



ОМЕГА SCIENCE
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР
ИННОВАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**РАЗВИТИЕ
ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ
НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
18 мая 2017 г.

Часть 3

Уфа
МЦИИ «ОМЕГА САЙНС»
2017

УДК 001.1
ББК 60

Ответственный редактор:

Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.

Редакционная коллегия:

Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук

Янгиров Азат Вазирович, доктор экономических наук

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук

Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук

Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук

Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук

Р 57

РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: сборник статей Международной научно - практической конференции (18 мая 2017 г., г. Уфа). В 4 ч. Ч.3 / - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – 263 с.

ISBN 978-5-906970-02-2 ч.3

ISBN 978-5-906970-04-6

Настоящий сборник составлен по итогам Международной научно - практической конференции «РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ», состоявшейся 18 мая 2017 г. в г. Уфа. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для широкого круга читателей, интересующихся научными исследованиями и разработками, научных и педагогических работников, преподавателей, докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку). **Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.** Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на сборник статей обязательна.

Сборник статей **постатейно размещён** в научной электронной библиотеке **eLibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)** по договору № 981 - 04 / 2014К от 28 апреля 2014 г.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906970-02-2 ч.3

ISBN 978-5-906970-04-6

© ООО «ОМЕГА САЙНС», 2017

© Коллектив авторов, 2017

УДК 9

Е.В. Бодрова

д.и.н., профессор, заведующая кафедрой истории
Московского технологического университета
Г. Москва, Российская Федерация
evbodrova@mail.ru

ИСТОРИКО - СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭВОЛЮЦИИ РОССИЙСКОЙ НАУЧНО - ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

На рубеже XX - XXI вв. социальные функции многих социальных групп значительным образом изменились. Ряд зарубежных и отечественных ученых заявляют об исчезновении интеллигенции. Часто этот процесс связывается с развитием рыночной экономики, при которой на смену интеллигенции приходит средний класс, в основе которого – т.н. «белые воротнички». Исследуя постсоветское общество, значительная часть социологов приходит к выводу о том, что особый тип советского интеллигента растворяется, исчезает. В России формируется социальная группа тождественная интеллектуалам западного общества. Социолог Ю.А. Левада предложил концепцию «смерти интеллигенции», и она получила распространение. [1, с.77] Р.В. Рывкина[2] полагает, что в переходный период работники умственного труда высшей квалификации перешли в разряд «бюджетников». Впрочем, к этой категории автор относит и все других работников таких сфер, как образование, здравоохранение, культура. Советская интеллигенция растворилась в этой среде, перестала существовать. Исследователи В.В. Радаев и О.И. Шкаратан также утверждают, что российская интеллигенция исчезает, разделяясь на профессионалов – ядро среднего класса и на деклассированную часть[3, с.312].

В тоже время значительная часть ученых полагает, что российская интеллигенция резко отлична от категории интеллектуалов западной культуры. Так, американскими историками Д. Биллингтоном и А. Поллардом, которые занимались проблемами русской интеллигенции, понятия «интеллектуаль» и «интеллигенция» разделяются. Российская интеллигенция, по их мнению, является особой группой людей, которая занимает в обществе особое место и играет весьма значимую роль[4 - 5]. Главным ее отличием, считает А. Поллард, является «совестливость» [6, с.90 - 108]. Интеллектуал же обладает умственной честностью, но не считает себя связанным узами совести [7, с.147].

Отечественный исследователь Казанцев А.А. утверждает, что, в отличие от русского интеллигента, интеллектуал – не создатель сферы политического, а лишь один из источников инноваций в ней [8].

Г.С. Померанц полагает, что интеллигент отличается от интеллектуала превалированием ценностно - духовных начал над рациональными[9]. Рядом авторов современная российская интеллигенция разделяется на активную (творческую, писательскую, деятелей культуры, науки и образования) и пассивную (воспринимающую продукты чужого умственного труда, но воспринимающая лишь те идеи, которые считаются ею рациональными) [10, с.382 - 383].

Исследователи отечественной интеллигенции Э. Макаревич и О. Карпунин предлагают несколько иную классификацию: «новая» интеллигенция (ее активная часть) и интеллигенция массы (ее пассивная часть). «Новая» интеллигенция принимает участие в преобразовании общества, предлагает обществу новые ценности, учитывая психологию массы и «среднего человека». А интеллигенция массы (инженеры, врачи, учителя, служащие), в свою очередь, является проводником идей новой интеллигенции в народ, имеет все признаки массовой психологии. Авторы утверждают, что интеллигенция массы появилась только в индустриальном обществе. В СССР в 1975 г. работники умственного труда составляли 36 млн. человек, в 1897 г. их насчитывалось 725 095 человек, из которых в сфере материального производства было занято 12,9 % , в сфере науки, просвещения, здравоохранения и искусства – 36,3 % , в государственном аппарате и в управлении промышленностью и помещичьими хозяйствами – 50,8 % . Рабочие составляли 10 млн. человек, крестьяне – 44 млн. человек [11, с.34 - 35]. То есть, интеллигенция до революции составляла незначительную часть населения, поэтому в количественном отношении она не могла оказывать особого влияния на народ. На народ влияла революционная интеллигенция («новая»), хотя она и была малочисленной (но зато исключительно активной). Сегодня многие авторы полагают, что интеллигенция не способна в настоящее время стать активной социальной и культурной силой, так как она утратила высокий статус в социальной структуре и духовно - нравственный авторитет в обществе.

На наш взгляд, рассмотренные выше концепции представляют значительный интерес, но уведят исследователей к анализу ее социологических характеристик, но не нравственной сущности. Нет сомнения, что информационное общество нуждается в интеллектуалах, готово относить их к особому классу, платить высокую заработную плату, создавать комфортные условия для деятельности и отдыха. Интеллектуалы, в свою очередь, обслуживают современное производство, не задумываясь о социальных и экологических последствиях, создают благоприятные условия для развития своей социальной группы. Между тем, российская интеллигенция отличалась тем, что пыталась выразить интересы всего общества. Так, создателями и лидерами политических партий были представители интеллигенции. Интеллектуальный капитал, которым она владела, прежде всего, был не столько средством получения доходов, но и способом служения обществу.

На рубеже XX - XXI вв. кардинально изменились среда деятельности научно - технической интеллигенции и ее социальное положение. Определенная часть исследователей полагает, что она утратила высокий социальный статус, понизилась и престижность инженерного труда. Углубляются процессы социально - экономической и социально - статусной дифференциации, получили распространение практики регионального, тендерного, возрастного и иных типов неравенства. Это поспособствовало усилению процесса, названного «утечкой умов», привело к возрастной деградации научно - технических кадров.

Современную научно - техническую интеллигенцию трудно рассматривать как интеллигенцию в качестве специфического явления русской истории. Значительную роль в преодолении этого кризиса должны сыграть инженеры, проектировщики, ученые, преподаватели высшей технической школы, жители наукоградов и академгородков.

В этой связи представляет интерес исследование А.В. Золотухиной, предложившей несколько критериев с целью идентификации представителей научно - технической

интеллигенции (формальный, социально - профессиональный, креативный гуманитаристический критерии) [12, с.45 - 46].

Таким образом, в настоящее время известны различные подходы к определению понятия «интеллигенция», основанные на неординарном понимании ее места, роли и функций в российском обществе. Наиболее адекватным, с нашей точки зрения, является историко - социологический подход, в рамках которого интеллигенция определяется как особая социальная группа людей, имеющих высшее образование людей, обладающих традиционными для россиян духовными и личностными качествами, гражданственностью, критическим мышлением, в большинстве своем профессионально занимающихся различными видами творческой деятельности. В современных определениях интеллигенции, в частности, научно - технической интеллигенции, ничего принципиально нового нет по сравнению с периодом так называемого развитого социализма: констатируются преимущественно внешние количественные признаки группы: уровень образования по сравнению с другими общественными группами, характер занятости опять же в сравнительном аспекте. Обозначается определенное социально - статусное преимущество интеллигенции в соотношении с рабочим классом и крестьянством.

В социологическом описании и обозначении российской интеллигенции мы неизбежно встречаемся с двумя крайностями: либо с психологизацией, морализацией проблемы, либо с уходом в область чистой социальной механики и схематизации вопроса. Несмотря на определенные достижения в социологической литературе по проблемам научно - технической интеллигенции, она, тем не менее, представляется малоизученной в своих социальных границах и функциях. Без четких научных представлений о границах, функциях, социальной природе научно - технической интеллигенции невозможно исследовать особенности ее воспроизводства в современных условиях, воспроизводства тех идентификационных символов и механизмов, которые свойственны данной группе.

Между тем, формирующаяся в обществе иерархия научно - технических специалистов, людей, которые владеют научными и техническими знаниями («техноструктура») и являются «носителем коллективного разума» человечества [13, р.145], свидетельствует о том, что научно - техническая интеллигенция превращается в главный фактор инновационного развития общества. Мы согласны с исследователями, которые утверждают социальная ответственность ее представителей, профессиональная этика основана на идее коэволюции, то есть совместного и согласованного развития человеческой цивилизации и планеты. В связи с этим деятельность современной научно - технической интеллигенции призвана гармонизировать взаимодействие и взаимоотношения между человеком, техникой и природой, материальной и духовной сферами современного общества, а определяющим в этой деятельности становится экологический императив, то есть осознанное профессиональное поведение, которое обеспечивало стабильность окружающей среды.

На рубеже XX - XXI вв. стало очевидным, что обществу необходим новый тип научно - технической интеллигенции - специалист, способный генерировать идеи, организовывать свою жизнь, пытающийся самостоятельно решать возникающие проблемы, умеющий формировать собственную гражданскую позицию, готовый обучаться в течение всей жизни, обладающий толерантностью, знающий иностранные языки, имеющий навыки работы в многопрофессиональной и международной команде. Очевидно, что без высокого

уровня общей культуры специалист в области техники и технологии не соответствует требованиям XXI века, он должен быть, прежде всего, человеком интеллигентным.

Список использованной литературы:

1. Левада Ю.А. Возвращаясь к проблеме социальной элиты // От мнений к пониманию. М. 2000. С. 77.
2. Рывкина Р.В. Драма перемен. 2 - е изд. М. 2001.
3. Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация. М., 1996.С. 312
4. Billington J.H. The intelligentsia and the religion of humanity. // The American Historical Review, 1960, July. Vol. 65, № 4. P. 807 - 821.
5. Pollard A.P. The Russian intelligentsia: the mind of Russia. // California Slavic Studies. Berkley; Los Angeles, 1964. Vol. 3. P.1 - 32.
6. Петров В.М. Социокультурная динамика и функции интеллигенции. // Русская интеллигенция. История и судьба. / Сост. Т.Б. Князевская. М., 1999. С. 90 - 108.
7. Штурман Д. О вождях российского коммунизма. Кн. 2. М., 1993. С. 147.
8. Казанцев А.А. Интеллигенция и структурные инновации в политическом пространстве. Опыт сравнительного анализа // Полис <http://www.politstudies.ru/fulltext/2007/1/6.htm>
9. Померанц Г.С. Лекция «Интеллигенция, интеллигенты и интеллигентность» // vchk - cat - names - pomer - pub - lect - intell
10. Новая философская энциклопедия: В 4 т. М., 2000 - 2001.С. 382 - 383.
11. Макаревич Э. Игры интеллигентов, или социальный контроль масс / Э. Макаревич, О. Карпухин. М., 2003. С.34 - 35.
12. Золотухина А.В. Научно - техническая интеллигенция и ее социокультурная роль в информационно - технологическом обществе России. Дисс... канд. философ. наук, Уфа, 2004.С.45 - 46.
13. Galbreith J.K. Economics and the Social Purpose. Boston, 1973. P. 145.

© Е.В. Бодрова, 2017

УДК 391.2

М. С. Волкова,
канд. ист. наук, доцент МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
З. С. Сарькмурадова,
студентка 1 курса филологического факультета
МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
Саранск, РФ
E - mail: marina - volkova - sar@yandex.ru

ТРАДИЦИОННЫЙ ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ ТУРКМЕН В XXI ВЕКЕ

Национальная одежда туркмен – это практически их второе лицо, за которым они очень бережно ухаживают, часто его балуют и безмерно им гордятся перед другими. При этом их

национальный костюм - это не просто предмет роскоши и хвастовства, а прямое отражение быта, традиций и верований этого народа. Его формирование длилось долгое время, и с каждым разом появлялась та или иная деталь одежды, непременно что - то значившая. Все компоненты туркменского костюма были созданы в основном исходя из особенностей климата Туркменистана.

В настоящее время почти повсеместно, а особенно в городах и среди проживающих на территории Российской Федерации традиционно носится европейская одежда. В целом современный национальный костюм на территории Туркменистана характеризуется сочетанием городских, фабричных предметов одежды и старых национальных. Соотношение отдельных элементов меняется в зависимости от возраста. Наиболее близок к старому по покрою и цвету костюм стариков. Туркменская сельская интеллигенция, сельская молодежь со средним образованием и жители городов, как правило, носят городской костюм [1].

Туркмены стараются сохранить свою национальную культуру, в том числе и свой традиционный костюм. Женские костюмы различных групп туркмен, в прошлом отличавшиеся большим своеобразием, сближают между собой. Сохранились основные элементы одежды и традиционно красный тон, а также общая для всех туркменок манера ношения.

Бытует и до сих пор головной убор – тахя, который считается девичьим головным убором в форме небольшой вышитой шапочки, халат, длинное красное рубаха - платье, вышитые узкой полоской штаны, а туфли заменили на фабричные.

Платье туркменок койнек был свободного покроя. В настоящее время изменился покрой. Стали шить – приталенные. Длину койнек не изменился. Его шьют до щиколотки, с прямыми длинными рукавами. Спереди посередине платье имеет разрез, доходящий до середины груди. Вокруг шеи – маленький (2–3 см высотой) стоячий воротничок. По краям разреза на груди, а также на рукавах – более или менее широкая вышивка. Их шьют из шелка, полушелковых тканей или сатина. Койнек служит как повседневным платьем, так и одеждой для выхода. Например, для школы служит, либо зеленое платье, либо красное (праздничное).

Непрерывной частью женского национального костюма являются длинные, по щиколотку, штаны – балак, покроем которых аналогичен мужским, но с более резким сужением к щиколотке. Нижняя часть штанов – балак обязательно вышивается по нижнему краю. В настоящее время стараются шить штаны покороче, чтобы их не было видно из - под рубахи. Балак остался обязательным атрибутом костюма для женщин.

Верхней женской одеждой служит утепленный халат, которую носят и летом и зимой. Выходной праздничный халат изготавливают из шелка или бархата. Ворот, рукава и края боковых разрезов халата покрывают красивой вышивкой. Среди туркменских женщин распространен и другие виды халатов – дон и курте. В настоящее время курте одевают только невесты на свадьбу и ее носят течение 40 дней.

Наряду с верхней национальной одеждой в городах и сельских местностях в качестве зимней одежды встречается фабричное пальто. Ичмек – овчинная шуба – сохраняется лишь в качестве рабочей одежды, а также на случай дальних поездок.

Самым распространенным головным убором у женщин стал нарядный большой платок. Туркменские женщины носят платок по своему: один конец платка свисает на спину,

другой, называемый яшмак, проходит свободно под подбородком и прикрепляется с левой стороны головного убора. При встрече с мужчиной женщина, придерживая яшмак зубами, прикрывает им нижнюю часть лица.

У некоторых женщин сохранился старинный головной убор – хасаба. Он имел форму высокого, несколько сплюснутого сзади и спереди усеченного конуса, расширяющегося кверху. В начале XX в. хасабу носили как праздничный и выходной убор лишь молодухи до появления первых детей.

Женщины повсеместно носят фабричную обувь, чаще всего туфли на низком каблучке. Из молодежи многие ходят в туфлях на высоком каблучке. Старая, дореволюционная обувь туркменок не отличалась большим разнообразием. Теперь кое - где еще встречаются кожаные туфли на высокой подошве без задника – ковш.

Список использованной литературы:

1. Кравченко, Л. И. Туркменистан. Очерк с российской стороны [Электронный ресурс] Доступ: <http://rusrand.ru/analytics/turkmenistan-ocherk-s-rossiyskoy-storony> (дата обращения, 18.04.17 г.).

2. Народы и религии мира. Энциклопедия / гл. ред. Тишков В.А. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 554 - 555.

3. Народный туркменский костюм // Туркменский национальный костюм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moikompass.ru/compass/clothesturkmen> (дата обращения: 20.04.2017 г.).

(©) Волкова М. С., 2017

(©) Сарыкмурадова З., 2017

УДК 9

Гангапшева Залина Эдуардовна
Студентка магистратуры 2 курс «ПУ»
г.Пятигорск , РФ

РОЛЬ ВЕЛИКОГО ШЕЛКОВОГО ПУТИ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА РОССИИ И КИТАЯ

Сегодня усилиями многих государств мира решено возродить к новой жизни Великий Шелковый путь. Все большее число людей проявляет живой интерес к истории этой древней транснациональной торговой магистрали, к уникальным памятникам древнего зодчества, не утраченным духовным ценностям, завещанным прославленными предками, к национальным ремеслам, кухне, традициям и праздникам народов региона.

Шелковый путь оказал огромное влияние на формирование политического, экономического, культурного устройства стран, через которые он проходил. Вдоль всех его маршрутов возникали крупные и малые торговые города и поселения, особенно испещренной караванными путями была Центральная Азия. Этот регион пересекали десятки торговых маршрутов. Здесь происходили важнейшие этнические процессы,

активное взаимодействие культур, осуществлялись масштабные торговые операции, заключались дипломатические договоры и военные союзы. Народам этого региона принадлежит выдающаяся роль в распространении буквенного письма и мировых религий, многих культурных и технических достижений в страны Внутренней Азии и Дальнего Востока.

Шелковый путь — это система караванных путей, связывавших на протяжении более тысячи лет культурные центры огромного пространства материка между Китаем и Средиземноморьем. Сам термин был впервые введен в научный оборот немецким географом и геологом В.Рихтгофеном в 70 - е годы XIX в. для обозначений связей между дальневосточным и западным миром и оказался чрезвычайно удачным и общепринятым. Со II в. н.э. шелк стал главным товаром, который везли китайские купцы в дальние страны

Таким образом, символом отношений между Западом и Востоком был Великий Шелковый путь. Впервые в истории человечества на гигантских просторах от Средиземноморья до Тихого океана он соединил различные страны и народы, связал их материальную, художественную и духовную культуры. Многие века по этому пути осуществлялся обмен идеями, технологиями, ремеслами, верованиями. Возрождение Великого Шелкового пути на современном этапе развития представлено на рисунках 1 и 2.

Организация Объединенных Наций является первым, кто предложил возродить и содействовал осуществлению возрождения Великого Шелкового пути. В 1988 г. был принят проект ЮНЕСКО «Интегральное изучение Шелкового пути — пути диалога», рассчитанный на десять лет. По этому проекту намечалось широкое и подробное изучение истории древней трассы, становление и развитие культурных связей между Востоком и Западом, улучшение отношений между народами, населяющими Евразийский континент.

Однако в 1993 г. на Генеральной Ассамблее ООН было принято решение о возрождении Великого Шелкового пути как важного канала международного сотрудничества в области дипломатии, культуры, науки, торговли, туризма. Важнейшими составляющими современного этапа развития Великого Шелкового пути стали транспортные связи и туризм

Сотрудничество с КНР в сфере туризма на сегодняшний день является одним из наиболее перспективных направлений для России. Китай, в свою очередь, активно распространяя свою культуру за рубеж, снабжает нашу страну наибольшим по численности въездным потоком туристов и является первым в мире поставщиком туристов. Российской индустрии туризма для выхода на международный уровень необходимо планомерное развитие и решение существующих проблем отсутствия надлежащей инфраструктуры и качества туристических услуг, в то время как Китай на сегодняшний день занимает третье место в мировом туристском рейтинге и находится на пути к становлению крупнейшей туристической державой. Ставя перед собой задачу превращения своей страны в мировую культурную державу, Китай входит в пространство глобальной массовой культуры, постепенно усиливая свое влияние за рубежом, в том числе и посредством туризма. Это стимулирует стремление к повышению привлекательности китайской культуры в системе международных отношений¹.

¹Зотова А.В.Туризм из России в Китай: современное состояние и перспективы // Россия – Китай: перекрестный год туризма: материалы Междунар. науч - практ. конф. / под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргапольцева, Г.Н. Попова; СПбГАСУ. – СПб., 2012, С. 197.

Жители России каждый день убеждаются в том, что количество китайских туристов в нашей стране непрерывно растет, в то время как туристический поток из России в Китай за последние несколько лет значительно сократился. Однако такая статистика не говорит о том, что интерес к китайскому государству и культуре среди россиян пропал. Все мероприятия, проведенные в рамках сотрудничества в области туризма, наоборот, свидетельствуют о заинтересованности обоих государств в развитии совместного туризма, так как он несет взаимную экономическую выгоду и способствует укреплению политических отношений. Такое положение дел во взаимных туристических потоках обусловлено несколькими факторами, основным из которых является ослабление рубля. С одной стороны, это привлекло на 20 % больше китайских туристов в Россию в период 2014 - 2015 гг., а с другой – сократило выездной поток из РФ в КНР на 30 % . На сегодняшний день Россия принимает рекордное количество туристов из Китая, и чтобы удерживать существующие показатели, нам необходимо продолжать активное сотрудничество, в том числе и в области туризма. Именно возрастающий поток гостей из КНР, растущие требования и новые предпочтения стимулируют российскую индустрию туризма к поддержанию соответствующего уровня и способствуют ее подъему и выходу на международный уровень.

