные плошки») («Шиповник») [1, с. 120].

Наши наблюдения показывают, что чаще всего К. Г. Паустовский предпочитает следующие языковые конструкции: сравнительный оборот, сравнительным придаточным, отрицательными сравнениями

Нами изучено только три рассказа К. Г. Паустовского, однако уже на основании этих произведений мы можем сделать определенные выводы.

1. Сравнение как средство художественной выразительности действительно представлено в большом объёме в рассказах писателя.

2. Анализируемый троп выражен синтаксическим способом.

3. Изучаемое нами явление в рассказах представлено разнообразно: сравнение выполнено на основании цвета, формы, ощущения.

4. Сравнение выполняет различную функцию: оно подчёркивает социальный статус героя, показывает неразрывность героя с искусством, передаёт чувства и эмоции персонажей, выражает авторскую позицию, и, конечно, служит для создания поэтической красочности языка.

Литература:

1. Паустовский К. Г. Потерянные романы. — М.: Калужское книжное издательство, 1962. — 256 с.
2. <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/rasskaz/izbushka-v-lesu.htm>
3. https://www.e-reading.by/chapter.php/43898/14/Paustovskii_-_Zolotaya_roza.html
4. Фролова И. Т. Философский словарь. М.: Республика, 2001. — 719 с. (7-е издание, переработанное и дополненное).

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Қазақ және ағылшын тілдеріндегі «билік» концептісінің көрінісі және аударма мәселесі

Жаңыл Тенелбайқызы Есенғалиева, магистрант

Қазақ Халықаралық Қатынастар және Әлем Тілдері университеті (Алматы қ.)

Мақалада көптеген тілдердегі негізгі концептілердің бірі болып табылатын және басқа да тірек ұғымдарды біріктіретін және жинақтайтын «билік» концептісінің қазақ және ағылшын тілдеріндегі ұлттық-мәдени ерекшеліктері талданып, аударма мәселелеріне назар аударылады. Бұл екі тіл туыстас болмағандықтан, менталитет, әлемнің тілдік бейнесі, концепт қалыптасуының тарихи себептері де өзгеше деген тұжырымға келуге болады. Мақалада ұлттық-мәдени ерекшеліктерді анықтау үшін салыстырмалы-салғастырмалы әдіс қолданылса, аударма мәселелерін айқындауда аударма трансформациялары қолданылды.

Кілт сөздер: концепт, билік, лингвомәдениет, репрезентация, аударма.

Анализ концепта «власть» на казахском и английском языках и проблемы перевода

Есенғалиева Жаныл Тенелбайқызы, студент магистратуры

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (г. Алматы, Казахстан)

В статье анализируются национально-культурные особенности концепта «власть» на казахском и английском языках. Данные языки не имеют родства, поэтому можно предположить, что менталитет, языковая картина мира и исторические причины формирования концепта различаются.

Ключевые слова: концепт, власть, лингвокультурология, репрезентация, перевод.

Қазіргі кезде әр түрлі салаларда кеңінен қолданылатын қортақ терминдердің бірі — концепт. Концепт туралы зерттеулерді көне заман философтары — Аристотель, Платон, Канттың еңбектерінен көруге болады. Ал 1920-жылдары бұл терминді алғаш рет С. А. Аскольдов өз мақаласында қолданған. Алайда бірқатар кедергілердің болуы себебінен концептті зерттеу біраз жылдарға тоқтап қалады. Тек ХХ ғасырдың 70-жылдарында антропоцентристік парадигма нәтижесінде ғылымда когнитивті лингвистика бағыты пайда болып, концептілерді зерттеуге жаңа мүмкіндік туды. Осылайша концепт когнитивті лингвистиканың негізгі, түбір идеясына, бірлігіне айналды.

Бүгінгі таңда концепт бірнеше бағыттарда, атап айтқанда логикалық (концепт тілдің логикалық бірлігі ретінде), когнитивті-семантикалық (категоризациялау және концептуализациялау мәселелері, концепт түрлері), когнитивті-дискурстық (концептінің дискурстық тұрғыдан қарастырылуы), лингвомәдени (мәдениет, адамның менталды әлемі, тіл) бағыттарда қарастырылып келеді [1, 116–118 бб].

Концепт терминін қарастырған авторлар көп болғанымен де, оның бірыңғай анықтамасы әлі де берілмеген. Бірқатар ғалымдар, соның ішінде Ю. С. Степанов, оны «мәдениеттің негізгі көзі», яғни топтық сананың, ондағы білім мен тәжірибенің көрінісі ретінде қарастыра отырып, концептілердің әр уақытта өзекті болатын зерттеу мәселесі болатындығын алға тартады. Бұл ыңғайда тіл концептілердің көрінісін берудің құралы ретінде қарастырылады. Ал Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова сынды басқа зерттеушілер «концепт тілдік мағыналардың ұлттың жеке тәжірибесімен тоғысқандығының нәтижесі» дегенге сүйенеді [2, 46 б].

Концептілерді зерттеуге ұсынылған ыңғайлардың жанаспайтын тұстары болғанымен, олардың ортақ бір идеясы бар: концепт — ұлттық мәдениет шоғырының тілдік бейне ретінде көрініс табуы.

Аударма саласында концептілер өзекті мәселелердің бірі болып табылады, себебі әрбір ұлт объективті әлемді өзінше қабылдайды және ұғынады. Соның нәтижесінде концептосфера, яғни концептілерді қамтитын орта пайда болды.

Д. С. Лихачев бұл терминді ноосфера, биосфера секілді терминдердің үлгісі бойынша енгізген. Оның пікірінше, ұлттық мәдениет, әдебиет, өнер, ғылым, тарих, дін және діл неғұрлым ауқымды болса, оның концептосферасы да соғұрлым бай болады [3, 153 б].

Қазіргі кезде концептілердің алуан түрлі классификациялары бар. Солардың қатарында қолданылу аясына байланысты әмбебап, топтық, ұлттық және жеке концептілерге бөлінуі айрықша көңіл бөлуді талап етеді. Бұл жіктелуге сүйенсек, әмбебап концептілер қалған категорияларды да қамти алады, яғни мұндай концептілер ұлттық әлем бейнесіне де, топтық сана-сезімге де, жеке түсінікке де ортақ бола алады. Осындай әмбебап концептілердің бірі — «билік».

«Билік» көптеген ғылым бағыттарындағы мәселелерді көрсете отырып, әр түрлі салалардағы зерттеушілердің назарын аударады. Бұл концепт ежелден бері көптеген ойшылдарды қызықтырған және қоғамның қоғам болып қалыптасуында ерекше рөл атқарды. Көптеген зерттеулерде «билік», ең алдымен, саясат, саяси күш, мемлекет, үкімет секілді ұғымдармен қатар жүреді.

«Билік» концепт ретінде саяси философияда көп зерттелген. М. Фуко (билік барлық жерде), М. Вебер (билік — қоғамдық аморфтық дүние) секілді философтар осы салада «билікті» ұғынуға өз концепцияларын берген [4, 111–124 бб]. Дегенмен оларға ортақ нәтиже — «билік» қоғамдық конструкт және қарым-қатынаста көрініс табады. Сондай-ақ Р. Даль да 1959 жылы жазған «The concept of power» атты мақаласында бұл ұғымды адамдар арасындағы қатынас ретінде суреттейді. Оның ойынша, «билік» — бұл басқалардан артық күштің болуы және нәтижесінде оларды бірнәрсені істеуге мәжбүрлеуге мүмкіндік беретін қабілет.

Ал «биліктің» тіл білімінде зерттелуін А. А. Шабанова, Е. А. Қасаткинаның диссертациялық жұмыстарынан, Е. Шейгал, О. В. Любимова, В. В. Гогенконың мақалаларынан көруге болады. Алайда бұл жұмыстарда «билік» ағылшын және орыс тілдері тұрғысынан қарастырылады. Қазақ тіліндегі «биліктің» концепт ретінде зерттелуін Г. Е. Дүйсембинаның ғана мақаласынан табылды. Онда зерттеуші «биліктің» қазақ баспасөзіндегі репрезентациясын ашып, концептінің құрылымындағы ядросына, жақын және шеткері перифериялардағы семаларды үйлестіреді [5, 83–94 бб].