Список использованной литературы:

1. Зотова А.В. Туризм из России в Китай: современное состояние и перспективы // Россия – Китай: перекрестный год туризма: материалы Междунар. науч - практ. конф. / под ред. И.Ю. Лапиной, С.Ю. Каргапольцева, Г.Н. Попова; СПбГАСУ. – СПб., 2012.
2. Гурин С. Путешествие, паломничество, туризм // Хаос. — 1997. — № 3.
3. Китай создает Новый Шелковый путь — Дмитрий Верхотуров // Эксперт Казахстан. — 2007. — 4 июня. — № 21 (123).

© З.Э. Гангапшева, 2017

УДК 332.8

Даминов Ильгиз Инсафович

Аспирант Стерлитамакского филиала
ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный
университет»
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан, РФ
E - mail: idaminew@mail.ru

РЕШЕНИЕ ЖИЛИЩНОГО ВОПРОСА РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ХИМИЧЕСКОЙ, НЕФТЕХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ И ЭНЕРГОСИСТЕМЫ В БАШКИРСКОЙ АССР В ГОДЫ «РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА»

В 1960 - х гг. - первой половине 1980 - х гг. в соответствии с природносырьевыми возможностями и сложившейся экономической базой ускоренное развитие получили

многие регионы страны. В их число вошла и Башкирская АССР, многоотраслевая промышленность которой продолжала расти высокими темпами. За 1961 - 1985 гг. в народное хозяйство республики было вложено (без колхозов) 37 836 млн. руб. Это позволило ввести основных фондов на 35 670 млн. руб. По темпам промышленного развития БАССР превосходила многие союзные республики. В результате в 1960 - 1980 - е гг. в промышленности Башкирии происходят структурные сдвиги, выразившиеся в дальнейшем росте удельного веса отраслей тяжелой индустрии, в валовой продукции промышленности удельный вес производств «А» вырос с 75 до 80 %, преимущественно за счет предприятий нефтедобычи, нефтепереработки, нефтехимии и химии, металлургии, машиностроения и металлообработки, электроэнергетики [2, с. 293].

«Косыгинская» экономическая реформа 1965г. позволила предприятиям химической, нефтехимической и нефтеперерабатывающей промышленности за счет отчислений от прибыли сформировать фонды развития производства, материального поощрения, жилищного строительства и социально - культурных мероприятий. Денежные средства последнего предприятиями активно использовались при строительстве жилищ для своих работников. Так, в 1967 г. Стерлитамакским содово - цементным комбинатом из 537 тыс. руб. фонда жилищного строительства и социально - культурных мероприятий - 100 тыс. руб. было израсходовано на строительство жилья своим работникам [1, с. 147]. Представителем нефтехимической промышленности - объединением «Башнефтехимзаводы» (г. Уфа) за 1969 - 1971 годы за счет средств фонда жилищного строительства и социально - культурных мероприятий было введено в эксплуатацию более 140 тыс. кв. м жилья, и 11 тыс. работников улучшили свои жилищные условия. Также было построено 13 дошкольных учреждений, в них воспитывалось более 11 тыс. детей [3, с. 186]. За одиннадцатую пятилетку работники объединения «Башнефтехимзаводы» получили 80 тыс. кв. м жилья, улучшили жилищные условия около двух тысяч семей. Кроме этого в указанную пятилетку объединением была оказана следующая помощь республике: в Уфе для переселения жителей из санитарно - защитной зоны было построено почти 97,5 тыс. кв.м жилья, были введены в эксплуатацию три детсада, дворец культуры для работников Уфимского завода синтезспирта [5, с. 71].

В целях обеспечения своих работников благоустроенным жильем, предприятиями химической промышленности активно практиковалось долевое участие в строительстве жилья [6, л. 3,7,8].

В указанный период времени активное строительство жилья на предприятиях тяжелой промышленности способствовало увеличению жилищного фонда Башкирской АССР.

Башкирия среди автономных республик страны выделялась также и топливно - энергетическими ресурсами, которые до революции почти не использовались. Только при Советской власти началось планомерное изучение и использование энергетических ресурсов в Башкирской АССР. В рассматриваемое время одним из важнейших разделов всего комплекса социального развития Башкирской энергосистемы являлось жилищное строительство. В энергосистеме возводилось жилье хозяйственным способом.

Финансирование сооружения жилья осуществлялось как из централизованных источников, так и из фонда социального развития. Для энергетиков возводились жилые дома в городах: Уфа, Салават, Стерлитамак, Нефтекамск, Кумертау и в других населенных пунктах республики [4, с. 3, 132]. Молодые специалисты получали жилье без очереди, в

основном сразу после трудоустройства в системе Башкирэнерго. Ради получения жилья многие специалисты республики работали на электростанциях и в сети. В 1970 - 1980 - е гг. было введено в эксплуатацию 240 тыс. кв. м жилья, почти 4,5 тысячи семьям были улучшены жилищные условия. С 1980 по 1985 год было введено в эксплуатацию более 90 тыс. кв. м. жилья. Одним из достижений Башкирэнерго был ввод в действие в 1983 г. цеха по производству жилых блок - комнат полной заводской готовности производительностью 8 тыс. кв. м. в год. Были разработаны типовые проекты на выпуск одно - , двух - , шести - и десятиквартирных жилых домов из объемных блок - комнат. По мере готовности блок - комнат специализированный механизированный участок вывозил их на место и за считанные дни производил монтаж жилого дома. Большое количество блочных домов было построено для энергетиков электросетевых предприятий в сельских районах и поселках республики. Темпы строительства жилья в энергосистеме и в последующие годы имели первостепенное значение в решении социальных вопросов для работающих и привлечения квалифицированных кадров [8, с. 307 - 308].

На территории республики в целях создания необходимых жилищных условий для рабочих и служащих, и снижения текучести кадров, активно использовались общежития. Соответствующие постановления Совета Министров СССР, ВЦСПС, отраслевых и областных советов профсоюзов обязывали промышленность Башкирии осуществлять строительство временного жилья - общежитий для рабочих, в том числе и для молодых семей [5, с. 28; 7, л. 3,10,11].

Подводя итоги можно констатировать, что в период «развитого социализма» (1964 - 1985 гг.) Стерлитамакский содово - цементный комбинат, объединение «Башнефтехимзаводы» и башкирская энергосистема принимали активное участие в реализации государственной жилищной программы. Ими жилищная проблема своих рабочих и служащих преодолевалась за счет государственного финансирования и средств фондов социального развития. Поэтому критикуя социалистическую модель развития, не следует забывать позитивные явления, которые имели место в то время.

Список использованной литературы:

1. Достоянные славы. Составитель Х.Н. Гареев. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1968. - 234 с.
2. История, культура Башкортостана с древнейших времен до начала XXI века: учеб. пособие / под общ. ред. д - ра ист. наук, проф. А.С. Верещагина. - Уфа: Нефтегазовое дело, 2008. - 364 с.
3. Основы социалистической экономики. В помощь пропагандистам и слушателям комсомольского политпросвещения. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1974. - 224с.
4. Садретдинов М.Г., Шуганов Ю.М. ...Плюс электрификация. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1984. - 172 с.: с ил.
5. Трудовая эстафета Башкирии. Коллективный рассказ о достижениях трудящихся Башкирской АССР в одиннадцатой пятилетке, о всенародном соревновании за достойную встречу XXVII съезда КПСС. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1986г. - 304 с.: с ил.

6. Центральный государственный архив общественных объединений Республики Башкортостан (ЦГАОО РБ), ф. 122, оп. 74, д. 89, л. 3, 7, 8.

7. Центральный государственный архив общественных объединений Республики Башкортостан (ЦГАОО РБ) ф.122, оп. 74, д. 117, л. 3, 10,11.

8. Этапы большого пути: рождение и рост башкирской энергосистемы. - Уфа: Скиф, 2007. - 320 с.: с ил.

© И.И. Даминев, 2017

УДК 378

Дятлов Данил Сергеевич

студент 1 курса БашГУ

г. Уфа, РФ

E - mail:Netrow7@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКОРТОСТАНЕ

Башкортостан является одним из ведущих в Российской Федерации по количеству учебных образовательных учреждений и числу обучающихся в них лиц [10, с. 144 - 145]. Особое внимание после 1917 г. стало уделяться развитию системы образования [5, с. 328 - 321]. Необходимо было преодолеть социально - экономическую отсталость страны и ликвидировать неграмотность населения [1, с. 52 - 53].

Первое учебное заведение – Уфимский учительский институт открылся 4 октября 1909 г. В 1919 г. был создан Институт народного образования, готовящий учителей школ и техникумов, на базе которого в 1929 г. создали Башкирский государственный педагогический институт им. Тимирязева, преобразованный в 1957 г. в Башкирский государственный университет [12, с. 300 - 302].

Значительным открытием в 1932 г. стал Медицинский институт, в котором к началу 40 - х годов действовали 32 кафедры, где трудились почти сто преподавателей, включая профессоров и доцентов. Там же в 1941 г. был размещен Московский медицинский институт [3, с. 285 - 291].

В годы Великой Отечественной войны работа учебных заведений была приостановленная, так как приходилось работать в тяжелых условиях. Также в Башкортостан были эвакуированы институты с западной части страны [11, с. 63 - 66]. Рыбинский авиационный институт осенью 1941 г. был эвакуирован в Уфу, который далее был переименован в Уфимский авиационный институт имени Серго Орджоникидзе [7, с. 36 - 43].

Нефтяной институт имени академика И.М. Губкина, который разместился в городе Черниковске (в настоящее время Орджоникидзевский район г. Уфы), в 1941 г. был эвакуирован из г. Москвы. 4 октября 1948 г. был организован Уфимский нефтяной институт на базе этого филиала [8, с. 83 - 85]. Возглавил его В.Г. Рубинштейн [4, с. 3 - 9].

Башкирский государственный педагогический институт был образован 9 января 1967 г. и был принят вузом первой категории. В 2000 г. ему был присвоен статус педагогического университета, в 2006 г. – имя М. Акмуллы [6, с. 77 - 80].

В 1968 г. был основан Уфимский государственный институт искусств [9, с. 63 - 65], который в 2003 г. получил статус академии [2, с. 30 - 36].

Итак, благодаря формированию системы высшего образования в XX в., Башкортостан является лидирующей республикой России. Башкирия славится квалифицированными специалистами, работающими не только в пределах нашей страны, но и по всему миру.

Список использованной литературы:

1. Хадимуллин Р.Р., Удалова Е.А., Хадимуллина Э.Д. Студенческое научное общество Башкирского государственного педагогического института им. К.А. Тимирязева в 1940 - 1950 - х годах // История и педагогика естествознания. 2015. № 4. С. 52 - 53.

2. Хадимуллин Р.Р., Удалова Е.А., Хадимуллина Э.Д. Уфимская государственная академия искусств им. З. Исмагилова – кузница кадров в области музыкального, театрального и изобразительного искусства: экскурс в историю // Всеобщая история. 2014. № 4. С. 30 - 36.

3. Хадимуллин Р.Р., Хадимуллина Э.Д. Великая Отечественная война: вклад ученых - медиков Башкирии в Победу // Модернизация высшего образования в России: опыт истории и векторы развития. Международная научно - практическая конференция. 2016. С. 285 - 291.

4. Хадимуллин Р.Р., Хадимуллина Э.Д. В.Г. Рубинштейн – первый директор Уфимского нефтяного института (посвящается 65 - летию УГНТУ) // Современные проблемы истории естествознания в области химии, химической технологии и нефтяного дела. 2013. С. 3 - 9.

5. Хадимуллин Р.Р., Хадимуллина Э.Д. История создания и деятельность рабочих факультетов в Башкирии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2015. № 3 (49). С. 328 - 331.

6. Хадимуллин Р.Р., Хадимуллина Э.Д. Об открытии Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы // История науки и техники. 2013. № 7. С. 77 - 80.

7. Хадимуллина Э.Д., Удалова Е.А., Хадимуллин Р.Р., Мазитов Р.М. Зарождение высшего технического образования в Республике Башкортостан // История науки и техники. 2014. № 12. С. 36 - 42.

8. Хадимуллина Э.Д., Хадимуллин Р.Р. Первые годы становления Уфимского нефтяного института (УГНТУ) // Российская государственность: тенденции устойчивого развития. История и современность. Сборник научных трудов. 2013. С. 83 - 85.

9. Хуснутдинова Э.Д. К вопросу об открытии Уфимской государственной академии искусств имени Загира Исмагилова // История науки и техники. 2011. № 3. С. 63 - 65.

10. Хадимуллин Р.Р., Ахмадуллин М.Л., Хадимуллина Э.Д. Бирский учительский институт в годы Великой Отечественной войны: историко - правовой аспект // Евразийский юридический журнал. 2015. № 12 (91). С. 144 - 145.

11. Хуснутдинова Э.Д. Стерлитамакский учительский институт в 1940 - 1945 гг. // Актуальные проблемы отечественной политической и социально - экономической истории. Материалы Республиканской научно - практической конференции. 2010. С. 63 - 66.

12. Хуснутдинова Э.Д. Уфимский учительский институт – первый ВУЗ Башкортостана // Шолоховские чтения: Материалы четвертой всероссийской научно - практической конференции (18 декабря 2008 г.). 2009. С. 300 - 302.

© Д.С. Дятлов, 2017

УДК 9

И.А. Ерзылева

ст. преподаватель

Финансовый университет при Правительстве РФ

г. Москва

ПЕРЕДАЧА ОБЪЕКТОВ КОМПЛЕКСА РЯЗАНСКОГО КРЕМЛЯ РЯЗАНСКОЙ ЕПАРХИИ

До 1917 г. проблема взаимоотношений государства и церкви просто не существовала – все храмы и соответственно церковное имущество

принадлежали Русской Православной Церкви (далее РПЦ). Ситуация коренным образом изменилась после прихода к власти большевиков в 1917 г. Одним из первых законов нового правительства был принятый 20 января

1918 г. декрет «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» (другое название «О свободе совести, церковных и религиозных обществах»). Он законодательно лишил Русскую Православную Церковь статуса государственного юридического лица и соответственно имущества, которое

было объявлено народным достоянием, т. е. достоянием государства. Основная масса изъятых у религиозных объединений предметов культа и заметная часть зданий была передана музеям. Именно благодаря сотрудникам музеев на протяжении всего периода советской власти были сохранены ценные экспонаты, принадлежавшие ранее православной церкви.

С распадом СССР начался процесс безвозмездной передачи Русской Православной Церкви принадлежащих ей ранее имущества. Это привело к острейшему противостоянию музейных работников и РПЦ. Рязань стала одной из главных арен противостояния Рязанского музея - заповедника и Церкви. Более 20 лет продолжается борьба между работниками музея - заповедника и Рязанской епархией за владение этим историческим комплексом. Рязанская епархия настаивала на передаче в ее ведение территории и памятников Кремля. Историко - архитектурный музей - заповедник «Рязанский кремль» отчаянно боролся за выживание. Долгое время это противостояние было, по сути, одним из центральных событий общественной жизни Рязани.

Поначалу руководству музея удалось "спокойно договориваться" с епархией, например, о передаче епархии здания «Гостиницы знати», где с 1995 г. разместилась Рязанская духовная семинария. Кроме того, Рязанской епархии из фондов музея - заповедника были переданы предметы сакрального характера. Директор музея Людмила Максимова была даже награждена церковным орденом св. равноапостольной княгини Ольги.

Отношения между музеем и епархией резко изменились после того, как на покой ушел митрополит Симон (Новиков) и кафедру занял сравнительно амбициозный архиепископ Павел (Пономарев). Нового главу епархии совершенно не устраивала политика компромиссов его предшественника. С этого времени многолетнее сотрудничество музея и Церкви уходит в прошлое. На смену ему пришло жесткое противостояние.

26 октября 2005 г. архиепископ Павел сделал доклад на заседании Общественной Палаты при Губернаторе Рязанской области на тему: «Состояние памятников истории и культуры Рязанской области: проблемы и перспективы». Он отметил, что данные объекты истории и культуры при нынешнем отношении к ним государственных органов имущества и охраны памятников, находятся в крайне тяжёлом, а во многих случаях - в катастрофическом состоянии.

Одним из главных препятствий в этом вопросе были договора, предлагаемых государственными органами к заключению с религиозной организацией. Порой эти договора были настолько кабальными и юридически неграмотными, что попирали всякие принципы не только христианской, но и общечеловеческой морали¹.(7, с.8 - 10).

22 февраля 2006 г. Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексей II пишет Президенту России В.В. Путину письмо с ходатайством передать весь комплекс бывших церковных зданий Рязанского кремля их исконному владельцу Рязанской епархии РПЦ в безвозмездное пользование. В письме содержалась просьба «поручить Росимуществу подобрать иной вариант размещения музея, а Минкультуры России и Роскультуре согласовать передачу Рязанской епархии Русской Православной Церкви церковного ансамбля Рязанского Кремля и обеспечить освобождение в кратчайший срок музеем неиспользуемых зданий с последующим поэтапным перемещением»(7).

6 марта Президент России поручил Председателю и члену правительства РФ М.Е. Фрадкову и Г.О. Грефу рассмотреть обращение Патриарха Московского и всея Руси Алексея II и предложить вариант положительного решения. В ответ 25 марта было составлено открытое письмо Рязанского отделения «Всемирного Русского Народного Собора» Президенту РФ. В письме, прежде всего, выражалась благодарность и признательность В. В. Путину за взвешенное решение.

В нем также говорилось, что копия письма Патриарха Алексея II и положительная резолюция Президента РФ В.В. Путина были направлены дирекции Рязанского музея, что естественно сильно взволновало их и подвигло на написание обращения к жителям Рязани. И далее: «В своих обращениях дирекция музея искажала исторические факты и существующую реальность, призывая жить, ни по законам государства, ни по заповедям Божественным, а «по понятиям», заботясь лишь о своем материальном благополучии. Разными путями дирекция музея пыталась получить подписи в свою защиту от взрослых людей и студентов вузов».

Правление Рязанского Отделения Всемирного Русского Народного Собора по просьбе епархии сообщило В.В. Путину о других волнующих фактах. Дирекция музея декларировала, что их усилиями Кремль процветает. Однако на территории Рязанского Кремля оставались оскверненными и поруганными 6 православных храмов. Доступ верующим в пять храмов из них был просто не возможен. В письме выражалось горькое сожаление по поводу этих фактов. Члены Правления Рязанского Отделения Всемирного Русского Народного Собора со всей ответственностью заверили Президента РФ в

следующем: как только ансамбль Рязанского Кремля с его храмами и святынями будет возвращен Рязанской епархии Русской Православной Церкви, он будет возрожден, включая поруганные храмы, и вместе с музеем он будет доступен всем желающим познакомиться с историей и культурой Рязанского края. В заключение Рязанское отделение «Всемирного Русского Народного Собора» выражало надежду, что принятое В.В. Путиным решение будет доведено до логического завершения и воплощения в жизнь (3, с.15).

Получив эту информацию, руководство музея отреагировало остро и наступательно. После пресс - конференции, посвященной перспективам музейной и научно - краеведческой работы, был начат сбор подписей в поддержку в подписные листы на улице и на сайте музея. Главный рефрен акции: необдуманное решение духовных властей превратить Рязанский кремль в резиденцию епархии приведет к уничтожению музея - заповедника, гибели его уникальной коллекции. Были направлены обращения и информационные письма в высшие органы власти и местному руководству. Особо подчеркивалось включение музея - заповедника Указом Президента России в Государственный свод особо ценных объектов культурного наследия народов РФ в 1995 г.

Солидарность музейщикам Рязани выразили в своем информационном "Вестнике" члены Центрального совета ассоциации музеев России, сотрудники Владимиро - Суздальского и Кирилло - Белозерского музеев - заповедников, музеи - заповедники "Тарханы" и М.А. Шолохова. Для демонстрации доступности экспозиций двери музея - заповедника были открыты для бесплатного посещения. По мнению сторонников музея, высказанному в листовках, противостояние вносит разлад в рязанское общество, в том числе и среди верующих, и, несомненно, радует сектантов.

Что касается позиции региональной власти, губернатор предложил вариант долговременной передачи Рязанского кремля местной епархии после переноса музея в новую постройку, поскольку надо было где - то разместить содержится около 300 тыс. единиц хранения. По мнению губернатора Г. Шпака, строительство нового здания музея должно обойтись не менее, чем в 2 млрд. руб. и несколько лет (1, с.5).