Аталған жұмыстарда «билік» лингвомәдени немесе саяси концепт ретінде зерттелгенімен, аударма мәселесі ретінде қарастырылмайды. «Билік» тілдік әлем бейнесінде әр халықта әр түрлі көрініс табатындықтан, аударма барысында қандай қиындықтар, немесе аударма тілімен айтқанда лакуналар пайда болатындығын анықтау, «биліктің» екі тілдегі вербалды репрезентацияларының айырмашылықтарын белгілеу, «биліктің» ұлттық-мәдени ерекшелігін ашып көрсету осы жұмыстың басты мақсаттары болып табылады. Осы мақсаттарға жету үшін салыстырмалы-салғастырмалы әдіс пен аударма трансформациялары қолданылатын болады.

Қазақ және ағылшын тілдері туыстас болмағандықтан, объективті дүние мен ондағы құбылыстарды концептуализациялануы да ұқсас емес. Сол себептен, «биліктің» қабылдануы да өзгеше болатындығы айқын. Мысалы, бұл концептінің сөздіктерде берілуін салыстырайық.

Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде билікке мынандай анықтама беріледі: 1) Басқарушылық, басшылық, әкімшілік; 2) Үкімет, мемлекетті басқару органы; 3) Мансап; 4) Билердің айтатын төрелігі, шешімі; 5) Қылмысты іс жөнінде шығарылған сот үкімі; 6) Жарлық, бұйрық, әмір; 7) Ерік, ықтияр; 8) Тағдыр, кесім [6, 234 б].

English Oxford living dictionaries онлайн-сөздігінде берілген ағылшынша анықтамасы: *power* (noun) — 1) The ability or capacity to do something or act in a particular way. 2) The capacity or ability to direct or influence the behaviour of others or the course of events. 3) Physical strength and force exerted by something or someone. 4) Energy that is produced by mechanical, electrical, or other means and used to operate a device. 5) The rate of doing work, measured in watts or less frequently horse power. 6) The product obtained when a number is multiplied by itself a certain number of times. 7) A large number or amount of something [7].

«Билік» ағылшын тілінде, ең біріншіден, қабілет немесе мүмкіндік ретінде бейнеленсе, қазақ тілінде ол тікелей басқарумен және бақылаумен байланысты. Сондай-ақ, қазақ тілінде ол мансап, өмір және бұйрық ұғымдарын да қамтиды. Алайда, ағылшын тілінде сөздіктегі анықтамаға сүйенсек, концепт мұндай мәнге ие емес, керісінше, мұнда «power» деп алынған балама тек қана күш пен басқаруды ғана білдіріп қана қоймай, сонымен қатар физика, математика сияқты салаларда да қолданылатынын атап өткен жөн. Бұл «power» сөзінің көпмағыналылығын көрсетеді.

Осы анықтамаларды негізге ала отырып, «билік» концептісінің келесі когнитивтік белгілерін анықтауға болады: қазақ тілінде — 1) билеп-төстеу, 2) үкімет; 3) шешім; ағылшын тілінде — 1) қабілет, 2) күш, 3) бірнәрсенің туындауы.

Алайда сөздікте берілген анықтамалар ол сөздің концепт ретіндегі ұлттық-мәдени бояуын, ерекшеліктерін толығымен ашып көрсете алмайды. Сондықтан бұл жағдайда оны әлемнің тілдік бейнесі тұрғысынан талдаған жөн.

«Билік» концептісі ұлттық сана-сезімде тарихи жағдайлар арқылы өзгеріп, бір мәнінен айырылып, бір мәнге ие болып отырғанын байқауға болады. Мысалы, орта ғасырлардағы қазақ қауымында бұл концепт би, билермен байланыстырылды. Этимологиялық шығуын қарап отырсақта, «билік» сөзінің түбірі «би» екенін байқаймыз. Бұрынғы уақыттары дау-дамайларды шешіп, әділ шешімдерін айтып отырған билер болғандықтан, осыған байланысты бірнеше мақал-мәтелдер пайда болған. Мысалы, «Байлық не керек, Адалдан жимасаң. **Билік** неге керек, Әділдік құрмасаң!»; «Төр кімдікі болса, **билік** соныкі»; «Әулекі би ат үстінен **билік** айтар»; «**Билік** айту оңай, Біліп айту қиын».