В этих условиях руководство Рязанской епархии взяло курс на разрядку напряженности. Оно призвало верующих соблюдать спокойствие и молитвенное смирение. Архиепископ Павел поблагодарил сотрудников музея за то, что они в трудные годы лихолетья сохранили православные храмы. Прозвучало заявление о том, что передача комплекса Рязанского кремля в ведение епархии не будет мгновенной, а музей и научно - исследовательская работа будут сохранены (2). Но в тоже время в выступлениях и проповедях авторитетные священнослужители называли музейных работников «ворами». Архиепископ на богослужении произнес такие слова: «Господи, вразуми рабу Свою, которая отняла и не отдает Святой Церкви ее имущество» (имеется в виду директор музея). Лояльная епархии газета «МК в Рязани» в День музеев 18 мая 2006 г. опубликовала статью «Сотрудник музея значит вор».

В связи с этими событиями в 2006 г. был создан Общественный комитет защиты Рязанского кремля», движение, отстаивающее интересы музея в деле защиты Рязанского кремля, выступающее за сохранение культурных и исторических ценностей города и области, экологическую безопасность. Его акции проходили на крепостном валу, у памятника Олегу Рязанскому, на Соборной улице, площади Ленина. Отличительной чертой членов организации были желтые шарфы или галстуки на шее. Комитетом было собрано 62

тыс. подписей в поддержку позиции музея - заповедника и проведены несколько публичных акций.

В канун Нового года 2007 г. на аллее перед Рязанским кремлем прошла акция «Возьмемся за руки, друзья!» в поддержку историко - архитектурного музея - заповедника. Был организован пикет: в живую цепь от Соборной площади к кремлю встали более 200 человек с плакатами «Нет рейдерству РПЦ!», «Церквей в Рязани много, музей в Кремле – один!», «Без культуры нет будущего!». К акции были привлечены участники фестиваля «Битва на Листвянке», который проходил в тот день на территории Кремля – члены военно - исторических клубов Москвы, Воронежа, Орла, Ульяновска и присоединившиеся к ним ученики одной из школ Рязани (4).

В 2006 г. архиепископ Рязанский и Касимовский Павел направил директору музея Л. Максимовой письмо с предложением передать из совместного пользования в безвозмездное пользование епархии не только храмы и соборы, но и башни Рязанского кремля, сторожки, другие хозяйственные строения. Музей отказал епархии и объяснил почему: вывод его за стены крепости означает прекращение существования музея как заповедника. Рязанский кремль - это не только храмы, а еще и "древнейший археологический памятник. В кремле насчитывалось свыше 20 памятников. Кроме того, была и музейная коллекция - 225 тыс. единиц хранения, а подходящего помещения, как утверждало руководство музея, для нее в Рязани нет.

Ситуация вокруг Рязанского кремля приняла характер противостояния. На сайте музея появлялись сводки нарушений священнослужителями норм охраны памятников не только в Рязани, но и по всей стране. В декабре 2007 г. глава Федерального агентства по культуре и кинематографии М. Швыдкой объявил об увольнении директора музея Л. Максимовой. Перед увольнением в музее работала Счетная палата, которая выяснила, что многие экспонаты не были включены в описи.

Архиепископ Павел несколько раз поднимал вопрос о передаче епархии Архангельского собора вместе с находящейся в нем экспозицией древнерусского искусства. В ответ музейные работники демонтировали экспозицию и перенесли ее в хранилище (8).

Летом 2007 г., уступая давлению сверху и пытаясь найти компромиссное решение, музей передал епархии 5 памятников Кремля, в том числе 3 собора, которые практически не использовались музеем.

Общественный комитет по защите музея - заповедника «Рязанский кремль», который, выступая против передачи кремля местной епархии, периодически устраивал пикеты. В его состав вошли некоторые известные ученые - историки, в т.ч. проф. Козляков В.Н., проф. А.А. Севастьянова, доц. И.Г. Кусова, заслуженный работник культуры РФ Е.Н. Каширин. Комитет вел переписку с официальными структурами, организовывал собрания, митинги, пикеты, пресс - конференции, сборы подписей теле и радио - интервью, выпускал серию сборников «Судьба Рязанского кремля», информационные бюллетени и собственную газету «За Кремль!». Весной 2006 г. Рязанская епархия в лице правящего архиерея архиепископа Павла, решила возродить Рязанское епархиальное «Древлехранилище». 11 октября 2006 года Некоммерческое учреждение культуры «Церковный историко - археологический музей Рязанской епархии» (Древлехранилище) было зарегистрировано в качестве юридического лица. В 2009 г. Министерством культуры РФ была сформирована комиссия по подготовке передачи движимого имущества религиозного назначения из

фондов Рязанского историко - архитектурного музея - заповедника Церковному историко - археологическому музею Рязанской епархии. Представители Рязанской епархии, работая в фондах РИАМЗ с книгами поступлений, выявили 1339 единиц хранения церковных ценностей, изъятых в годы гонений на Церковь из рязанских храмов и монастырей. Одновременно с этим велись реставрационные и подготовительные работы на втором и третьем этажах западной части Архиерейского дома, переданной ранее епархии. На третьем этаже был возрожден домовый архиерейский храм в честь Усекновения главы Иоанна Предтечи. 12 мая 2011 г. Рязанской епархии был возвращен Архангельский собор, усыпальница Рязанских владык. Этот храм, включенный в состав епархиального музея, также готовился к принятию икон. Для этих помещений разрабатывались застекленные киоты и витрины с целью размещения в них передаваемых икон с тем, чтобы была возможность совершать богослужения в соборе и проводить экскурсии во внебогослужбное время. В настоящее время в состав музея «Древлехранилище» включены Архангельский собор и западная часть Архиерейского дома. Руководителем «Древлехранилища» была назначена монахиня Мелетия (Панкова), заслуженный работник культуры РФ, в прошлом работник Рязанского музея - заповедника, секретарь межмузейной организации КПСС.

На основании приказа Министерства культуры Российской Федерации от 09 июня 2011 г. и договора между РИАМЗ и Рязанской епархией, постановлением комиссии по передаче движимого имущества религиозного назначения от 26 августа 2011 г., Церковному историко - археологическому музею Рязанской епархии РПЦ («Древлехранилищу») были переданы 66 чудотворных и особо чтимых в Рязанской епархии образов в безвозмездное пользование для их хранения, экспонирования и использования в богослужбных целях. Они были размещены в Архангельском соборе и в Архиерейском доме (5).

Противостояние церкви и музея - заповедника продолжают и в настоящее время.

Рязанский кремль полностью перейдет в ведение Русской Православной Церкви в I квартале 2018 года. Расположенный на территории Кремля Рязанский историко - архитектурный музей - заповедник будет переселен в новый музейный центр, на строительство которого выделено 774 млн рублей.

Конечно, часть экспонатов музея - заповедника может быть перенесена в новое здание, где будут использоваться передовые технологии внутри помещений для экспозиций. Однако историческая часть музея - заповедника должна находиться на территории Кремля, представляться в исторической среде, иначе потеряется ее ценность. Это возможно только при совместном использовании данного памятника. Эта проблема касается многих музеев нашей страны. Поэтому правительству нашей страны необходимо законодательно закрепить совместное пользование данными памятниками.

Список использованной литературы:

1. Вечерняя Рязань. 2006. 13 апреля (№14). С.5.
2. Вечерняя Рязань. 2006. 30 марта (№12). С.8; Благовест. 2006. №14 (176). 1 марта. С.4.
3. *Золотые купола*. 2006. №4(33). С.15.
4. Кризис в кремлевском музее // *Золотые купола*. 2005. №10(27). С.12 - 19; О Рязанском кремле и нравственном возрождении Отечества // *Золотые купола*. 2005. №9(26). С. 12 - 13; Выбор сделан // *Благовест*. 2008. 3;(172). Апрель. С.2.

5. Открытие музея Рязанской епархии Древлехранилища. Буклет. Рязань, 17 ноября 2011 г.

6. Письмо Патриарха Президенту РФ В.В. Путину. Электронный ресурс URL: <http://kremlyazan.ru/pismo-patriarxa-prezidentu-rg-v-v-putinu/> (дата обращения 14.08.2013г.).

7. Состояние памятников истории и культуры Рязанской области: проблемы и перспективы // Золотые купола. 2008. №11 (28). С.8 - 10.

8. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/332196#ixzz260jPefCk>.

© И.А. Ерзылева, 2017

УДК 930.85

Е.Е. Звонова

к. филос. н., ст. преподаватель Департамента социологии Финансового университета,
г. Москва

E - mail: inflammatur@yandex.ru

О СОДЕРЖАНИИ РЕЧЕЙ ОСНОВНЫХ УЧАСТНИКОВ ТРЕХ ОБЩИХ СОБРАНИЙ VIII СЪЕЗДА РУССКИХ ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕЙ И ВРАЧЕЙ В САНКТ - ПЕТЕРБУРГЕ (1889 Г.)

Предлагаемая вниманию читателя статья содержит краткую характеристику содержания речей главных участников трех общих собраний VIII Съезда Русских Естествоиспытателей и Врачей[1]. Актуальность подобной работы заключается в том, что материалы Съездов до сих пор не переиздавались (впрочем, на данный момент нами совместно с С.Э. Шнолем подготовлен к изданию соответствующий сборник). Между тем ознакомление с историей Съездов Русских Естествоиспытателей и Врачей представляет интерес для историка науки.

Прежде чем привести характеристику содержания речей участников трех общих собраний VIII Съезда, дадим сжатое описание самого феномена Съездов[2]. Съезды Русских Естествоиспытателей и Врачей состоялись в период с 1867 по 1913 г. (всего в различных городах Российской империи прошло 13 Съездов). Идея их устройства, а также решающая роль в преодолении трудностей, связанных с получением Высочайшего соизволения на учреждение Съездов, принадлежит профессору К.Ф. Кесслеру (1815 – 1881). Фактически Съезды стали первыми естественнонаучными конференциями масштаба всей Российской империи. Их участники выступали с замечательными по содержанию «речами», представляющими собой образцы ораторского искусства. Во время Съездов Русских Естествоиспытателей и Врачей проводились общие собрания, а также организовывались секции и подсекции, посвященные конкретным разделам естествознания. Кроме того, на Съездах делались предложения по поводу учреждения и работы различных научных обществ, осуществлялся диалог ученых и представителей власти и т.п.

VIII Съезд состоялся в 1889 г. в Санкт - Петербурге под председательством А.Н. Бекетова. Помимо трех общих собраний, состоялись также объединенные («соединенные»)

собрания Санкт - Петербургского общества естествоиспытателей и Съезда, Русского физико - химического общества и Съезда, Русского географического общества и Съезда, Вольного экономического общества и Съезда, а также торжественное собрание секций; в рамках VIII Съезда работали секции математики и астрономии, физики, химии, геологии и минералогии, ботаники, зоологии, анатомии и физиологии, географии и антропологии, агрономии, медицины, гигиены.

Что касается главных участников общих собраний VIII Съезда (т.е. ученых, выступавших с речами - докладами), ими были А.Н. Бекетов, Д.И. Менделеев, Н.В. Склифосовский, А.Г. Столетов, А.С. Фаминцын, Н.П. Вагнер, Г.Г. Густавсон, А.В. Клоссовский, А.А. Иностранцев, К.А. Тимирязев.

А.Н. Бекетов в своей речи сделал отчет о Крымском Комитете, учрежденном по инициативе К.Ф. Кесслера, изложив результаты исследований флоры и фауны Крыма, его геологических особенностей и специфики почв. Д.И. Менделеев в речи «Приемы естествознания в изучении цен» провел аналогию между атомными массами элементов и ценами на различные товары, стремясь применять точные методы в экономике, что весьма созвучно современным исследованиям в этой науке. Н.В. Склифосовский, произнося речь «об одной из нужд нашего врачебного образования», ратовал за продление клинической подготовки выпускников медицинских факультетов. Означенные речи относятся к первому общему собранию VIII Съезда.

В речи «Эфир и электричество» А.Г. Столетов делает несбывшееся предсказание о том, что XX век будет веком эфира, намечая проект «эфирной механики», долженствующей пролить свет на электромагнитные явления. А.С. Фаминцын, выступая с речью «О психической жизни простейших представителей живых существ», рассказывает о результатах наблюдений за одноклеточными организмами, демонстрирующими такую целесообразность поведения, которая, по мнению ученого, не могла бы проявляться в случае отсутствия у них психики. Впрочем, А.С. Фаминцын не уточняет, что он понимает под термином «психика». Н. П. Вагнер в речи «Взгляд физиологии и психологии на явления гипнозизма» пытается строго научно и непредвзято исследовать «неудобную» тему гипноза, феномены сомнамбулизма, ясновидения и т.п. Г.Г. Густавсон произносит речь «О микробиологических основаниях агрономии»; ее основная мысль состоит в том, что вплоть до середины XIX века почва не рассматривалась как среда обитания микроорганизмов, однако благодаря Л. Пастеру воззрения ученых резко изменились, а это имело далеко идущие последствия для агрономии. Указанные речи составляют содержание второго общего собрания VII Съезда.

В речи «О главных моментах в истории развития физического земледения в связи с вопросом об организации физико - географических исследований» А.В. Клоссовский говорит о геофизических и метеорологических явлениях и необходимости устройства соответствующих обсерваторий, создания сетей наблюдательных пунктов. А.А. Иностранцев произносит речь «Изменения Земли как следствие ее происхождения», в которой прослеживает метаморфозы геологического облика нашей планеты в зависимости от различных естественных факторов. Наконец, К.А. Тимирязев в речи «Факторы органической эволюции» развивает идеи дарвинизма. Речи А.В. Клоссовского, А.А. Иностранцева, К.А. Тимирязева были произнесены на третьем общем собрании.

Итак, в настоящей статье представлена краткая характеристика содержания речей главных участников трех общих собраний VIII Съезда Русских Естествоиспытателей и Врачей. В заключение хотелось бы выразить надежду, что за описанием последует творческое исследование материалов VIII Съезда, предпосылкой для которого послужит эта работа.

Список литературы:

1. Естествоиспытатели. Материалы VIII Съезда Русских Естество - испытателей и Врачей. URL: <https://cloud.mail.ru/public/8gYB/wCYWUKtQQ/A611.pdf> (дата обращения: 29.04.2017).
2. Шноль С. Герои, злодеи, конформисты отечественной науки. URL: http://www.xliby.ru/istorija/geroi_zlodei_konformisty_otchestvennoi_nauki/p5.php (дата обращения: 29.04.2017).

© Е.Е. Звонова, 2017

УДК 93 / 94

Н.А. Медушевский

к. полит. н., доцент РГГУ,
г.Москва, РФ

E - mail: lucky5659@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ИСТОРИИ, КАК ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ПРАКТИК

Теоретической основой исследования толерантности может выступать теория и методология когнитивной истории. Данная методология основана на применении когнитивной психологии в изучении социальных процессов истории и современности, т.е. подход претендует на максимально полную и достоверную реконструкцию картины мира определенной эпохи с целью определения мотивации поведения общества, социальных групп и индивидов на основе критического исследования продуктов целенаправленной человеческой деятельности – исторических источников[4].

Теория и методология когнитивной истории оценивается в историографии как новая научная парадигма, способная преодолеть существующие методологические противоречия, вывести исследователей на новый междисциплинарный синтез, открыть перспективы формирования доказательного гуманитарного знания и добиться создания непротиворечивой концепции исторического процесса[5]. Показательно, что она интерпретируется как полноценная научная альтернатива различным релятивистским теориям исторического познания – «новая апология истории»[6]. Когнитивный подход применяется в различных областях гуманитарного познания – философии истории[3], социологии и антропологии – для выяснения смысла понятий, их эволюции в истории, влияния существующей когнитивной картины мира на формирование основополагающих

представлений общества определенной эпохи о пространстве, времени и смысле существования[8].

Особое значение методологии когнитивной истории отмечается при изучении качественно новых социальных процессов, происходящих в современном мире – глобализации (которая ведет к отказу от европоцентризма), информатизации (означающей отказ от линейной версии исторического процесса в результате новых технологий коммуникации на межстрановом уровне) и необходимости адекватного познания «другого» (т.е. культурных стереотипов, отличающихся от представлений традиционного западного культурного мейнстрима, напр., в условиях наплыва мигрантов в Европу из стран с иной, более традиционной культурой)[1].

В современной историографии подчеркивается продуктивность использования данной методологии для разработки проблем всеобщей и глобальной истории, исторической антропологии, европейской истории нового и новейшего времени, в частности – для конструирования нового понятийного аппарата, который призван описывать стереотипы различных культурных традиций в ценностно - нейтральных категориях (т.е. таких, которые не были бы взяты из одной, напр., европейской, культуры для объяснения отличных от нее явлений)[2].

Таким образом, представляется вполне оправданным и перспективным применение методологии когнитивной истории при исследовании толерантных практик. Ключевыми категориями с позиций данной методологии выступают: информационный обмен (как непосредственный, так и опосредованный, т.е. возможный в исторической длительности – через исторические источники); соотношение динамической (живой, непосредственной, устно передаваемой) информации и статической (фиксированной в источниках); психические и социально - психологические параметры коммуникации; механизмы постижения смысла, понимания и объяснения (в том числе в рамках конструирования понятий); параметры социальной и когнитивной адаптации индивида и общества в меняющейся социальной среде; причины возникновения когнитивного диссонанса и связанных с ним социальных фрустраций; возможности прогнозирования социальных процессов и реакций на них исходя из логики их предшествующего исторического проявления[7].

Исходя из этого, возможно концептуальное обобщение, классификация и верификация ключевых понятий культуры толерантности. Во - первых, категория толерантности выступает как результат когнитивного конструирования определенной эпохи – глобализации, одним из главных проявлений которой стал проект европейской интеграции (создание ЕС легитимировалось идеологией прав человека, ключевой парадигмой которой стала концепция толерантности). Во - вторых, перспективна постановка проблемы об эволюции смысла концепции толерантности в длительной исторической перспективе (для выяснения отличия ее современных идеологических и политико - правовых трактовок от тех философских и этических представлений, которые существовали до начала европейской интеграции). В - третьих, очевидна актуальность методологического разделения динамической и статической интерпретаций толерантности (первая представляет собой скорее спонтанное возникновение ценностей, норм и принципов, вторая – предполагает их фиксацию в значимых нормативных международно - правовых и национальных документах, а также использование «мягкого права» для фиксации

определенных стереотипов социальной и когнитивной адаптации индивидов). В - четвертых, становится возможным дифференцированный подход к восприятию толерантности обществами с разной культурной традицией, выяснение противоречий культурных стереотипов в конструировании масштабов и смысла понятия толерантности, в частности – в различных регионах объединенной Европы. В - пятых, появляется четкая методологическая основа для анализа конфликтного потенциала рецепции принципа толерантности с учетом географических, геополитических, культурно - исторических и социально - экономических особенностей регионов. В - шестых, удается раскрыть когнитивные причины дисфункции применения принципа толерантности при конструировании новой политико - правовой картины мира – именно по тем параметрам, которые связаны с культурой диалога в обществах или социальных группах разного типа. В - седьмых, по результатам исследования оказываются возможны прогностические рекомендации о перспективах институционализации принципа толерантности в рамках европейского интеграционного проекта, ожидаемых трудностях на этом пути и путях их преодоления.

Принятие теории и методологии когнитивной истории в качестве методологической основы исследования толерантных практик не только не исключает, но предполагает использование других известных общенаучных методов – сравнительно - исторического (для выявления смысла и динамики интерпретации принципа толерантности), системного и структурно - функционального (для определения общей институциональной эволюции и дисфункций в реализации принципа толерантности в ходе осуществления проекта евроинтеграции); институционального и особенно неинституционального метода (для определения соотношения формальных норм и их неформального конструирования, в частности, путем применения «мягкого права» - предписаний «хороших практик» в противоположность «плохим»). В итоге можно констатировать, что концепция когнитивной истории применима для исследования толерантных практик и что сочетание когнитивных методов с более традиционными методами политической и социологической науки особенно перспективно при изучении процессов социальной и культурной адаптации человека, включая развитие на уровне индивида культуры толерантности.

Список использованной литературы:

1. Гуманитарное знание и вызовы современности. М. - СПб., 2014.
2. Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. Вып. 44. М., ИВИ РАН, 2013.
3. Знание о прошлом в современной культуре: Круглый стол // Вопросы философии, 2011, № 8. С. 3 - 45.
4. Когнитивная история: концепция - методы - исследовательские практики. М., РГГУ, 2011.
5. Круглый стол по проблемам теории и методологии когнитивной истории // Российская история. - М., 2010. - № 1. С.131 - 166.
6. Миронов Б.Н. Новая апология истории // Общественные науки и современность, 2011. № 1. С. 139 - 148.
7. Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории. М., РГГУ, 2008.

УДК 101.1

Шебзухова Татьяна Александровна

доктор исторических наук, профессор ИСТиД
(филиал) СКФУ в г.Пятигорске,
г.Пятигорск, РФ

Бондаренко Наталья Григорьевна

доктор философ. наук, профессор ИСТиД
(филиал) СКФУ в г.Пятигорске,
г.Пятигорск, РФ

E - mail: 425257@mail.ru

ПРОБЛЕМА НАУЧНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В условиях радикального преобразования общества, эволюция структуры и содержания исторического знания оказывает влияние на все стороны общественной жизни, формируя историческое бытие социума и личности. Поиски образа будущего превращают генерализированные представления о прошлом в главный фактор коллективного целеполагания, что заставляет общество предъявлять к методологии исторического познания особые требования.