Ал ағылшын тілінде «билік» фразеологиялық бірліктер ретінде көп кездеседі. Мысалы, «*a/the power behind the throne*» фразасы В. Питт I Лордтар Палатасында сөйле-

ген сөзінде алғаш рет қолданылып, кейін бұқара халық арасында кең қолданысқа түсті. Мұнда «билік» — көзге көрінбей, саяси істерге араласып, өз дегендерін істейтін адамдар. Ал «*corridors of power*» фразасы ағылшын жазушысы Ч. Сноу Британиядағы Уайтхолл министрлеріне қолданған және жоғарыдағы билігі көп адамдар жүретін жерлерді білдіреді. Байқасақ, «билік» бұл тілдерде халықтың қоғамдық тәжірибелерін көрсетеді.

Кез-келген концептінің концептосфераға кіруі үшін белгілі бір құрылымы болуы керек. З.Д. Попова мен И.А. Стернин атап көрсеткендей, концептінің мазмұны және құрылымы болады және оларды ажырата білген жөн. Концептінің мазмұны өрістік белгі бойынша орналасқан және ядро, жақын және алыс периферияларды қамтиды. Концептінің белгілі бір аймақта орналасуы санадағы белгілердің жарқындығымен айқындалады. Концепт ішкі жағынан бейне, ақпараттық мазмұн және интерпретациялық өріс секілді негізгі құрылымдық компоненттерден тұрады [8, 80 б]. Бейне сөздердің лексикографиялық, психоллингвистикалық мағыналарында көрініс табуы мүмкін, яғни бейне — бір концептінің ең жарқын үлгісі, ең көп кездесетін ассоциациясы деп айтуға да болады. Бейне де ұлттық-мәдени бояуға ие. Ақпараттық мазмұн концептінің ең маңызды қырларын, оның негізгі қызметін, құрылымдық бөліктерін жинақтайтын белгілерді көрсетеді. Интерпретациялық өрісте ақпараттық мазмұн интерпретацияға, яғни талдануға түсетін когнитивтік белгілер қамтылады. Бұл өріс энциклопедиялық, утилитарлық, реттеуші, жалпы баға беру, қоғамдық-мәдени, паремиологиялық секілді бірнеше аймақтарға бөлінген [8, 78 б].

Аударма саласында ұлттық-мәдени сипаты бар концептілерді аудару үлкен мәселелердің бірі болып табылады. Себебі бұл тұрғыда аудармашы концептінің шығуын, оның концептосферадағы орнын және тілдегі вербалды репрезентацияларының қолданылуын білуі қажет. Алайда күні-бүгінге дейін концептілерді аударудың бірыңғайландырылған тәсілдері әлі берілмеген. «Билік» концептісінің ағылшын және қазақ тілдерінде аударылу мысалдарын келтірсек:

1) Калькалау арқылы аудару.

The lady I was sent to was a power behind the throne.

Мен жұмысқа орналасуға барған әйел нағыз тақ артындағы күш болып шықты [9, 462 б].

Бұл аударма мысалында жоғарыда айтылған *a power behind the throne* фразасы берілген. Ол ағылшын халқының тарихи жағдайларымен байланысты болған

дықтан, ұлттық мәнге ие. Сондықтан оның қазақ тілінде тура баламасының болмауы түсінікті. Осыны есепке ала отырып, концепт калькалау тәсілімен аударылған. Аударма сәтті шыққанымен де, ол дәл сондай прагматикалық әсерді тудырып тұрған жоқ.

2) Балама табу тәсілі.

I have been told by the powers that be that they do not allow their younger members to marry before they have established themselves abroad.