Проблема определения методологии исторического познания как объекта философского осмысления возникла вместе с осознанием истории не только, как более или менее объективно изложенного перечня событий, в основание которого, как правило, ложилась историко - временная память и понимание необходимости фиксации этапов развития как отдельного народа, так и человечества в целом, но и как некоей системы выстраивания определенных социокультурных структур, описывающих законы становления и развития общества с позиций субъект - объектных отношений и некоего третьего, выполняющего в этой «триаде» герменевтическую функцию.

Методолог истории Н.И. Кареев структурировал историческое знание в соответствии с видами исторического познания, выделив историографию, историологию, историософию, определив при этом историографию как уровень изучения единичных, индивидуальных фактов и явлений (феноменологический), историологию или теорию истории как уровень изучения законов, т.е. общих, повторяемых, однообразных, воспроизводимых связей (номологический) и историософию как уровень изучения принципов, оснований, целей, смыслов (деонтологический). [2, с.32].

Отметим, что понятие «историография» употребляется историками в разных смыслах. Чаще всего под историографией имеют в виду ту или иную совокупность научных трудов об общественно - историческом развитии. В этом смысле говорят об историографии по

истории средних веков, новой истории, отечественной истории или историографии движения декабристов, крестьянской реформы 1861 г. и т.д., подразумевая всю историческую литературу по этим сюжетам, возникшую на протяжении всей истории их изучения. В другом варианте указанного подхода под историографией имеют в виду совокупность исторических трудов, созданных в ту или иную историческую эпоху, т.е. на том или ином этапе развития исторической науки безотносительно к их тематическому содержанию (например, французская историография эпохи реставрации, русская историография периода империализма, советская историография периода Великой Отечественной войны и т. д.).

Далее, в связи с широким распространением исторических исследований, объектом изучения которых является сама историческая наука, под историографией стали понимать работы по истории исторической науки.

В практике исторических исследований термин «историография» приобрел характер родового понятия, включающего ряд его видов: историография исследования по истории исторической науки, историография разработки отдельных исторических проблем. Целью историографического обоснования исследовательской задачи является раскрытие основных этапов и направлений, имевших место в изучении соответствующих явлений или процессов, теоретико - методологических подходов, из которых исходили представители разных направлений, источники - информационной базы и методов изучения, полученных результатов и их научной значимости в истории исследования рассматриваемой исторической реальности. На этой основе могут быть выявлены те аспекты этой реальности, которые либо не получили должного освещения либо вообще оказались вне исследовательского поля зрения. На их изучение и должна быть направлена постановка исследовательской задачи. Ее реализация имеет цель получение нового знания об изучаемых явлениях и процессах.

Историографическое обоснование исследовательской задачи – важнейший этап в любом историческом исследовании. Успешное решение возникающих здесь вопросов требует соблюдения общих для исторической науки принципов. Понятно, что в историографическом исследовании эти принципы имеют свою специфику проявления и связаны с решением ряда конкретных методологических проблем. Если говорить об историографии повседневности, то здесь есть своя специфика.

Представители школы «Анналов», сыгравшие важную роль в развитии этого историографического направления, способствовали формированию пристального внимания к проблемам ментальности. Они анализировали поступки людей и те системы отношений, которые развиваются в повседневности, есть суть самой повседневности, а именно, форм и институтов брака и семьи, религиозных культов. Результатом стало оформление своеобразной исторической антропологии, которая по - прежнему определяет ментальность важной для себя проблематикой и изучает ее посредством анализа жестов, ритуалов, символики и т.д.

Отметим, что тенденции, заложенные представителями школы «Анналов» вполне плодотворно развивались историками - медеевистами и исследователями истории Нового времени. Изучение повседневности недавнего прошлого началась позже. И особую роль здесь сыграла Германия. Именно в этой стране начался форменный бум «истории снизу». Как об этом написала С.В. Оболенская: «В этом 'историческом буме' видное место заняла

‘история повседневности’. Никто из ее адептов или же критиков не дал этому направлению краткого и исчерпывающего определения. Число работ по ‘истории повседневности’ растет год от года, характер их меняется, и общие черты, быть может, еще по - настоящему не выявились». [6, с.184].

«Истории повседневности» внесла в историческую науку ФРГ да в целом в историографию повседневности во - первых, это интерес к «субъективной стороне истории». Ее сторонники стремятся понять и проанализировать изменчивые восприятия, переживания, поведение людей, влияние на них общественных структур и процессов, их понимание этих структур и процессов. Этот специфический подход сближает «историю повседневности» с историей культуры и с социальной психологией. Во - вторых, это отношение к объектам исследования как к соавторам, первые подходы к так называемой «коммуникативной истории», к диалогу исследователя и исследуемого не только в смысле прямого диалога с человеком, дающим интервью, но и диалога с документами. [3, с.181]. Таким образом, многие из историков и критиков «истории снизу» признали, что это направление внесло новые импульсы в немецкую историческую науку, заставило обратиться к новым темам и проблемам. В этом смысле его влияние чувствуется во всех областях исторических исследований.

Однако «история повседневности» часто вызывает весьма критическое и ироническое отношение, особенно со стороны представителей «социально - исторической науки». Они недовольны тем, чем приверженцы нового направления особенно гордятся – «демократизацией науки» – и в смысле предмета исследований, и в смысле привлечения к занятиям историей любителей, студентов и школьников. Критики упрекают «историю снизу» в том, что она таким образом «размывает» настоящую историческую науку. Между тем «историки повседневности» понимают «демократизацию науки» вовсе не как ее вульгаризацию, утрату качественных критериев, не как вытеснение профессионалов дилетантами, а главным образом как содержательное и методическое изменение смысла исследований в духе внимания к простым людям.

Кокка предупреждает, что «история повседневности» порой погружает читателя в море мелочей, возникает опасность «сужения истории до картинок из быта маленьких людей». Нельзя, говорит он, сводить историю к скрупулезному описанию подробностей, к трогательным рассказам о жизни людей «из массы». Методы «историков повседневности» годятся только для исследования малых социальных групп. [3, с.184 - 185].

История повседневности в отечественной историографии представляет собой сравнительно молодое направление. В России «романтическое сопротивление» повседневности сохранялось почти до конца XX века. Однако уже в 1980 - е годы возник интерес к повседневной культуре и ее моделированию.

Зато в советские годы выходило немало работ по истории быта, который отождествлялся с материальной стороной жизни: давались описания того, что ели и во что одевались жители Древней Руси; или приводились статистические данные о заработной плате, питании и жилищных условиях рабочих России на рубеже XIX – XX вв. В целом, для 1950 - 1960 - х гг. было характерно появление трудов, в центре внимания которых находились вопросы деятельности партии по улучшению социально - бытовых условий и повышению уровня жизни населения. Но даже такой внешний подход к проблеме повседневности

вооружал историков некими первичными данными о жизни «народных масс» изучаемой эпохи.

Несомненно, что весь период с конца 60 - х – до начала 90 - х годов XX века развитие историографии испытывала влияние различных коммунистических идеологем и лишь с началом переходного периода, когда прежние объяснительные парадигмы уже устарели, проблемное поле исторических исследований было расширено за счет тем советской повседневности.

Среди проблем, наиболее часто ставящихся в исследованиях повседневности, можно выделить следующие:

- Что такое повседневная жизнь? Каковы ее основные качества, свойства и динамические процессы?

- Каким образом повседневная жизнь трансформируется в условиях современности и постсовременности? Каким образом повседневная жизнь проявляется на периферии мировой капиталистической системы? Каков вклад изучения повседневности в современный дискурс глобализации?

- Каковы основные интеллектуальные традиции в критическом исследовании повседневности? В какой степени эти традиции находятся под влиянием этнокультурного контекста их производства, существует ли возможность построения более широкой, синтетической теории?

- Каковы импликации последних исследований природы повседневности для анализа субъективности, гендера, этничности, социокультурной идентичности?

- Каковы этические и эстетические качества повседневной жизни? Являются ли они противоречащими друг другу или же пересекаются в определенных точках?

- Каким образом исследование повседневной жизни создает новый тип отношения между теорией и практикой? [19, с. 153].

Все эти проблемы перекликаются между собой и составляют своеобразный калейдоскоп, который дает все новые и новые картины повседневности.

Список использованной литературы:

1. Афанесян К.К., Шебзухова Т.А. Содержание повседневности общественного призрения и благотворительности на Ставрополье в условиях модернизационного развития (1870 - е - 1917 гг.) // Перспективы науки. 2015. № 5 (68). С. 30 - 32.

2. Кареев Н.И. Философия истории в русской литературе. – М.: УРСС, 2011. 3. Кокка Ю. Социальная история между структурной и эмпирической историей / Thesis. – 1993. – Вып.2.

4. Коробейников Ю.В., Шебзухова Т.А. Проблемы законодательного обеспечения деятельности системы земской помощи нуждающимся в российской империи. В сборнике: Запад - Россия - Кавказ Межвузовский научно - теоретический альманах. Ставрополь, 2002. С. 128 - 136.

5. Нагорная Ю.В., Шебзухова Т.А. Благотворительная активность женщин терской области в конце XIX - начале XX вв. В сборнике: Новая локальная история Ставрополь, 2006. С. 216 - 225.

6. Оболенская С.В. «История повседневности» в историографии ФРГ / Одиссей. Человек в истории. – М.: ИВИ РАН, 1990.

7. Покотилова Т.Е., Шебзухова Т.А. Общество и власть: из опыта успешного взаимодействия на северном Кавказе в конце XIX - начале XX вв. // Политика и общество. 2012. № 1. С. 102 - 107.

8. Шарова Е.И., Шебзухова Т.А., Бондаренко Н.Г. Методологические инструменты развития лингвокультурного сегмента в сфере сервиса и туризма. В книге: *Literature, language and culture influenced by globalization Monograph*. Vienna, 2015. С. 62 - 70.

9. Шебзухова Т. А. Крестьянство Северного Кавказа в условиях рыночной модернизации России (60 - е гг. XIX - начало XX вв.): опыт системного анализа / Диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук. М., 2001. - с. 22 - 33.

10. Шебзухова Т.А. Ставропольская кооперация в годы первой мировой войны. Из истории земли ставропольской. 1999. № 5. С. 80.

11. Шебзухова Т.А., Киселева Н.Н., Санкин А.В. Развитие туристского кластера СКФО // Современная наука и инновации. 2013. № 1. С. 7 - 16.

12. Шебзухова Т.А., Киселева Н.Н., Санкин А.В. Формирование и развитие туристского кластера Северо - кавказского федерального округа // Сервис plus. 2014. № 1. С. 101 - 107.

13. Шебзухова Т.А. Эволюция горских хозяйств Северо - кавказского региона во 2 - й половине XIX - начале XX вв. // Историческая и социально - образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 3. С. 63.

14. Шебзухова Т.А. Социальная структура кубанского казачества в пореформенный период // Гуманитарные, социально - экономические и общественные науки. 2014. № 8. С. 99 - 104.

15. Шебзухова Т.А., Бондаренко Н.Г. Образы и смыслы исторической повседневности: стратегии понимания // Современная наука и инновации. 2013. № 4. С. 33 - 40.

16. Shebzukhova T.A. Special features of the involvement of the north caucasian highlanders in the economic system of post - reformed Russia. В сборнике: *The Sixth International Conference on History and Political Sciences 2015*. С. 67 - 72.

17. Shebzukhova T.A., Bondarenko N.G. Daily occurrence in structure and the content of historical knowledge. В сборнике: *The Second International Conference on History and Political Sciences Vienna, 2014*.

18. Shebzukhova T.A., Bondarenko N.G. Historical life and the principles of an istoritsizm in development of scientific thought. В сборнике: *Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives 1st International symposium Vienna, 2013*.

19. Seigworth G. and Gardiner M. Rethinking Everyday Life. – In: *Journal of Cultural Studies*, Vol.18, No 2/3, 2004.

© Т.А. Шебзухова, Н.Г. Бондаренко, 2017

**СТРУКТУРА ВЫСКАЗЫВАНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В
СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Предпринимая анализ средств выражения уступительности, исследователи неизбежно обращаются к вопросу о сущности уступительного значения. Такое пристальное внимание лингвистов к логико - семантической стороне изучаемого явления вызвано многогранностью этого значения и его сложными взаимоотношениями с другими значениями, а именно противительным и причинным.

В основу ряда исследований положено представление о том, что уступительное значение базируется на отношении недостаточной обусловленности, гипотетической или реальной.

Наличие гипотетической недостаточной обусловленности, по мнению авторов, свидетельствует о том, что в придаточной части уступительных предложений выражено условие, вопреки которому совершается действие в главной части; реальная недостаточная обусловленность свидетельствует о том, что в придаточной части выражена причина, вопреки которой совершается действие в главной части.

Однако этот принцип разграничения высказываний с уступительным значением действует в языке недостаточно широко. Это явление имеет место, прежде всего из - за того, что очень трудно выразить разграничение причины и условия в общей системе отношений основание - противопоставленное ему следствие при помощи языковых средств в предложениях с уступительным значением. А логических связей для этого разграничения оказывается недостаточно.

Анализ материала этого исследования позволил считать, что расхождение между причиной и условием, которые лежат в основе логического отношения основание - следствие, не является основой дифференциации видов уступительных предложений.

Большинство исследователей, такие как В.И Жельвис, Т.А. Дебольская, А.М. Пешковский, А.Ф. Михалёв и другие, считают, что предложения с отношением противопоставления и уступительные предложения имеют смысловое родство. В области изучения взаимоотношений уступительного и противительного значений выделяется две тенденции.

Смысл их в том, что одна из точек зрения преувеличивает несовместимость смыслов двух высказываний, объединённых уступительными отношениями и наделяет этой несовместимостью все уступительные высказывания. Другая же точка зрения базируется на том, что только некоторая часть уступительных конструкций приобретает значение уступительного несоответствия; это те конструкции, которые утратили связь с причинными или условными конструкциями и сблизилась с противительными конструкциями.

В этой работе определяется значение уступительности как отношение двух противодействующих явлений, одно из которых осуществляется независимо от степени противодействия другого действия, обстоятельства или признака.

Когда мы изучаем уступительные конструкции, очень важно установить внутрисконструктурные отношения между их компонентами. Основным, непременным признаком уступительного высказывания является наличие в уступительной структуре двух предикативных компонентов состоящих в синтаксической оппозиции - доминирующего и уступительного членов.

Доминирующий член выражает совершающееся действие, а уступительный член - действие, обстоятельство или признак, ему противодействующие.

Как и другие следственные высказывания, уступительные высказывания организованы по принципу семантической соотнесённости компонентов: в главном компоненте нет элементов, которые бы определяли способ присоединения подчинённого компонента. Этим и затрудняется анализ уступительных конструкций по структурным критериям. Появляется необходимость в поиске специфических форм для уступительной конструкции синтаксической связи между её компонентами.

Исследование и классификация уступительных конструкций на основе их парадигматических и синтагматических отношений дает картину потенциальных средств выражения значения уступительности в современном английском и русском языках. Представление об их реализации может быть получено из исследования обнаруженных конструкций и их признаков в стилевых уровнях рассматриваемых языков.

Соотношение между грамматическим аспектом и стилевым аспектом К. Гаузенблас поясняет следующим образом: «Собственно грамматическими в структуре компонента являются те его элементы, которые в своём проявлении не зависят от частных условий коммуникации. Особое место при анализе соотношения грамматического и стилевого занимают узуальные средства, форма и значение которых выработались в предыдущей практике и совокупность которых составляет некий инвентарий, запас средств, используемых в отдельных коммуникативных актах и составляющих структуру коммуниката». [1, с. 81]

Средства выражения уступительности представляют собой одно из таких узуальных грамматических явлений, стилевое использование, которого представляет несомненный интерес - как для понимания существа самого явления, так и для открытия его новой грани - стилиобразующих черт.

Значение уступительности, как было указано выше, выражает отношение двух противодействующих явлений действительности, одно из которых осуществляется независимо от степени противодействия другого явления. Соответственно, структура уступительного высказывания строится на оппозиции двух компонентов - доминирующего (главного) и уступительного (подчинённого) членов.

Как отмечают В.И. Жельвис и Т.А. Дебольская в своей работе «*К вопросу об условиях формирования уступительных отношений*», эти элементы уступительной конструкции имеют знаковую противоположность: «Уступительный член выступает как носитель отрицательности, а доминирующий член - как носитель положительности». Значения отрицательности и положительности, отмечают авторы, могут быть как абсолютными, так и контекстуальными. [2, с. 64]

Компоненты структуры с уступительным значением могут объединяться с помощью союзных средств или предлогов, но этот признак не является обязательным при

абсолютной противоположности элементов, когда значение уступительности может быть воспринято из логико - семантического отношения компонентов. Например:

- Then unexpectedly, never having manifested in the faintest degree any interest in art, he began, prolifically to paint. [3, с. 14]

Однако наличие оформителя связи играет немаловажную роль при установлении степени эксплицитности уступительного значения. Поскольку отношение уступительности входит в круг противительных отношений, оно может устанавливаться в предложении с помощью сочинительных противительных средств. В таком случае оба компонента, которые участвуют в отношении уступительности, будут считаться относительно равноправными членами сочинительной конструкции.

Главным назначением сочинительной уступительной конструкции остаётся противопоставление двух явлений, независимо от того, в каких конкретно отношениях между собой они находятся.

Большими возможностями для передачи различной степени контраста между доминирующим и уступительным членами наделена подчинительная конструкция. Именно в ней логико - семантические отношения уступительности эксплицируются с помощью синтаксических средств, и здесь уже можно говорить о самостоятельном значении уступительности со специфическими средствами выражения. Хотя сочинительная и подчинительная конструкции одинаковы по логико - семантическим отношениям двух составляющих компонентов, по полноте их синтаксического и лексического состава, однако подчинительная конструкция более точно, чем сочинительная, передаёт сущность уступительного значения и располагает более эффективными средствами его выражения.

Причина меньшей эксплицитности сочинительной конструкции в передаче уступительного значения заключается в том, что сочинительные средства отличаются многозначностью и более широким значением противопоставления, включающего в себя и значение уступительности.

Так, противительный союз "yet" имеет, как показывает Webster's 3 - d New International Dictionary, следующие значения:

1. but - ... a few prime pretty rivers that look like prime frontwater, yet they are not.
2. though - My soul, yet I know not why, hates nothing more than he.

Значение уступительности в сочинительной конструкции может быть уточнено с помощью употребления слов в английском языке - "still", "however", "nevertheless", "all the same"; в русском языке - с помощью слов «(всё) ещё», «всё же», «тем не менее», «несмотря на», «однако», «как бы ни», «всё - таки», «всё равно» и другие, обладающих остаточным лексическим значением, близким к значению уступительности, например:

- ...as though I were a child who didn't understand the meaning of his words, but who must be warned all the same not to repeat them. (Greene)
- I hope there aren't, but still I can't make so. (Dickens)
- Мостовая была неровная, но, несмотря на это, он доехал, куда хотел. (Фолкнер)
- ...в большинстве случаев газеты относились к нему учтиво, но всё же никто из деловых людей не принимал его всерьёз. (Фолкнер)
- Несмотря на нищету и горести, он сохранил эту веру на всю жизнь. (Диккенс)
- Лёд под ним проломился, он был совсем один, и всё - таки спасся. (Лондон)

В сочинительной конструкции ведущим смысловым элементом является доминирующий член, занимающий вторую позицию.

She made it crystal clear:

↓
Уступительный член

Аппетит у него неважный:

↓
Уступительный член

but Lady Muriel did not notice.

↓
Доминирующий член

а ром сосёт здорово.

↓
Доминирующий член

В сочинительной конструкции отношения между доминирующим и уступительным членами заключаются в их, относительной равноправности, поскольку сочинительная конструкция не располагает структурными возможностями для передачи различной степени контраста между доминирующим и уступительным членами.

Кроме того, в отношениях этих двух компонентов прослеживается логическая последовательность.

Однако очень часто цель высказывания требует не только простой констатации факта противодействия, но и отражения степени этого противодействия и существенности его влияния на совершение доминирующего действия.

Именно эту черту, как ведущую в уступительном значении, выделяет в своей грамматике Р.У. Зандворт. Автор называет уступительные предложения - предложениями контраста.

Таким образом, результаты исследования показали, что категория уступительности - это распространённое явление для двух языков. Можно высказать предположение, что категория уступительности - это универсальное явление.

Список использованной литературы:

1. Карел Гаузенблас. Культура языковой коммуникации. 2014.
2. Владимир Ильич Жельвис.К вопросу об условиях формирования уступительных отношений. 1989.
3. Archibald Joseph Cronin. Crusader's Tomb. 1956.

© Барзбиев Т.А., 2017

УДК 8

Барзбиев Т.А.

ЗНАЧЕНИЕ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В ПОДЧИНИТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Для передачи различной степени контраста между уступительным и доминирующим членами подчинительная конструкция обладает широкими структурными возможностями. Она более точно, чем сочинительная конструкция, передаёт сущность уступительного

значения, так как кроме смысловой подчинённости уступительного члена доминирующему, имеет место еще и синтаксическая подчинённость: уступительный член всегда является подчинённым компонентом структуры, а доминирующий член всегда является главным.