Мүйізі қарағайдай ағалар маған өздері аяқтанып, өз қолы аузына жетпейінше жасы кішілерге үйленуге рұқсат бермейміз деді [9, 462 б].

The powers that be идиомалық фразасы алғашында діни мәтінде жоғары күшті сипаттауда қолданылған. Уақыт өрісімен бұл да ауызекі тілге еніп кеткен және кейде сатиралық мәнге боялады. Әрине, фразаның шығуы ағылшын халқының наным-сеніміне байланысты шыққан, әйткенмен де оған ұқсас сөздер қазақ тілінде жоқ емес. Мысалы, «*дүниенің тұтқасын ұстап тұрғандар*», «*сөзі өтімді ағалар*», «*ығайлар мен сығайлар*» және т. б. Ал берілген аударма түпнұсқаның мәнін аша алды деген ойдамыз.

3) Түсіндірме аударма беру тәсілі.

Басының билігі жоқ адам.

A person who lacks competency, in the sense of being unable to make his or her own decisions.

Бұл мысалда қазақ халқына тән сөз тіркесі берілген. Ағылшын тілінде «билік» басқа қатысты қолданылмайды, сол себепті оны тек түсіндірме аударма арқылы беруге болады.

Қорытындылай келе, концепт ұғымы когнитивті лингвистиканың негізгі бірлігі болып табылады. Ол ұлттың концептосферасын құрайды және әлемнің тілдік бейнесінің негізін жасайды. «Билік» концептісі жалпыадамзаттық әмбебап концептілер қатарына жатады. Дегенмен мұндай концептілердің де белгілі бір ұлт, мәдениет арасында қолданылуына байланысты өзіндік ерекшеліктері болады. Осы белгілерді тіл қабаттарынан байқаймыз. Қазақ және ағылшын тілдерінде түрлі себептерге байланысты пайда болған «билік» концептісін бейнелейтін фразеологизмдер, мақал-мәтелдер көп. Оларды аударғанда табылған басты мәселе концептіні қабылдау ерекшеліктерінен, оның қалыптасуының тарихи жағдайларынан туады және бұл сәйкессіздіктер шығыс мәтіндегі прагматикаға да әсерін тигізеді. «Билік» концептісінің вербалды репрезентацияларын аударғанда калькалау тәсілін, балама табу, ұқсастық табу, түсіндірме аударма беру секілді тәсілдер қолданылады.

Әдебиеттер:

1. Дзюба Е. В. Когнитивная лингвистика: учебное пособие для высших учебных заведений / Е. В. Дзюба; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург: [б.и.], 2018. — 280 с.
2. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / 3-е изд., перераб. и доп. — Минск: ТетраСистемс, 2008. — 272 с.
3. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. — М.: Academia, 1997. — С. 147–165.

4. Ледяев В. Г. Современные концепции власти: аналитический обзор // Социологический журнал, 1996. Том. 0. № 3–4. С. С. 109–126.
5. Дюсембина Г. Е. Қазақ баспасөзіндегі «Билік» концептісінің репрезенттелуі // М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университетінің 85 жылдығына арналған және Елбасы Н. Ә. Назарбаевтың «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» стратегиялық мақаласы аясында өткен «Түркі жазуы мен түркі мәдениеті: түркі жұртының бірегейлік негізі» атты республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдар жинағы. — Орал, 2017. — Б. 83–94
6. Қазақ сөздігі (Қазақ тілінің біртөмдік үлкен түсіндірме сөздігі) / Құраст.: Н. Уәли, Ш. Құрманбайұлы, М. Малбақов, Р. Шойбеков және т. б. — Алматы: «Дәуір» баспасы, 2013. — 1488 бет.
7. www.oxforddictionaries.com/definition/power
8. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: изд-во «Истоки», 2007. — 250 с.
9. Кеңесбаева Ү. Ағылшынша-қазақша фразеологиялық сөздік. English-Kazakh dictionary of idioms. Алматы: Парасат-KZ баспа үйі, 2010. — 772 б.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 35 (273) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

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

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 11.09.2019. Дата выхода в свет: 18.09.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.