Эксплицитность отношений здесь подкрепляется ещё и фактом однозначности уступительных союзов, являющихся показателем того, что компонент, в состав которого они входят и с которым проходят позиционные перемещения что в свою очередь, доказывает их принадлежность к подчинительным союзам, является уступительной по содержанию и подчинительной с точки зрения синтаксической формы структурой.

Степень контраста между уступительным и доминирующим членами достигается позицией уступительного члена относительно доминирующего и разнообразием структур, передающих уступительное значение с помощью подчинительной связи.

Значение уступительности может быть выражено в подчинительной конструкции в английском и русском языках:

1) с помощью сложноподчинённого предложения, выраженного структурой в виде формулы: $U_{уст.} S V N_1 + \text{Дом}$ (доминирующий); где $U_{уст.}$ - уступительный союз; S - подлежащее; V - глагол в личной форме; N_1 - любая часть предложения, следующая за глаголом, например:

- ...though it was true, he was not very grand to look at. [1, с. 34]
- Попытайтесь, беды в этом нет, хотя из меня мало что удастся вытянуть. [2, с. 198]

2) предложением, осложненным обособленным причастным оборотом с уступительным союзом или без него в английском языке, которое в формуле выглядит так: $U_{уст.} V_{ing} N_1 + \text{Дом}$; а так же $V_{ing} N_1 + \text{Дом}$; где V_{ing} – причастие с окончанием *-ing*; например:

- You might treble that, and yet saying a hundred and fifty, not be far from the truth. [2, с. 120]

- Наняв этого двадцатичетырёхлетнего баптиста, главный директор не переставал сомневаться в нём. [4, с. 180]

3) предложением с обособленным второстепенным членом предложения с уступительным союзом или без него, которое в формуле выглядит так: $U_{уст.} N_1 + \text{Дом}$; , а так же $N_1 + \text{Дом}$; например:

- ...and though not tall, for the most part they were strong and active. [4, с. 187]
- Напудренный лакей, величественно нахмурившийся, не произвёл впечатления на Сэма. [2, с. 101]

4) предложением с предложным обстоятельством уступки, которое в формуле выглядит так: $P Z G + \text{Дом}$; где P - предлог; Z - существительное или местоимение в притяжательном падеже в предложной конструкции; G - существительное в объектном падеже, например:

- He was forced, despite his dread of catching cold, to open the window for fresh air. [3, с. 184]

- Несмотря на свою болезнь, он продолжал двигаться вместе со всеми. [1, с. 67]

Значение уступительности может быть выражено в английском языке также семантическими отношениями между необособленным обстоятельством и сказуемым простого предложения:

- Dimly he saw the red sky above him. [3, с. 154]

Немаловажную роль в установлении структурных отношений между уступительной и доминирующей конструкциями играет трансформация стирания ("Т – стирания"), которая заключается в замене «эксплицитного варианта какого - либо слова или слов, нулевым вариантом того же слова.

Оптимальной подчинительной структурой является структура $U_{уст.} S V N_1 + \text{Дом}$; то есть сложноподчинённое предложение, где уступительный член выражен придаточным предложением $U_{уст.} S V N_1$;

"Т – стиранию" подвергается только уступительный член, доминирующий член сохраняет свою структуру. Нижним пределом такой трансформационной операции является структура $N_1 + \text{Дом}$, то есть предложение, в котором уступительный член состоит всего лишь из одного компонента, несущего на себе экспликацию значения уступительности и противопоставленного доминирующему члену.

Базисной структурой этой трансформационной модели, как уже говорилось, является структура $U_{уст.} S V N_1 + \text{Дом}$, то есть сложноподчинённое предложение. Оно не подвергается дальнейшей трансформации в тех случаях, когда:

1) уступительная структура имеет разнособъектные компоненты, например:

- ...that although one kind of man was seen to go into it, all kinds and varieties of men came out of it. [2, с. 44]

- А если б и выстрелила, от острой физической боли мне стало бы легче. [1, с. 33]

2) когда между уступительным и доминирующим членом имеются вводные элементы, например:

- If they had felt disappointment I think, they also felt a grudging respect. [7, с. 58]

- Если даже это случится, я думаю, нам не стоит переживать. [5, с. 97]

В английском языке "Т – стирания" невозможна ещё и в том случае, когда глагол в уступительном члене имеет различные временные или модальные оттенки, которые желательно сохранить для передачи уступительного значения, например:

- He might have received Roy, even if he had liked him less. [1, с. 99]

Разносубъектность сразу снимает всякую возможность проведения Т - стирания над структурой $U_{уст.} S V N_1 + \text{Дом}$. В этом случае может быть осуществлена другая трансформация, так называемая трансформация номинализации ("Т - номинализации"), при которой придаточное предложение превращается в предложную группу, то есть уступительный союз заменяется предлогом:

- Though my uncle called on him, he refused to do so.

Though my uncle called on → despite my uncle's call. [4, с. 107]

- Хотя было условлено, что его друзья зайдут за ним на обратном пути, Флит был неспокоен.

Хотя было условлено → несмотря на условленность. [2, с. 334]

При отсутствии вышеназванных ограничений (разносубъектность, модальность глагола и структурная отдалённость) придаточное предложение уступки может быть трансформировано в английском языке в причастный оборот с сохранением уступительного союза.

Смысловый глагол при этой трансформации личную форму заменяет на неличную, а подлежащее превращается в нулевой вариант, например:

- Though I don't want to stress them, I've got my reasons. → Though not wanting. [11, с. 96]

В русском языке при "Т – стирания" придаточное предложение уступки может перейти в деепричастный оборот, например:

- И хотя они обменялись только мимолётными взглядами, они, по - видимому, поняли друг друга. → Хотя обменявшись. [2, с. 267]

Уступительный союз так же может подвергаться "Т – стирания", например:

- Mother wouldn't want him to make me stay with her if she just thought of it in time. → Thinking of it in time, mother wouldn't want him to make me stay with her. [7, с. 174]

Чтобы сохранить первоначальную эксплицитность уступительного значения и без присутствия уступительного союза, можно ввести в доминирующий член усилительную частицу «still» в английском языке, и «всё же», «всё равно» - в русском языке, например:

- They are a lot, though they are not everything. → Being not everything, they are still a lot. [7, с. 179]

- Они не знали друг друга, хотя время от времени читали в газетах, что ... → Читая время от времени в газетах, что..., они всё же не знали друг друга. [6, с. 97]

В английском языке структура $V_{ing} N_1 + \text{Дом}$ является более употребительной, чем структура $U_{уст} V_{ing} N_1 + \text{Дом}$; отсутствие союза усиливает контраст между доминирующим и уступительным членами, при этом весь акцент уступительного значения делается на причастие, несущее на себе нагрузку противопоставления содержанию главного члена (доминирующего).

Дальнейшей "Т – стирания" придаточное предложение со смысловым глаголом не подвергается. Но такая трансформация может быть возможна в другом случае, когда в уступительном члене присутствует глагол - связка. Тогда он может быть подвергнут операции стирания как ненужный элемент, а противопоставление значению доминирующего члена будет нести оставшаяся единственно значимая часть подчинительной конструкции - предикатив, например:

- Permission was reluctantly given me, though I was not allowed to go in return to his house. → Though being not allowed to go in... [4, с. 127]

Если в английском языке при такой трансформации союзное средство входит в состав редуцированного уступительного члена, хотя его появление не является обязательным, то в русском языке оно, как правило, отсутствует, например:

- Хотя дело было не закончено, оно было прекращено.
→ Будучи незаконченным, дело было прекращено. [7, с. 154]

Уступительное значение здесь устанавливается из семантического отношения компонентов.

В отношении уступительности могут вступать сказуемое, выражающее действие, и противоречащее с ним обстоятельство (уступительный член).

В этом случае значение уступительности может выражаться при помощи уступительного союза или без него, когда семантика обстоятельства противоречит семантике глагола доминирующего члена:

- Nothing left to do, but to look, though hardly seeing, and think. [6, с. 317]

При анализе структуры высказывания с уступительным значением не учитывалось всё разнообразие союзных средств, его организующих, поскольку структура высказывания не налагает ограничений на возможность их употребления в ней, поэтому в этой работе проводилось разделение союзных средств только на подчинительные и сочинительные союзные средства.

Значение уступительности может быть выражено в сочинительной конструкции и в разнообразных структурах подчинительной конструкции с разной степенью экспликации.

Список использованной литературы:

1. George Bernard Shaw. Mrs. Warren's Profession. 1894
2. Charles John Dickens. The Posthumous Papers of the Pickwick Club. 1836.
3. Archibald Joseph Cronin. Crusader's Tomb. 1956.
4. Upton Beall Sinclair. The Flivver King. 1937.
5. William Cuthbert Faulkner. The Sound and the Fury. 1929.
6. Faulkner. The Hamlet. 1940.
7. Henry Graham Greene. The Comedians. 1967.
9. Jack London. Martin Eden. 1909.

© Барзбиев Т.А., 2017

УДК 821.124

Оксана Владимировна Борисова

Ст. преподаватель, Финансовый Университет
при Правительстве Российской Федерации,

г. Москва, РФ

e - mail: 63borxeni@rambler.ru

АЛЛЕГОРИИ ФРАНСУА РАБЛЕ В РОМАНЕ «ГАРГАНТЮА И ПАНТАГРЮЭЛЬ»

«С великой досадою принужден я поместить в сию Библиотеку многих сочинителей, из коих одни писали скверно, иные бесстыдно и без всякого приличия, и всех хуже некий Франсуа Рабле, насмешник над миром...» Так извинялся перед ценителями словесности Антуан Дювердьё, автор «Библиотеки» (1585), одного из первых во Франции каталогов печатных книг.

Слава Рабле на протяжении столетий была неотделима от яростных нападок на него. Но уже в XVI веке произведения этого писателя стали почти обязательной принадлежностью библиотек. Примерно в каждой третьей личной библиотеке во Франции на излете возрождения имелись издания «мэтра Франсуа» - при том, что «Гаргантюа и Пантагрюэль» регулярно вносился во все индексы запрещенных книг.

В отличие от подавляющего числа своих современников, Рабле не переживал периодов забвения и, более того, не превратился в музейного «классика», интересного лишь историкам литературы. До сих пор споры вокруг его романа и во Франции, и за ее

пределами нередко выходят за рамки чистой науки. Либертены, почитавшие Рабле, видели в его сочинениях своего рода «энциклопедию французской жизни» Возрождения.

С тех пор люди зачитываются, хохочут до слез или задумываются над этим великим романом, а произносятся фразы «Аппетит приходит во время еды» или «Все приходит вовремя, если люди умеют ждать», мы даже не подозреваем, что первым их сказал именно он – Франсуа Рабле! [12, с.539]

Маленький томик под названием «Ужасные и устрашающие деяния и подвиги знаменитейшего Пантагрюэля», появились в ноябре 1532 году, накануне традиционной лионской ярмарки. Выпустивший его печатник Клод Нуарри специализировался на рыцарских романах и прочих сочинениях того рода, который впоследствии получил название «яроморчной литературы». И рассказчик новой книги, обращался к читателям в точности как яроморчный зазывала, нахваливая свой товар.

Конечно, отчасти обращение Рабле к народной традиции объясняется самим характером французского гуманизма, который в значительно большей степени, нежели итальянский, проявил интерес к национальной литературе и проблемам национального языка. Обращение к ней Рабле стало блестящим экспериментом, однако, совершенно новым по духу: в нем сплавились воедино едва ли не все средневековые жанры, приемы, стили и типы персонажей.

«Гаргантюа», вышедший два года спустя (1534) и ставший в последующих изданиях первой книгой романа, внешне развивает успех «Пантагрюэля»: он остается в русле народных хроник, причем Рабле использует «родственный» принцип циклизации, который был характерен для позднесредневековых романских сводов, - история сына дополняется историей отца. Но поэтические установки, изложенные в его прологе, меняются: если в «Пантагрюэле» рассказчик клянется, что его история в высшей степени правдива, то в «Гаргантюа» мэтр Алькофрибас настаивает на том, что его творение имеет не только буквальный смысл. Силены, Сократ, откупоренная бутылка, мозговая кость – все это изобилие метафор предостерегает читателя от «скороспелого вывода», что книга содержит одни лишь «нелепости, дурачества и разные уморительные небывальщины». Под их оболочкой скрывается ценнейшая «мозговая субстанция», которую можно извлечь «после прилежного чтения и долгих размышлений». «Пантагрюэль» требует веры, «Гаргантюа» - истолкования: поэтика хроники сменяется поэтикой аллегории. «Il faut ouvrir le livre et soigneusement peser ce qui est déduit. Lors connaitrez que la drogue dedans contenue est bien d'autre valeur que ne promettait la boîte : c'est - à - dire que les matières ici traitées ne sont tant folatres comme le titre au - dessus prétendait... vous convient rompre l'os et sucer la substantifique moelle. (Gargantua, Prologue). Il faut pourtant se garder de voir sous chacun de ses mots un mystère, alors que souvent il se contente de plaisanter [16, p.71 - 77].

Аллегорическая интерпретация в культуре средних веков и раннего Возрождения была неотъемлемой принадлежностью «поэзии» в широком смысле. Такой подход к литературе, в том числе и античной, стал необходимым связующим звеном между средневековой дидактикой и современным пониманием литературы как художественного вымысла.

Борхес называет аллерию приемом эстетически порочным. Аллерию как жанр исследовали А.Шопенгауэр, Б.Кроче и Г.Честертон. Б.Кроче отрицает аллериическое искусство, Честертон его защищает. Кроче не допускает, чтобы между формой и содержанием в искусстве была какая - то разница.

Аллегория и представляется ему безобразной, что претендует заключить в одну форму сразу два содержания: буквальное и иносказательное. [3, с.356] Честертон, оправдывая аллегорию, начинает с того, что не языком единым выражает человек окружающую его реальность. «Человек знает, что в его душе таятся неимоверные богатства красок.» Колридж заметил, что все люди от рождения либо аристотелики, либо платоники. Первые полагают, что идеи – это обобщения, вторые же – что это сущности. Переход от аллегории к роману, от вида к индивиду, от реализма к номинализму занял несколько веков. («Мир как воля и представление» 1818; Б.Кроче «Эстетика как наука выражения и общая лингвистика».)

Профессор Сорбонны М.Юшон, которая занимается творчеством Ф.Рабле и является автором многочисленных работ по литературе Ренессанса, пишет, что «произведение Рабле сложно для восприятия, так как содержит в себе аллюзии, относящиеся к различным понятиям. Такая практика представляет собой так называемую стеганографию (тайнопись), которую большой поклонник Рабле Б.де Вервиль определял следующим образом: стеганография – это искусство в «наивной манере». Один из любимых приемов Рабле, чтобы показать тайное место, он прибегает к использованию термина с несколькими значениями, и чья семантическая связь с другими словами контекста позволяет активировать различные значения [14, p.19].

C'est à la lumière d'un autre texte d'Erasmus, Erasme écrit : « Il faut se conformer au même principe dans toutes les oeuvres littéraires qui se composent d'un sens immédiat et d'un sens caché, comme d'un corps et d'une âme, de façon à mépriser la lettre et à considérer avant tout le sens caché. » [Erasmus, Oeuvres choisies, ed. J.Chomarat, le livre de poche, 1991, p.79]

Алькофрибасовы прологи – это смеховая игра с канонами и приемами средневековой словесности. И если Рабле поминает скрытые в его книге «величайшие таинства и страшные тайны, касающиеся нашей религии, равно как политики и домоводства», то лишь затем, чтобы обозначить один из прежних принципов восприятия литературы, немедленно оставляя его на долю «дураков». Автор стремится как можно точнее указать предмет своей пародии – сугубо средневековое понимание словесности и книги.

En tête de Gargantua, Rablais fournit donc le protocole de lecture de ses livres, de ses faits et dits qu'il qualifie tour à tour de « mocqueries, folateries et menteries joyeuses », de « beaux livres de haults gresse », de « joyeuse et nouvelles chronicques », de « livre seigneurial », de « belle billes vezées », maniant à loisir le paradoxe [16, p.75].

Но в сферу игры у Рабле попадают не только средневековые жанровые каноны и персонажи. Прежде всего, игровым объектом у шинонского врача оказывается сам национальный язык, его законы и культурная стратификация. Языковую игру традиционно принято считать проявлением духа ренессансной свободы, отличающей «Гаргантюа и Пантагрюэля». Однако Рабле и здесь сохраняет (пародийную) верность традиции.

Комизм Рабле, прежде всего, связан с настроением, с которым он смотрит на мир. Однако можно различать два основных источника этого комизма: это его вербальные фантазии и неоспаримая правда в описании, не исключая некоторое преувеличение. Каламбур, не связанные смыслом, многочисленные перечисления, все это присуще языку Рабле. Например, Диоген, чтобы не оставаться без дела во время военных приготовлений, который крутит свою знаменитую бочку. [12,с.231] *Diogène, pour ne pas rester inactif au milieu des préparatifs militaires des Corinthiens, roule son tonneau : déployant ses bras, le*

tournant, virait, brouillait, hersait, versait, renversait, nattaît, grattait, flattait, battait, boutait, buttaît, etc. (Prologue du Tiers livre) [16, p.72].

Но наряду с вымышленными персонажами, Рабле часто дает карикатуру на своих современников. Эпитет *Plaisantin*, «шутник», впоследствии прочно пристал к самому Рабле.

Его книга пропитана атмосферой той полемики о народном языке, самым знаменитым памятником которой станет «Защита и прославление французского языка» Жоашена Дю Белле. Многие неологизмы, традиционно считающиеся «раблезианскими», изобретены на самом деле французскими поэтами рубежа XV - XVI веков, известные как «великие риторики» и прославившиеся своим языковым новаторством.

Именно книжная наука выступает в «Гаргантюа и Пантагрюэле» излюбленным предметом пародии. Любопытно, что в знаменитом Телемском аббатстве (устройство которого обычно считают воплощением гуманистических идеалов Рабле) библиотека хотя и присутствует, но упомянута мимоходом, лишь как элемент архитектуры здания, но не уклада жизни телемитов. Автор не упоминает ни одного заглавия содержащихся в ней книг – в отличие от библиотеки аббатства Св.Виктора, каталог которой занимает несколько страниц. Стихия игры в Третьей книге абсолютна: девиз телемитов «Делай что хочешь» словно распространяется на весь романский мир, придавая ему качественно иной по сравнению с предыдущими книгами смысл. Именно в этой части романа получает законченное выражение та философия ничем не ограниченной свободы человека, которая вызвала столь яростное неприятие со стороны Церкви и которая была столь характерна для эпохи позднего Возрождения. Главным героем Рабле становится Слово, самодостаточное, не нуждающееся в оправдании какой-либо внешней, высшей истиной; его эмблемой выступают гомерические глагольные перечни из «Предисловия автора». Уподобляя себя Диогену, автор погружает персонажей в бесконечный поток словесных форм и знаков, обнимающий все сферы знания и деятельности. В Четвертой книге, где Рабле, используя сюжетную схему средневековых видений, отправляет Пантагрюэля с друзьями искать истину в далеких странах, поток этот уже захватывает всю землю, порождая причудливые, фантастические создания, которую по традиции принято считать сатирической и которая отчасти предвосхищает произведение Свифта. Слово в буквальном смысле становится стихией, оно звучит даже в открытом море. Именно оно превращается в «квинтэссенцию» романа, обретая плотность материального объекта.

Книга как таковая утрачивает свою роль носительницы законченной истины и не требует больше особых жанровых обозначений и вымышленной фигуры рассказчика. Получив в 1545 году привилегию на издание всех своих произведений, Рабле выпустил третью и четвертую книги под собственным именем. Если «Гаргантюа и Пантагрюэль» – это смеховое прощание с культурой уходящей эпохи, книги, отрицающие сами себя в своей средневековой ипостаси, то в их продолжении воплотилось и, подлинно новое ренессансное в своем величии и трагической противоречивости понимание книги как «утопии языка». Не нужно забывать, что Пантагрюэль, помимо прочего, был королем Утопии...

Разработка Телемского аббатства особенно сложна и Рабле использует здесь все ресурсы искусства стеганографии. В области архитектуры, чтобы построить это анти-аббатство, он вдохновляется замками, строительством которых король Франции Франсуа Первый

начинает заниматься после возвращения из плена... Таким образом Рабле накладывает описание королевского замка в Мадриде на замок Шамбор и Телемское аббатство.

В романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» Франсуа Рабле описывает созданную Гаргантюа для монаха Жана Телемскую обитель. (Идею телемского аббатства позаимствована у Томаса Мора). Общество телемитов представляет собой по существу анархическую коммуны, «их жизнь была подчинена не законам, не уставам и не правилам, а их собственной доброй воле и хотению». Устав обители состоял из одного правила: «делай что хочешь». И это было вполне достаточно, так как «людей свободных, происходящих от добрых родителей, просвещенных, вращающихся в порядочном обществе, сама природа наделяет инстинктом и побудительной силой, которые постоянно наставляют их на добрые дела и отвлекают от порока, и сила эта зовется честью». По словам Рабле, человек начинает вести себя совершенно иначе, когда он оказывается под гнетом и давлением извне, к нему применяют насилие и принуждение. И люди «обращают свой благородный пыл» на то, чтобы «сбросить ярмо рабства». «Ибо нас искони влечет к запретному и мы жаждем того, в чем нам отказано», резюмирует автор романа [12, с.122].

Fay ce que voudras – этот девиз напоминает фразу Святого Августина - *Dilige et quod uis facit*. Связь девиза Телемитов и девиза Гаргантюа позволяет восстановить целиком слова Святого Августина. Определение свободы, которое дает Цицерон в его «Парадоксах» : («*Qu'est - ce que la liberté ? le pouvoir de vivre comme on veut*») [14, p.488].

«Я не считаю изображение Телемской обители утопическим представлением Рабле об «идеальном обществе». Рабле – шутник, провокатор и мистификатор.» (В.Д.Миловидов *Философия финансового рынка*). Многие образы в его книге на самом деле «перевертыши» : сказанное «да» нам следовало бы читать как «нет». Его идиллия – издевка над утопией, ведь любой идеалист не сможет поверить в существование такой обители. Ее описание оставляет много вопросов, на которые Рабле дает завуалированный аллегорический ответ.

Стоит обратить внимание на «социальный ценз» для «монахов». Сюда, например, не принимали представителей государственной бюрократии: «Официалов всех мастей», клерков, судей, без оговорок ассоциируемых Рабле со взяточниками. Заказан сюда путь и некоторым представителям финансового сообщества: «скрягам ростовщикам», перед которым должник трепещет разоренный, а также скупцам, в которых «проник бесовский дух маммонь» и «кто исступленно копит миллионь» [12, с.117 - 118].

По своему описанию общество телемитов являет собой коммуны потребителей - рантье. Монахам неведомы заботы по зарабатыванию денег. Создавая обитель, Гаргантюа позаботился о ее содержании, даровав телемитам гарантированную поземельную ренту [12, с.116].

В истории человечества институт долга рождается из «коммерческих расчетов» по поводу обязательств, образовавшихся среди людей. На их основе возникают кредитные деньги. При этом важным обстоятельством является то, что деньги как инструмент калькуляции и расчетов долгов, как продукт отношений в анархических обществах, построенных на взаимных обещаниях и обязательствах, в определенный момент становится монополией государства и ресурсом его власти. Из продукта сил саморегулирования рынка они превращаются в оружие государственной силы регулирования [10].

Франсуа Рабле предвосхитил эту трансформацию. В Пятой книге романа он описывает остров «длиннополох и крючкоруки» апедетфов, которых посетил в ходе своих странствий Пантагрюэль. Проводником Пантагрюэля и всей его компании по острову оказывается местный житель Загребай, который, по его собственному признанию, «стрижет кошельки». (Рабле Ф., с.534) На острове Загребай показывал странникам жилища, которые имели вид огромного давилного пресса. Апедетфы занимались тем, что давили в своем прессе так называемые саженцы и все то, что попадалось им под руку, включая замки, парки, леса, извлекая из них «питьевое золото». «Саженцы» на языке Рабле – это всевозможные денежные ресурсы и имущество. Здесь есть саженцы дарственные, побочных доходов, усадебные, мелких расходов, почтовые, пожертвований, сбережений. О последнем, «лоза сбережений», Загребай говорит, что «лучше ее во всей стране не сыщешь». Так из под пера Рабле выходит аллегория мощной финансовой системы, в некотором роде государственных финансов. Названия деталей пресса наглядно об этом говорят: «*Винт* пресса назывался *приход*; его *лохань* – *расход*; большая *гайка* – *государство*; *днище* - *недоимка*; *барабан* – *застой* (неоплаченные векселя); *поршни* – *списать*; *тиски* – *квитанции*; *гребни* – *доверенность*; *воронка* – *баланс*...» (с.536) Эта система явно выглядит устрашающей. Перед нами машина исполнения, администрирования тех коммерческих калькуляций, которые превращают общественные обязательства и обещания в долг, она «отжимает» их «питьевое золото», достающееся апедетвам - финансистам. Панург крайне неуютно чувствует себя на этом острове.

В Европе XV - XVI вв. в эпоху Ренессанса шел активный процесс формирования централизованных абсолютистских монархий, прежде всего, в Италии, в Испании и во Франции. В этой связи стремительно формировалось понимание государственных финансов как самостоятельной отрасли гуманитарного знания. По мере развития государства как общественного института и особенно на этапе формирования правового государства встает вопрос о расходах, в частности, об их целесообразности, направленности и эффективности. Потребности финансовой политики привели к тому, что практики стали разрабатывать рекомендации для своих суверенов по улучшению финансового состояния государства [9, с. 13 - 14].

Жан Боден родился во Франции в 1530 году. «Жан Боден - пишет М.Монтень в своих знаменитых «Опытах», - выдающийся современный писатель, выделяющийся из толпы писак нашего времени своим большим здравомыслием, заслуживает всякого внимания и уважения». [Монтень М. Опыты, т.2.М.Голос,1992, с.429] Боден считает финансы «нервами республики», его интересуют финансы как источник доходов государства (территория республики, завоеванные области, дары и пожертвования, коммерческий оборот, и т.д.)

Сегодня, наверное, невозможно найти аналогов Телемской обители, как бы отдельные финансовые анархисты этого не хотели. Куда больше аналогов у общества апедетов. В наше время все являются кредиторами, и должниками, в том числе и государства.

Фернан Бродель педантично рассматривает возникновение капитализма и государства, становление экономической силы государства и его восхождение на вершины иерархической структуры экономики. Это, в частности, сопровождается возникновением и организацией систем государственных финансов и государственного кредита. Государственный долг становится в Европе всеобщим явлением, как пишет Бродель, «поздно, в 13 веке: во Франции – с Филиппа Красивого, гораздо раньше, несомненно, в

Италии, где возникновение венецианского Монте Веккью теряется во мраке веков» [4, с.534].

Становление государства, как должника обязано растущим финансовым потребностям власти. Возникает потребность управлять таким долгом. Увеличиваются сроки займов, вырабатываются процедуры, позволяющие оплачивать займы за счет новых кредитов, рефинансировать долги. Уже в третьей книге романа Рабле приводит разговор Панурга и Пантагрюэля о должниках и работодателях. Панург буквально превозносит отношения задолженности. Панург начинает свой монолог во славу должников и работодателей словами: «именно как должник я достигнул величия, всем внушаю почтение и страх и, вопреки мнению философов (которые утверждают, что из ничего ничего и не сделаешь) ничего не имея, без всякого сырого материала, стал деятелем и созидателем.» [12, с.241].

Произведения Рабле, как и все большие произведения эпохи, глубоко энциклопедично. Нет такой отрасли знания и практической жизни, которая не была бы представлена, притом и в своих специальных деталях, в его романе. Мир вещей и мир слов (языка) подвергались в ту эпоху громадному расширению и обогащению, существенному обновлению. Вместе с новыми вещами появились новые слова: язык наводнился итальянизмами, гречизмами, латинизмами и неологизмами. Эта номенклатура богата и старыми словами, в романе много архаизмов.

Seront aussi précisées les particularités du lexique de Rablais qui est d'une exceptionnelle richesse et devait décontenancer le lecteur contemporain plus encore que le lecteur moderne. Le lecteur de Gargantua se trouvait devant une langue originale, artificielle, volontairement compliquée, déconcertante, inouïe. Personne ne parlait au XVI^e siècle comme Rablais écrit. [Lise Gauvin, La Fabrique de la langue – de François Rablais à Réjean Ducharme, 2004, p. 295 - 335].

Наука в эпоху Рабле только с величайшим трудом начала завоевывать себя право говорить и писать на национальном, вульгарном, языке и это право тогда еще не было окончательно завоевано. Ни церковь, ни университеты, ни школы этого языка еще не признавали. Рабле рядом с Кальвиным был создателем французского литературного прозаического языка.

Как образно заметил один из лингвистов, сравнение языков появилось сразу же после их «вавилонского смешения», когда согласно легенде, на смену единому языку пришло языковое многообразие. Любые грамматики изучаемого второго, да и многие первые грамматики родного языка писались на фоне сравнения осознанного или бессознательного, с другим языком. Исследователи считают, что грамматика Панини латентно уже содержала элементы сопоставления санскрита с разговорными праkritами. Европейские грамматики эпох Возрождения - первые грамматики современных языков – писались фактически в сопоставлении с грамматиками греческого или латинского языков [2, №3].

Процесс перевода текста с одного языка на другой имеет многообразный и неоднозначный характер, связанный с множеством входящих в него компонентов. В науке существует 3 вида письменного перевода:

- Пословный (буквальный или подстрочный). Такой перевод используется в основном как база для дальнейшей переводческой работы, также он используется в комментариях к непередаваемой игре слов или фразеологическим единицам. Несмотря на то, что дословный перевод часто нарушает синтаксические нормы языка, он может применяться при черновом этапе работы над текстом.

- Литературный перевод заключается в выборе такого пути передачи исходной информации, который приводит к переводному тексту с адекватному исходному воздействию на получателя. Главным объектом при таком способе перевода оказывается не столько языковой состав исходного текста, сколько его содержание и эмоционально - эстетическое значение. Причем такой перевод не допускает ни сокращений, ни упрощения исходного материала. Лингвистический принцип перевода, прежде всего, предполагает воссоздание формальной структуры подлинника. Но художественный перевод – это не только лишь языковые отношения. Перевод поэтических и художественных произведений предполагает речевое творчество переводчика, обладание литературным талантом. Среди критериев такого перевода, конечно, следует назвать сохранение по возможности большого количества тропов и фигур речи, как важную составляющую художественной стилистики того или иного произведения. Кроме того, перевод должен указывать на эпоху создания оригинала [13, №3].

Во французском языке метафора играет большую роль, чем в русском языке, при обозначении понятий. В этом отражаются некоторые общие закономерности двух языков в области словообразования. Очень часто одно и то же понятие по - русски обозначается новым производным словом, а по - французски – переосмыслением старым словом. А в основе переосмысления лежат метафора, метонимия или изменение объема значения слова. К тому же, в русском языке более развито отглагольное образование, в то время как во французском – отыменное. Поэтому в основе русского наименования лежит функция предмета, его назначение, в то время как в основе французского наименования – внешнее сходство с другим, уже известным предметом.[8, с.253]. Идиоматические фразеологические выражения – одна из самых специфических сторон языка. Но особым представляется не только то или иное отдельно взятое выражение, национальными особенностями обладает и фразеологическая система языка в целом. Фразеология занимает в языке двойственное положение. С одной стороны, во фразеологии сохраняются некоторые архаические грамматические черты; с другой стороны, она представляет собой подвижный, вечно обновляющийся участок лексики, продолжает живые тенденции языка, развивая и закрепляя их в области синтаксиса, семантики, отбора слов. [8, с.212]

Перевести – значит, выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка.[7]

Противоречивые требования к переводу были, в частности, отмечены Т.Сейвори в книге «Искусство перевода» и носят его имя [5, с.230].

Первый парадокс Т.Сейвори гласит:

- а) перевод должен передавать слова оригинала и
- б) перевод должен передавать мысли оригинала.

Установка на дословную точность не всегда совместима с установкой на точность смысловую.

Следующий парадокс:

- а) перевод должен читаться как оригинал и
- б) перевод должен читаться как перевод.

Следующий парадокс Сейвори:

- а) отражать стиль оригинала и
- б) отражать стиль переводчика.

В.Г.Гак утверждал, что одна из основных трудностей перевода заключается том, что переводчик имеет дело не с абстрактными словами и предложениями, а с конкретными высказываниями. В каждом конкретном акте речи слова и грамматические формы выражают определенные понятия и связи, отражающие явления действительности. [7, с.10].

Еще один парадокс Сейвори:

- а) перевод вправе прибавить нечто к оригиналу или убавить от него и
- б) перевод не вправе ничего ни прибавить, ни убавить.

«Любое преобразование в объективной действительности может иметь качественный или количественный характер. При количественном преобразовании устраняются либо добавляются определенные элементы структуры целого. При качественном преобразовании происходит замена одного элемента другим. [6, с.23]

Со второй половины 19 века Рабле, его творчество и его жизнь становятся предметом всестороннего научного изучения. Появляется ряд монографий о нем. Начинается серьезное и историческое и филологическое изучение его текстов. В начале 1903 года было организовано «Общество для изучения Рабле». Вокруг этого общества и журналов сосредоточилась вся текстологическая работа над Рабле, работа над его языком, работа по разысканию источников, по установлению его научной биографии.

В заключение хочется сказать несколько слов о переводе Н.М. Любимова. Выход в свет этого перевода – событие большой важности. Можно сказать, что русский читатель впервые прочитал Рабле, впервые услышал его смех. Хотя переводить Рабле у нас начали еще в 18 веке, но переводили, в сущности, только отрывки, своеобразие и богатство раблезианского языка и стиля ее не удалось передать даже отдаленно. Задача эта исключительно трудная. Создалось даже мнение о непереводаемости Рабле на иностранные языки (у нас этого мнения придерживался А.Н. Веселовский). Поэтому из всех классиков мировой литературы один Рабле не вошел в русскую культуру, не был органически освоен ею (как освоены Шекспир, Сервантес и др). и это очень существенный пробел, потому что через Рабле раскрывался огромный мир народной смеховой культуры. И вот благодаря изумительному, почти предельно адекватному переводу Н.М. Любимова Рабле заговорил по - русски, заговорил со всею своею неповторимой раблезианской фамильярностью и непринужденностью, со своей неисчерпаемостью и глубиной своей смеховой образности. Значение этого события вряд ли можно переоценить [1].

Наука о переводе в XXI веке вступает в креативную полосу своего развития. И оттого, насколько успешно новое поколение переводоведов и практиков перевода сумеет освоить и внедрить их в реальный переводческий процесс, будет зависеть качественный прорыв в теории и практике перевода. [11, с.24]

Библиография

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Ренессанса. Москва Эксмо, 2015. – 640 с. – Библиотека всемирной литературы.
- 2.Базаров Б.Т. Контрастивная лингвистика как отрасль современного языкознания, *Science and world*. 2014 n3
3. Борхес Х.Л. Зеркало загадок. От аллегории к роману, изд. АСТ, М. 2015
4. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, т.2 Игры обмена, М., 2011, с. 533

5. Велединская С.Б. Курс общей теории перевода, изд. ТПУ, Томск, 2010, 230 с.
 6. Гак В.Г. Языковые преобразования, М. книжный мир Либроком, 2008 с.23
 7. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык М. книжный мир Либроком, 2008 с.10
 8. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология, изд. Международные отношения, Москва 1977, с.212
 9. Кудрин А.Л., Афанасьев М.П. Государственные финансы Ренессанса: Карафа – Ортис – Боден, изд. Магистр Инфра - М, М., 2015
 10. Миловидов В.Д. Философия финансового рынка, изд. Магистр, Москва 2013
 11. Мишкурин Э.Н., О герменевтическом повороте в современной теории и методологии перевода, (часть 3), Вестник Московского университета. Серия 22 Теория перевода №3. М., 2013.
 12. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль, Азбука, СПб., 2015 - 640 с.
 13. Юсупов Н.О. Специфика художественного перевода, Science and world. 2014 14. Rablais F. Gargantua, édition présentée, établie et annotée par M. Huchon, éditions Gallimar, France, 2007
 15. Erasme, Oeuvres choisies, ed. J.Chomarat, le livre de poche, 1991, p.79
 16. Didier E.Abry, C.Audic Histoire illustrée de la littérature française p.71 - 77
- © О.В. Борисова, 2017

УДК 82

Верхолова Е.В.

к.ф.н, доцент

ФГУ ДПО «Академия медиаиндустрии»

г. Москва, РФ

verholomova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО - ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА Ф.КАФКИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ»

Анализ любого эпического произведения глубже и продуктивнее через призму категории хронотопа, тесно связанного как с основным сюжетным действием, так и с деталями. М. Бахтин называет хронотопом существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе [1; 234 - 407]. Хронотоп структурирует художественный мир произведения, придает ему известную целостность, концентрирует смысловое наполнение и является важным компонентом структурного образа произведения. Хронотоп произведения тесно связан с фабулой, именно хронотоп «ставит» событийные точки произведения.

Литературный образ романа всегда разворачивается в определенном времени. Временные рамки «Превращения» – поздняя осень, зима и ранняя весна. Действие начинается туманным и дождливым утром. В это депрессивное и тягостное время пространство квартиры, казалось бы, должно приносить уют и заботу близких. Но Кафка лишает

бытовые образы романа ожидаемых ассоциаций, именно через повседневность он выражает трагедию и абсурдность человеческого существования [2]. Образы, традиционно ассоциирующиеся с уютom – большой кофейник, сладкое молоко, сундук, диван – напротив, оказываются неуютными и неудобными. Грегор просыпается в образе насекомого утром, а навсегда засыпает глубокой ночью, проживая, таким образом, полный суточный цикл, как бы растянутый на несколько месяцев: «В этом состоянии чистого и мирного раздумья он пребывал до тех пор, пока башенные часы не пробили три часа ночи. Когда за окном все посветлело, он еще жил. Потом голова его помимо его воли совсем опустилась, и он слабо вздохнул в последний раз» (сцена седьмая третьей части). После его смерти начинается цветущая весна, все оживает, просыпается, в уличном воздухе уже чувствуется тепло: «На исходе март, и насекомые пробуждаются от спячки» (часть 3, сцена 8). Это своего рода «пародия на "happy end"» [3], семейство обретает настоящую свободу и счастье только после смерти члена семьи, единственного из всех способного деликатно любить и по - настоящему заботиться.

Пространственно организованные романы – неотъемлемая часть литературы модернизма. Грегор Замза, превратившийся в насекомое, начинает видеть мир по - иному, и прежде всего эти метаморфозы связаны с пространственными ощущениями главного героя. Художественное пространство вокруг Замзы сохраняет изначальную целостность, но изменяется в течение рассказа. В завязке читатель узнает, что главный герой до превращения работал коммивояжером. Этот факт биографии остается за скобками повествования, он скрыт от читателя. Деятельность коммивояжера предполагает постоянные перемещения, то есть художественное пространство в этот период жизни Грегора было освоено максимально широко. Эта стремящаяся к бесконечности граница пространственного ареала обитания Замзы является условным началом его художественного пути. В день рокового превращения пространство вокруг героя резко сужается до размеров одной комнаты. Она дает герою чувство защищенности: «Его комната, настоящая, разве что слишком маленькая, но обычная комната, мирно покоилась в своих четырех хорошо знакомых стенах» (часть I, сцена 1).

Важным компонентом времяпространственной структуры является такая деталь: в квартире Замза постепенно становится все меньше и меньше воздуха. Сначала в квартире открыта дверь, через которую легко попадает управляющий: «Дверь в переднюю была открыта, и так как входная дверь тоже была открыта, виднелась лестничная площадка и начало уходящей вниз лестницы». Образ лестницы – эффектный акцент в хронотопе романа. К ней пятится ужаснувшийся управляющий, по ней в ужасе убегают жильцы в третьей части. В первых сценах романа в квартире Замза гуляют сквозняки, заполняющие воздушное пространство: «Мать, несмотря на холодную погоду, распахнула окно настежь и, высунувшись в него, спрятала лицо в ладонях. Между окном и лестничной клеткой образовался сильный сквозняк». В эту семью еще многое поступает извне, она относительно открыта, прежде чем отец, мать и Грета окончательно «слипнутся» и обособятся от внешнего мира. Далее автор исключает из повествования мотивы распахнутого окна и сквозняка за исключением тех моментов, когда Грета попадает в комнату Грегора и не может надышаться перед открытым окном. В оставшейся части квартиры «воздуха» словно нет больше, только спертый дух гнетущего мещанского существования.

Итак, своим невольным превращением Грегор ограничил вокруг себя особую зону отчуждения, ограниченную периметром комнаты. На территорию отчуждения люди проникают после некоторых колебаний, зато голоса и стук вторгаются немедленно и бесцеремонно. Члены семьи порой не воспринимают комнату Грегора как отдельное пространство, проявляя полное неуважение к личной территории. Мать и сестра разговаривают друг с другом через комнату, как будто ее нет. В пространство Грегора сначала вторгаются осторожно, боязливо, потом – без излишних сантиментов. Сестра избегает прикасаться незащищенными руками ко всему, что пространственно смыкается с Грегором: его миску она держит через тряпку, дверь открывает ногой, а отец эту же дверь захлопывает палкой.

Тело Грегора – это тоже его пространство. Любое взаимодействие с миром приносит телесный дефект, ранит его, уничтожает. Грегор постоянно обо что - то ударяется, не вписывается в дверные проемы и травмируется, даже ключ, который он поворачивает челюстью, впивается в его тело до появления «какой - то бурой жидкости». Замза находится в плену собственного тела, более того, даже части собственного тела наносят ему травмы, он в кровь разбивает себе лоб о собственный лоб: «Его собственная лобная кость преграждает ему дорогу».

Долгое время для Грегора выходами из пространственной замкнутости оказываются двери в гостиную слева и в комнату Греты справа: «Утром, когда двери были заперты, все хотели войти к нему, теперь же, когда одну дверь он открыл сам, а остальные были, несомненно, отперты в течение дня, никто не входил, а ключи между тем торчали снаружи» (часть 2, сцена 1). Мир за периметром комнаты оказывается враждебен главному герою. Иногда он выходит в мир семьи визуально – подглядывает сквозь щель в двери. А единственным выходом в «большой мир», которому раньше принадлежал Грегор, остается окно. Во второй части романа Грегор любит подползать к окну и заглядывать в него. С течением художественного времени изменяется зрение и обзор, доступный персонажу: сначала Грегор отчетливо видит происходящее за окном: «На противоположной стороне улицы четко вырисовывался кусок бесконечного серо - черного здания — это была больница». Затем изображение становится мутным, что отсекает героя от «большого мира» навсегда: «все сколько - нибудь отдаленные предметы он видел день ото дня все хуже и хуже», «...пустыня, в которой неразлично слились серая земля и серое небо».

Во второй части романа пространство Грегора сжимается до маленького клочка пола под диваном. Проявив чуткость к близким, Грегор ухитряется даже завесить его простыней. С третьей сцене второй части Грегор ограничивает свое пространство темными пыльными углами. В седьмой сцене второй части комната Грегора перестает быть похожа на комнату человека и напоминает скорее спичечный коробок для насекомого: сестра с матерью выносят оттуда всю мебель. В десятой сцене второй части после эпизода с яблоками пространство героя ограничивается одной горизонтальной поверхностью. Рана, нанесенная родным отцом, не позволяет больше ползать по стенам и потолку «спичечного коробка». В пятой сцене третьей части «спичечный коробок» превращается в захламленный чулан: Грета начинает складывать в комнату Грегора старую мебель и прочую рухлядь. В этом эпизоде хронотоп помогает раскрыть внутренний, психологический сюжет. Кафка обозначает этот необратимый рубеж словами матери: «Убирая мебель, мы не показываем, что перестали надеяться на какое - либо улучшение и безжалостно предоставляем его

самому себе». Все эти пространственные вторжения Грегор воспринимает как «огромный, всеохватывающий переполох».

Во второй сцене третьей части пространство квартиры ощущается семьей как слишком большое, неудобное. Отец, мать и Грета словно «слиплись» в одно целое. Даже при «отрезанной» комнате Грегора места в доме для их слишком тесного союза становится слишком много: «Больше всего, однако, сетовали всегда на то, что эту слишком большую по теперешним обстоятельствам квартиру нельзя покинуть». Все пространство квартиры для них – напоминание о чувстве долга перед Грегором, который «сумел добиться для своих родителей и сестры такой жизни в такой прекрасной квартире». Семейство не чувствует благодарности к своему недавнему кормильцу, возможно, отдельные уколы совести они испытывают, но скорее им боязно и неудобно. С помощью хронотопа здесь выражен один из лейтмотивов романа: окончательное разрушение семьи происходит посредством разрушения физического пространства. Грегора отрезают, изолируют, запирают: «Как только он оказался в своей комнате, дверь поспешно захлопнули, заперли на задвижку, а потом и на ключ» (часть 3, сцена 7). Интересна и сюжетная деталь, введенная Кафкой в финале романа. Писатель иллюстрирует суждение о том, что осквернением семейного пространства можно наглядно продемонстрировать негативное отношение к самой семье. Так и поступает один из жильцов в шестой сцене третьей части - выражает свое презрение к семье Замза плевком на пол.

Если пользоваться классификацией М. Бахтина, в романе «Превращение» используется авантюрно - бытовой тип хронотопа, то есть пространственно - временные бытовые реалии в реальной историко - географической точке вмещают в себя не только события обывательской жизни, но и авантюрные «один или два момента, решающих судьбу человеческой жизни» [1, 39].

Особенность хронотопа романа «Превращение» в том, что само тело Грегора тоже представляет собой замкнутую единицу пространства, своего рода клетку для души главного героя. Как писал о Кафке А.Камо, «душа, помещенная в тело, бесконечно совершеннее последнего» [2]. Именно в пространстве тела Грегор погибает. Кроме того, сознание Грегора, его поиски решений, как угодить семье, принятие себя в новых телесных реалиях – это тоже своего рода лабиринт из лестниц, комнат и окон. «Абсурдный герой обитает в абсурдном мире, но трогательно и трагически бьется, пытаясь выбраться из него в мир человеческих существ, - и умирает в отчаянии» [3, 37]. Хронотопы, использованные в романе «Превращение», по своей семантике сходны с хронотопами лестницы, передней и коридора, которые использует в своих романах Ф.М. Достоевский. Эти пространственные акценты связаны с точкой перелома, где происходят важнейшие события в развитии сюжетного действия. У Достоевского герои принимают решения, переступают запретную черту или гибнут. У Кафки – меняется психологический климат в художественном пространстве дома и действие приближается к точке невозврата.

Времяпространственная структура романа «Превращение», сюжетное движение от изоляции пространства квартиры к избавлению от нее помогают наглядно выразить идейное содержание. Отец, мать и Грета объединяются в общем желании избавиться от неудобного члена семьи, их манеру поведения Кафка все яснее отождествляет с повадками насекомых. Грегор, наоборот, проявляет самые высокие человеческие качества и умирает, отвергаясь от себя ради благополучия близких.

Список использованной литературы

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. — М.: Худож. лит., 1975.
2. Камю А. Надежда и абсурд в творчестве Франца Кафки [http:// www.kafka.ru / kritika / read / nadezhda - i - absurd](http://www.kafka.ru/kritika/read/nadezhda-i-absurd)
3. Набоков В. "Превращение" Франца Кафки [http:// www.vchi.net / kafka / nabokov.html](http://www.vchi.net/kafka/nabokov.html)
4. Свердлов М. Поэтика абсурда: «Превращение» Франца Кафки // «Первое сентября» «Литература» №30/2004

© Е.В. Верховоломова, 2017

УДК 81

А.А. Григорьева

старший преподаватель КВЯиС ИЗФиР СВФУ им. М.К. Аммосова,
г. Якутск, РФ
e - mail: chorosova@mail.ru;

Т.В. Ордахова

старший преподаватель КВЯиС ИЗФиР СВФУ им. М.К. Аммосова,
г. Якутск, РФ
e - mail: ordakhova@mail.ru;

В.В. Лебедева

старший преподаватель КВЯиС ИЗФиР СВФУ им. М.К. Аммосова,
г. Якутск, РФ
e - mail: levik93@inbox.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ТРУД» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена сопоставительному анализу фразеологизмов с компонентом «труд» в русском и китайском языках, выявление сходств и различий.

Китайские фразеологизмы – это готовые сочетания слов, которые хранятся в языковой памяти говорящих. Описывая определенные обычаи, традиции, особенности быта, исторические события и многое другое, они отражают китайскую национальную культуру [1, с.127].

Согласно мнению исследователей, выделяются следующие типы межъязыковых отношений: полные эквиваленты, аналоги (частичные эквиваленты), безэквиваленты.

Следует отметить что большинство фразеологизмов - аналогов имеют лексические, грамматические расхождения при наличии одинакового значения и одной и той же стилистической направленности например: 磨杵成针 – mo2 ming3 qi2 miao1 – терпение и труд все перетрут (букв. точить пест, [пока он не] станет иглой); 铁杵(棒)成针 – tie3 chu3 (bang4) cheng2 zhen1 – терпение и труд все перетрут (букв. железный пест (прут) стал иглой, точить пест, [пока он не] станет иглой); 愚公移山 – Yu2gong1 yi2 shan1 – терпение и труд

все перетрут (букв. Юйгун передвинул горы); 只要工夫深, 铁杵磨成针 – zhi3 yao4 gong1 fu4 shen1, tie3 chu3 mo2 cheng2 zhen1 – терпение и труд все перетрут (букв. было бы старание, и железный пест можно выпочить и превратить в иглу) – аналог в русском «Терпение и труд все перетрут».

Аналоги есть и к другим фразеологизмам, таким как 矫枉过正 – jiao3 wang3 guo4 zheng4 – перегибать палку; переборщить (букв. выпрямляя кривое, искривить его в другую сторону); 画蛇添足 – hua4 she2 tian1 zu2 – перестараться, переборщить, сделать лишнее (букв. рисовать змею добавить ноги), что в русском соответствует фразеологизмам: перегибать палку; заставь дурака богу молиться, так он лоб расшибет.

Есть и полные эквиваленты: 背十字架 – bei shi zi kia – терпеливо нести страдания, испытания; нести свой крест (букв. Нести сооружение в виде иероглифа «десять») с полным эквивалентом в русском языке «Нести свой крест». Это и неудивительно, два этих фразеологизма взяты из одного источника – Библии. Однако библизмы не столь частое явление в китайской лексике, особенно с тематикой «труд».

Однако есть и аналоги с минимальным отличием лексической части, например: 一斧子砍不倒大树 yi1 fu3 zi kan3 budao3 da4 shu4 – сразу ничего не делается; на все нужно время и старание (букв. одним взмахом топора большое дерево не срубить); 牵牛鼻子 – qian niu bi zi – взять быка за рога (букв. вести быка за нос) и их аналоги в русском языке: за один раз дерева не срубишь; взять быка за рога.

Также, в фразеологизмах часто встречаются животные: 老黄牛 – lao3 huang2 niu2 – трудяга; рабочая лошадка (букв. старый вол); 画蛇添足 – hua4 she2 tian1 zu2 – перестараться, переборщить, сделать лишнее (букв. рисовать змею добавить ноги); 蚍蜉撼树 – pi2 fu2 han4 shu4 – напрасные старания; жалкие потуги (букв. муравей пытается раскачать дерево); 骑虎难下 – qi2 hu3 nan2 xia4 – взялся за гуж – не говори, что не дюж; обратного хода нет (букв. сидящему верхом на тигре трудно с него слезть); 螳臂当车 – tang2 bi4 dang1 che1 – напрасные старания; жалкие потуги (букв. богомол пытается задержать повозку); 与虎谋皮 – yu3 hu3 mou3 pi2 – напрасный труд; тщетная попытка (букв. просить у тигра шкуру).

Конечно же есть фразеологизмы широко представленные в китайском языке, не имеющие эквивалента в русском языке: 衣是百行本 – yong3 shi4 bai3 hang2 ben3 – крестьянский труд – основа всего (букв. крестьянский труд – основа ста профессий); 关牛棚 – guan niu peng – направить на исправительный труд (букв. Запереть в коровнике); 三不管 – san bu guan – ничем не интересоваться, быть лентяем (букв. Три “не интересоваться”); 脑袋倒挂 – nao ti dao gua – физический труд оценивается дороже умственного (букв. Голову и тело поменять местами); 夹生饭 – jia sheng fan – полусырое; сделанное наполовину; недовведенное до конца дело (букв. Недоваренная еда).

Проведенный анализ показывает, что слово «труд» достаточно широко представлен во фразеологических системах двух исследуемых языков. Являясь этическим понятием, компонент «труд» актуализирует основные ценностные стереотипы, входящие в ядро языкового сознания двух языков, национально - культурное своеобразие компонента

«труд» проявляется на уровне стереотипов образов и стереотипных представлений о труде, входящих в ассоциативно - образное основание фразеологизмов.

Список использованной литературы:

1. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. М.: ИД «Муравей», 2000. – 320 с.
© А.А. Григорьева, Ордахова Т.В., Лебедева В.В., 2017

УДК 81 - 23

Грыгрышев Дмитрий Павлович

Студент 4 курса АГУ,
г. Астрахань, РФ

E - mail: grigrishev_95@mail.ru

Махмудова Майра Нурбулатовна

Ассистент кафедры восточных языков АГУ,
г. Астрахань, РФ

E - mail: majra1986@mail.ru

Напылова Людмила Ивановна

Старший преподаватель кафедры восточных языков АГУ,
г. Астрахань, РФ

E - mail: napylova89@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В ТУРЕЦКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В последнее время многие теоретики, методисты и преподаватели–филологи ощущают необходимость усиления в языковом курсе аспекта на практическое владение языком и подчинения этому аспекту теоретических знаний о языке. Необходимо отметить, что глубокие теоретические знания грамматики как иностранного, так своего родного языка и ее разделов, например, понимание значимости грамматической категории «падеж» позволяет более глубоко понять «логику» изучаемого языка [5].

Падеж в языках флективного (синтетического) или агглютинативного строя – словоизменяемая грамматическая категория имени, выражающая его синтаксические отношения к другим словам высказывания или к высказыванию, и / или семантическую роль в предложении в целом, то есть конкретный падеж.

Падеж	Русский	Турецкий	Немецкий
Именительный	Кто? Что?	Kim? (кто?) Ne? (что?)	Wer? (кто?) Was? (что?)
Родительный	Кого? Чего?	Kimin? (кого?) Neyin? (чь?)	Wessen? (чей? чья? чье?)
Дательный	Кому? Чему?	Kime? (кому?) Nereye (чему? куда?)	Wem? (кому?) Wann? (когда?)

			Wo? (где?) Wie? (как?)
Винительный	Кого? Что?	Kimi? (кого?) Neyi? (что?)	Wen? Was? (кого? что?) Wohin? (куда?)
Творительный	Кем? Чем?	Kiminle? (кем? кем?) Ne ile? (чем? с чем?)	–
Предложный	О ком? О чем?	Kimde? (у кого?) Nerede? (где?)	–
Исходный	–	Kimden? (от кого?) Nereden? (от чего?) откуда? почему?)	–

Именительный падеж (тур. Yalın hal, нем. Nominativ) во всех трех исследуемых нами языках выполняет номинативную функцию, т.е. обозначение именной формы слова [4].

Родительный падеж (тур. Tamlayan hali, нем. Genetiv) – один из косвенных падежей, в языках мира обычно выражающий притяжательные отношения (то есть отношения принадлежности) [9], а также имеющий целый ряд других функций. Во всех представленных языках его главной функцией является притяжательная, т.е. показание зависимости одной именной единицы от другой. Например, рассмотрим словосочетание «машина папы» в трех языках:

рус.: (что?) *машина* (чья? кого?) *папы*;

тур.: (kimin? чья? кого?) *babanın* (ne? что?) *arabası*;

нем.: *Das Auto* (was? что?) *des Vaters* (wessen? чья? кого?).

Проанализировав это словосочетание, мы можем сделать вывод, что для создания связи - зависимости между двумя существительными в каждом из языков используется свой метод. В русском – это изменение окончания зависимого слова, в турецком – двухаффиксный изафет.

В немецком языке Родительный падеж образуется путем изменения, определенного (неопределенного) артикля согласно падежу и присоединение - s к зависимому слову, если оно мужского рода. Так же, показателем Родительного падежа могут служить предлоги, управляемые этим падежом: (*an*)*statt* – взамен, вместо; *anlässlich* – по поводу, в течение, во время, по случаю; *während* – на протяжении, в течение, во время; *wegen* – благодаря, ради, из - за (может стоять после существительного или же до имени); *längs* – продольно (о направлении), вдоль; *trotz* — вопреки, несмотря на; *unweit* – рядом, поблизости, около.

Дательный падеж (тур. - e hali, нем. Dativ) – косвенный падеж, который используется с глаголами, выражающими действие, направленное к этому предмету и производные от него (например, передача прямого объекта косвенному, откуда и произошло название падежа); «действие в пользу кого -нибудь», поэтому в турецкой грамматике одно из его названий звучит как «направительный» падеж:

рус.: *Я иду* (куда? к чему?) *в школу*;

тур.: *Ben* (nereye?) *okula gidiyorum*.

Мы видим, что, в русском и турецком языках совпадает семантический аспект дательного падежа. В немецком языке, напротив, существительные, стоящие в Dativ, выполняют в немецких предложениях роль обстоятельств или же косвенных дополнений.

Предлоги, которые во всех случаях требуют постановки зависимых слов в Dativ: *nach* – по, в после, на; *bei* – около, у, при; *aus* – из; *von* – от, из, от; *gegenüber* – напротив (чаще следует за существительным), *ausser* – за исключением, кроме; *entgegen* – вопреки, против, навстречу (может употребляться и после имени), *zu* – к; *mit* – при помощи, с; *seit* – начиная от, с (по отношению ко времени) [6]. Например, обстоятельство места: *Ich wohne in der Schweiz* – Я живу в Швейцарии, но также мы можем выразить направленность действия: *Ich gratuliere dir* – Я поздравляю тебя, где *dir* будет выступать косвенным дополнением, т.е. местоимение *du* в Dativ.

Винительный падеж (тур. - *i halı*, нем. Akkusativ) – падеж, которым в языках номинативно–аккузативного строя обозначает объект действия (прямое дополнение). В турецком языке различают два винительных падежа: первый называют неформальным (неопределенным), основным, так как имя существительное не получает никаких аффиксов и употребляется в той форме, в которой слово появляется в словаре; второй называют оформленным (определенным). Он оформляется аффиксами - *i*, - *ı*, - *u*, - *ü* после согласных и - *ı*, - *ü*, - *u*, - *ü* после гласных. Винительный неформальный используется, если объект, на который переходит действие, является единичным и неопределенным. В этом случае в турецком языке используется слово *bir*, выполняющее роль неопределенного артикля: *O bir kitap okuyor.* – Он читает (какую–то) книгу.

Дудина Л.Н. в книге «Турецкий язык. Практический курс» выделяет следующие случаи использования винительного оформленного падежа:

– в роли прямого объекта выступает имя собственное, т.е. винительный падеж указывает на предметы, определенные:

Dün Atmet'i gördüm. – Вчера я видел Ахмета.

İstanbul'u çok seviyorum. – Я очень люблю Стамбул.

– имя, обозначающее прямой объект, имеет аффикс принадлежности или выражается личным или указательным местоимением.

Arkadaşlarını gördüm – Я видел твоих друзей.

Onu bekliyorum. – Я жду его.

Şu kitabı istiyorum. – Я хочу вон ту книгу.

– объект является уникальным, единственным в своем роде предметом или же единичным в известной, конкретной обстановке:

Bulutlar göğü kaplıyor. – Тучи закрывают небо.

Turgut kapıyı açıyor. – Тургут открывает дверь.

– объект передан географическим названием:

Turistler İstanbul'u geziyorlar. – Туристы осматривают Стамбул.

– когда действие распространяется на объект в полном его объеме:

Yazı daima buralarda geçiriyoruz. – Лето мы всегда проводим в этих местах [2, с. 74 - 75].

Немецкие существительные в Akkusativ являются в предложении либо прямыми объектами (при употреблении без предлога), либо косвенными объектами или обстоятельствами (при употреблении с предлогами). Имеется ряд предлогов, связанные с которыми существительные непременно употребляются в Akkusativ: *ohne* – без (после упомянутого предлога имя существительное никогда не употребляется с артиклем); *gegen* – около, в районе, против; *für* – за, для; *um* – за, около, на, вокруг; *durch* – сквозь, через,

посредством; *entlang* – вдоль (может следовать и за именем); *bis* – до (используется обычно вместе с предлогами *auf, zu, an, in*).

Если проводить параллели между немецким языком и турецким, то по критерию функциональности Akkusativ схож с дательным падежом турецкого языка: тур. *Okula gidiyorum*. – Я иду в школу (Р.п.); нем. *Ich gehe zur Schule* (Д.п.). Как мы видим, словосочетания имеют идентичный лексический контекст, однако для выражения смысла используются разные падежи.

Творительный падеж – один из косвенных падежей. Наиболее характерным значением творительного является инструментальное, что в т.ч. получило отражение в его названии [10]. Некоторые значения русского творительного падежа в турецком языке передает сочетание послелого *ile* с именами существительными и местоимениями. Послелог *ile* обычно пишется отдельно от слова, однако, очень часто можно встретить и его краткую форму - *la, - le* после согласных и - *yla, - yle* после гласных и слитно со словом. Данный послелогом может передавать следующие значения:

– выступает в качестве средства передвижения:

Ben okula otobüs ile (otobüste) gidiyorum. – Я езжу в школу на автобусе (автобусом);

– орудие действия:

Kalem ile (kalemle) mektup yazıyorum. – Я пишу письмо ручкой;

– значение совместности:

Kiminle tatile gidiyorsun? – С кем ты едешь на каникулы? *Ailemle*. – Со своей семьей.

В немецком языке творительный падеж отсутствует. Так, в привычном нам понимании, русский творительный падеж передается в немецком языке сочетанием дательного падежа с предлогами *mit, von*, винительного падежа с предлогом *durch*. Ряд обстоятельственных значений творительного падежа также передаётся винительным и дательным падежами с предлогами. Придикатильное значение творительного падежа обычно передаётся в немецком языке формой именительного падежа [3]. *Ich rasiere mich mit einem elektrischen Rasierer*. – Я бреюсь электробритвой. С помощью предлога *mit* будет выражаться «русский творительный падеж».

Предложный падеж в русском и ряде других славянских языков, отвечает на вопросы *О ком? О чём? В ком? В чём? На ком? На чём? При ком? При чём?* По происхождению русский предложный падеж восходит к индоевропейскому местному падежу (локативу) и сохраняет его значение с предлогами *в, на, при*. В древнерусском языке этот падеж мог употребляться без предлога: Киевѣ «в Киеве», что демонстрирует его исконное значение как местного падежа; предлог *об* первоначально значил «вокруг». Исходя из этого некоторые лингвисты склонны разделять предложный падеж на два вида: изъяснительный, отвечающий на вопросы *О ком? О чем?* (характеризующий предмет мыслительной деятельности, рассказа, повествования); местный, отвечающий на вопрос *Где?* (непосредственно местность или час происходящего действия) [7].

Местный падеж (- de halı), он же предложный в турецком языке, используется при обозначении местонахождения предмета и отвечает на вопрос *Nerede?* (где?), а также при обозначении обладателя предмета (соответствует русскому родительному падежу – у меня, у тебя и т.д.) и отвечает на вопрос *Kimde?* (у кого?). Местный падеж оформляется аффиксами *-da / -de* после гласных и звонких согласных и *-ta / -te* после глухих согласных: *Kitap nerede?* – Где книга? *Kitap masada*. – Книга на столе.

Так же для выражение предложного падежа (в понимании русской лингвистики) при переводе на турецкий язык используется послелог *hakkında* (о ком, о чем): *İnsanlarla senin hakkında konuştuğuk.* – Мы говорили с людьми о тебе.

Отсутствие предложного падежа в немецком языке компенсируется предлогами, которые используются вместе с глаголами, преобразовывая их в переходные. Например, есть такой глагол, как *denken an* (Akk.), т.е. после этого глагола существительное ставится в винительном падеже, и при переводе на русский язык используется предложный падеж: *Wir denken an neues Jahr dem Zukunft* – Мы думаем о новом будущем годе.

Исходный падеж (- dan hali) в турецком языке означает исходный пункт движения, действия и отвечает на вопрос *Nereden?* «откуда?», *Kimden?* «(от) кого?», *Neden?* «от чего?», «почему?». Исходный падеж оформляется аффиксами - *dan / den, - tan / en*: *Nereden geliyorsunuz?* – Откуда ты идёшь? *Piknikten geliyoruz.* – Я иду (возвращаюсь) с пикника.

Обособление в отдельный падеж по такому смысловому признаку не свойственно русскому и немецкому языкам. Такую функцию «исходности» в русском языке на себя берет родительный падеж: *иду из школы* (откуда? от чего?), а в немецком *Dativ: Ich gehe aus der Schule* (Woher?).

Рассмотрев русскую категорию падежа и изучив особенности данной категории в турецком и немецком языках, мы пришли к выводу, что категория падежа в русском языке разительно отличается от категории падежа в турецком и немецком языках. В русском языке существует 6 падежей, каждый из которых имеет определенную функцию. Немецкие падежи отличаются из - за морфологических особенностей самого языка, а турецкие из - за доминирующего типа словоизменения – агглютинации. Средством выражения категории падежа в русском и турецком языках является окончание, а в немецком определенный или неопределенный артикль, или реже предлог.

Список литературы.

1. Анохина С.П., Кострова О.А. Сравнительная типология немецкого и русского языков // М «ФЛИНТА». 2012.
2. Дудина Л.Н. Турецкий язык. Практический курс // М.: ЛЕАНД. 2014.
3. Значение и употребление падежей в русском языке // [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.transneed.com/philology/de_1.html
4. Именительный падеж // [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Именительный_падеж
5. Падеж // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Падеж>
6. Падежи, предлоги, вопросы. // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://deutsch-sprechen.ru/padezhi-predlogi-voprosi>
7. Падежи русского языка. Сколько падежей в русском языке? // [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://www.syl.ru/article/192313/new_padeji-russkogo-yazyika-skolko-padejey-v-russkom-yazyike
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение // М.: Аспект Пресс. 1998.
9. Родительный падеж // [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Родительный_падеж

10. Творительный падеж // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://rusgram.ru/>
Творительный _ падеж

© Д.П. Грыгрышев, М.Н. Махмудова, Л.И. Напылова, 2017.

УДК 811.11

И.А. Осколкова

доцент ИГЭУ,
г. Иваново, РФ

С.А. Ежова

старший преподаватель ИГЭУ,
г. Иваново, РФ

E - mail: filatova@iya.ispu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО - СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Одной из основных целей обучения иностранному языку в ВУЗе, особенно техническом, является умение читать, переводить, выбирать нужную информацию в технической профессионально - ориентированной литературе, что действительно является важным, с точки зрения практического применения знаний по иностранному языку будущими бакалаврами. В последнее время направленность изменилась и привела к усилению тенденции обучения устной речи, которая осуществляется благодаря использованию в методике преподавания иностранных языков коммуникативного и интерактивного подходов. [4, с.48]

Коммуникативный подход, как следует уже из его названия, направлен именно на возможность общения. Из четырех аспектов, на которых держится любой языковой тренинг (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), повышенное внимание уделяется двум последним.

Категория коммуникативности ориентирует на включение обучающихся в непосредственный акт общения для решения жизненных задач, возникающих в ходе изменяющейся действительности. [2, с.8] Интерактивные методы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, и все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания, освоения учебного материала.

Интерактивное обучение широко применяется в различных методах изучения иностранного языка. Среди них особое место занимает эмоционально - смысловая методика И.Ю. Шехтара. Эмоционально - смысловой подход к обучению иностранным языкам – это научное направление в лингвистике, утверждающее, что освоение чужого языка должно идти подобно порождению речи на родном языке. В основе эмоционально - смыслового подхода лежит тот факт, что речь человека – это не набор знаний, а естественный навык, свойственный человеку.

Некоторые положения и элементы данного метода используются в практике преподавания иностранных языков в России, особенно в условиях неязыковых ВУЗов и на краткосрочных курсах. Так, например, преподаватели применяют лично - ориентированный подход к человеку, который не отчуждает речевую деятельность, сам язык и обращение с ним от личности обучаемого.

Если установка традиционного обучения может быть кратко выражена обобщением: что нужно делать с иностранным языком, чтобы научить ему человека, то установка эмоционально - смыслового подхода формулируется иначе: что нужно делать с человеком, чтобы он скорее и легче усвоил чужой язык. Для этого на занятиях создается такая атмосфера, чтобы «обучающийся» был «самим собой», чувствовал себя свободно, раскрепощенно. Преподаватель на занятиях очень внимателен к каждому обучающемуся, щадит человеческое «я» и создает доброжелательную атмосферу, в которой человек мог бы раскрыться как личность.

Лично - ориентированный подход ставит личность обучаемого в центр процесса обучения. Способности, склонности, возможности обучаемого должны учитываться в практической деятельности обучения.

Лично - ориентированное обучение предполагает «использование» учебного общения, сотрудничества, активной творческой деятельности, а также включение обучающихся в реальную языковую коммуникацию, в информационный обмен, т.е. способность не выходя из аудитории погрузиться в языковую среду.

Личностный подход создает особенно благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, наклонностей и дарований каждого студента, имеет в виду адаптацию целей и содержания обучения к отдельным учащимся, а выбор форм и способов обучения с учетом особенностей и способностей студента, делая обучение доступным и посильным. [3, с.432]

Роль преподавателя иностранного языка заключается не только в обучении произношению, правильной лексике и грамматике, но и в признании ценности личности студента (обучающегося) и в создании успешных условий для овладения студентами языком. Обучение при эмоционально - смысловом подходе происходит в условиях активной деятельности студентов (обучающихся), которые участвуют в динамических ролевых играх и проблемных ситуациях, дающих возможность свободы выбора поведения каждого обучающегося.

Ролевые игры создают различные ситуации общения, максимально приближенные к реальным, в которых обучающиеся используют приобретенные знания, умения и навыки. Главной целью ролевых игр является вовлечение обучаемых в коммуникативную деятельность, предполагающую принятие самостоятельного решения.

Таким образом, ролевые игры дают возможность практиковать речевое общение, активизируют мыслительную деятельность обучающихся, повышают их творческую активность, так как помогают им на деле применить знание иностранного языка.

Преподаватель на этапе подготовки к ролевой (деловой) игре определяет тип игры, цели и состав участников, прогнозирует проблемные ситуации, которые могут возникнуть в процессе решения поставленных задач. При формировании групп для участия в играх преподаватель учитывает психологические характеристики обучающихся. Так, например, нельзя формировать группу, состоящую только из интравертов или экстравертов.

Желательно, чтобы участники игры состояли из тех и других, а экстравертов было бы больше. Кроме того, преподаватель определяет лидеров и конформистов и правильно распределяет их в ролевых группах.

При проведении ролевой игры преподаватель направляет общение, создает для обучающихся новые проблемные ситуации. Он исправляет только те речевые ошибки студентов, которые затрудняют коммуникацию. На заключительном этапе преподаватель подводит итог, а также оценивает «корректность» высказываний участников ролевых игр.

Этот вид работы дает возможность практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия. В ходе игр обучающиеся углубляют свои знания в области языка, расширяют лексический запас, учатся использовать в потоке речи определенные лексико - грамматические конструкции.

Таким образом, использование элементов эмоционально - смысловой методики усиливает мотивацию студентов к обучению, стимулирует речевую деятельность обучающихся и способствует преодолению языкового барьера на уроках иностранного языка. [1, с.182]

Список использованной литературы

1. Беленок Т.Н. Ролевая игра как средство преодоления языкового барьера в процессе изучения иностранного языка // На пересечении языков и культур. Межвузовский сборник статей. – Киров: Издательство ВятГУ, 2013 – с.182

2. Костомаров В.П., Митрофанов О.Д. Коммуникативность как категория науки методики // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: ПГТУ, 1998 – с.8

3. Плигин А.А. Личностно – ориентированное образование: история и практика. – М., 2003 – 432 с.

4. Филатова М.В., Осолкова И.А. Роль учебного словаря в процессе обучения профессионально - ориентированному чтению в ВУЗе (на примере англоязычной экономической лексики) // Социально - экономические и гуманитарные проблемы развития России. Межвузовский сборник научных трудов. – Иваново: ИГЭУ, 2009 – с.48

© И.А. Осолкова, С.А. Ежова, 2017

УДК 811

О.Н. Романова

канд.филол.н., доцент ВГТУ, г.Волгоград, РФ

А. А. Набок

студентка группы ДАС 1 - 14 ВГТУ, г.Волгоград, РФ

E - mail: avarom75@list.ru

ЛЕКСИКО - ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕРМИНОВ

Язык, на котором разговаривают специалисты творческих направлений, в большинстве своем универсален. Многие столетия он изменялся, пополнялся новыми терминами,

которые формировались в разных странах. Основная масса терминов в словарях является заимствованной, и у каждого из них есть своя история появления в английском языке. Данная статья направлена на изучение англо - русских словарей архитектурных терминов и их этимологии, выявление причин появления заимствованных терминов в английском языке, их классификацию и систематизацию.

Актуальность исследования заключается в том, что у читателя появляется возможность сравнить отдельные словари и заметить различия в толковании терминов и языках происхождения. Это можно объяснить тем, что природа творческой деятельности очень динамична, в связи с чем, содержание словарей может расширяться до бесконечности. В каждом новом издании предпринимаются попытки наиболее точно указать этимологию термина, но так или иначе выбор делается, опираясь только на личный опыт и знания.

Целью данной работы является систематизация, классификация и изучение терминов английского языка в сфере архитектура. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать термины по их происхождению и принадлежности к языкам, основываясь на трех английских словарях архитектурных терминов разных авторов.
2. Установить этимологические причины появления исследуемых терминов и соотнести их с хронологическими событиями.
3. Определить части речи, к которым относится большее количество терминов и установить причину этого явления.
4. Исследовать структурные особенности формирования английских архитектурных терминов и выявить наиболее продуктивные способы словообразования.

После изучения трех словарей было установлено, что в них есть отличия, как в толковании отдельных слов, так и в их происхождении. Так, согласно трудам В.Г. Власова [1] и словарю, входящему в состав учебного издания по истории архитектуры [2], большая часть терминов заимствована из латинского и греческого языков. Они составили более 68 % от всего количества (греческие составили 35 % , латинские – 33 %). За ними идет французский язык – 20 % , итальянский – 5 % , остальные слова имеют корни в таких языках как арабский, японский, испанский, немецкий, персидский, голландский, ирландский и некоторых других. Их процентный вклад составил меньше 1 % .

В словаре А.С. Партиной [3] достаточно равноценно представлены латинский (30 %), французский (29 %) и греческий (27 %) языки. Мы отметили больше слов итальянского происхождения (около 9 %) и немецкого (3 %), заявлены тюркские корни (около 8 слов), упоминается персидский (около 5 слов), арабский, португальский и итальянский (по 3 - 5 слов).

Исходя из всех источников, можно сделать вывод, что основными языками заимствования являются греческий и латинский. Выделить один нет возможности, так как разные источники дают свою информацию. Однако французский язык также актуален.

Эти языки появились в статистике не случайно. Широко известно, что европейская культура зародилась в Древней Греции, затем получила развитие в Риме. Культура эллинов дала возможность зарождению западноевропейского искусства, из которого стало развиваться и рассматриваемое нами английское зодчество, и творчество вообще. Это живой пример непосредственного заимствования за счет языка - посредника. Таким образом, слова или термины по цепочке проникают в английский язык и это не связано с войнами или завоеваниями. Рассмотрим такую ситуацию на примере языков, которые

оказались в тройке основных языков заимствований. Греческие слова были заимствованы латинским языком, а из латыни попали во французский язык [8]. Нередко, по этой причине в словарях указывают латинское заимствование терминов английским языком, хотя, на самом деле, они имеют греческое происхождение. Это слова, которые в свое время были заимствованы латинским языком из греческого, затем в латыни они трансформировались или заносились в словари без изменений, и, уже в латинизированной форме, исконно греческие слова проникли в состав английского языка. Например, *idea* – идея, *scena* – подмостки.

Из - за этих тесных связей, при составлении словарей, у авторов периодически появляются разногласия в первоисточнике терминов. Но, в любом случае, эти слова читаются по правилам английского языка, хотя при этом сохраняют свои особенности в написании. Например, слова *alcove*, *ensemble*, *boudoir*, *facade* после заимствования полностью сохранили свой вид, однако их транскрипция и произношение в английском и французском будут различными.

Латинские слова стали проникать в речь большинства европейских стран еще в первом веке до н.э. [5, с.115]. Большая часть территории была оккупирована Римской империей. Римляне были развитее, поэтому местные жители стали использовать их латинские слова для наименования разных предметов и явлений. Это касается не только архитектуры, но и мест (*port* – от лат. *portus*), еды (*pear* – от лат. *pirum*, *pepper* – от лат. *pipper*), предметов (*cup* – от лат. *supra*).

Латинские слова проникли в английский язык благодаря культуре Кельтов, например: *street* (*strata via*), *wall* (*vallum*). Отдельно стоит отметить столицу Англии – Лондон. Название произошло от кельтского *Llyn+dun*, в котором *llyn* – «река», а *dun* – «укрепленный холм». Таким образом, полное толкование названия столицы звучит как «крепость на холме над рекой» [6, с.71].

В 7 веке н.э. происходит христианизация Англии. Латынь становится официальным языком христианской церкви [4, с.98] Именно в этот период заимствуется наибольшее количество слов, особенно термины, связанные с церковными сооружениями и их частями. Например, *candle* – *candela*, *chest* – *cista*, *theater* – *theatrum*. Однако многие из этих слов не являются исконно латинскими, а в язык проникли из греческого [7]. Такими примерами в архитектурной терминологии могут служить следующие слова: *shrine* (святыня) – *scrinium* – святыня, *minster* (монастырь) – *monasterium*.

Переломным, в отношении заимствования французских слов, считается 1066 год – время, когда Англия пала перед Вильямом Завоевателем (герцогом Нормандии). Французские слова проникли во все сферы жизни, включая и архитектуру (*balance*, *circuitous*). Французский язык стал официальным языком судопроизводства, государственного управления. Многие новые понятия, возникшие в связи с новыми формами государственного управления, новыми обычаями, организацией армии, образования, архитектуры и т.п. потребовали новых слов для их обозначения. Для этого были использованы французские слова. Например: *banner*, *chapel*, *value*, *art*.

Многие слова, языком происхождения которых является французский, вытеснили слова английские, выражающие самые простые понятия. Примером могут служить такие слова как: *air*, *large*, *(le) front*, *painter* (*paintre*), *(le) table*.

Большая часть слов, которые в то время были заимствованы из французского языка в английский, вошли в состав интернациональной лексики. Например, такие слова как: *toilet*, *hotel*, *elegant*, *extravagant*, *miniature*, *grotesque*.

В отдельных случаях принадлежность заимствованных слов можно определить по их словообразованию. Одним из наиболее распространенных способов формирования новых

терминов было образование новых композитов из латинского и греческого языков: *con* (объединение) + *textual* = контекстуальный, *uni* (единичность) + *formity* = единообразие, *com* (совместность действия) + *position* = композиция.

В словах, которые имеют латинское происхождение, преобладают префиксы, которые оканчиваются на согласную букву. Они могут быть двух - или трех - сложными: *ab -*, *ad -*, *dis -*, *ex -*, *in -*, *im -*, *il -*, *sub -*; с удвоенными согласными: *bb*, *cc*, *ll*, *pp*, *ss*, *tt*. Например: *cornice*, *impost*, *crabbe*, *passage*.

Займствования, которые полностью внедрились в английскую словообразовательную систему, включаются в неё такими способами словообразования, которые считаются продуктивными. Английские префиксы: *un -*, *fore -*, *over -*, *be -* могут присоединяться к основам заимствованных слов: *overcharge*. Латинские суффиксы: *-able*, *-ible* характеризует свойство либо доступность для какого - либо действия: *portably* – переносной, портативный, *flexible* – гибкий. Суффикс *-al* означает «имеющий отношение, связанный с чем - либо»: *external* – внешний, *internal* – внутренний, *formal* – формальный (официальный).

Суффиксы и префиксы, как правило, вычлняются из заимствованных слов и при объединении с исконно - английскими получают производные новые слова. В английском языке много латинских и французских аффиксов: *anti -*, *re -*, *pro -*, *counter -*, *-ism -*, *-age -*, *-able -*, *-ous*. Например: *classicism*, *profile*, *passage*.

Из французского языка, как не раз отмечалось выше, заимствовано практически такое же количество лексических единиц, как и из латинского или греческого. Поэтому этот язык оказал большое влияние на словообразование в английском языке. Рассмотрим это явление на примере отдельных суффиксов, которые закрепили за собой определенные качества. Суффикс *-ist* часто обозначает склонность человека к каким - либо направлениям, убеждениям [8]: *impressionist*, *realist*, *futurist*.

Суффиксы *-ion*, *-ment*, *-ism* обозначают явление, связанное с определенным завершённым процессом: *isolation*, *composition*, *juxtaposition*, *movement*.

Стоит рассмотреть также такие заимствования слов, как грамматические. В основном в архитектурной и дизайнерской среде встречаются существительные (69 %), глаголов значительно меньше (13 %). Большая часть включается в систему исконных глаголов английского языка благодаря дентальному суффиксу *-ed*, который связан с прошедшим временем и используется в английском языке для образования временных форм исконных глаголов. Например: *ventilated*, *acted*, *disrupted* и т. д. Чаше, чем глаголы встречаются прилагательные (18 %), но они выступают зависимым словом для конкретизации главного слова в словосочетании, поэтому их включение в процентное соотношение можно считать косвенным. Например: *Doric order*, *Italian Renaissance*, *castle stone*.

В множественном числе основная масса заимствованных существительных получает такие же окончания, как и многие исконные слова в множественном числе: *facades*, *insulas*. Те слова, которые широко используются в английском языке, имеют только английскую форму множественного числа, полностью исключая при этом исконную: *villas*, *spectators*, *circuses*. Но есть и такие заимствования, которые сохраняют свой первоначальный вид множественного числа, который был в языке происхождения: *domus* – *domes*.

Резюмируем вышесказанное. Изучив и проанализировав англо - русские словари архитектурных терминов, мы выделили три основных языка заимствования (латинский, греческий и французский), которые находятся примерно в равном процентном соотношении. Мы определили, что существительное является частью речи, преобладающей в архитектурной терминологии. Полагаем, это связано с номинативной (назывательной) функцией имени существительного для обозначения частей зданий, его

структурных и декоративных деталей. Наиболее продуктивным способом словообразования является аффиксальный, с его помощью образовано наибольшее количество терминов, представленных в архитектурных словарях.

Список использованной литературы:

1. Власов В.Г. Архитектура. Словарь терминов. Том 1. — М.: Дрофа, 2003. — 191 с.
2. Под редакцией О. Х. Халпахчыяна (ответственный редактор), Е. Д. Квитницкой, В. В. Павлова, А. М. Прибытковой. Всеобщая история архитектуры — Второе издание, исправленное и дополненное. — М: Издательство литературы по строительству, 1970. — 512 с.
3. Партина А.С. «Архитектурные термины. Иллюстрированный словарь». — М.: Стройиздат, 1994. — 208 с.
4. Секирин В.П. Заимствования в английском языке. — Киев: изд - во Киевский университет, 1964. — 152 с.
5. Амосова Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. — М.: Изд - во лит. на иностр. яз., 1956. — 218 с.
6. Пахотин, А. И. Англо - русский, русско - английский словарь исключений, заимствований и «трудных» слов английского языка – М.: Карева, 2003.— 128 с.
7. Французские заимствования в английском языке. [Электронный ресурс], Режим доступа: [http:// www.bibliofond.ru](http://www.bibliofond.ru).
8. Иностранные заимствования в лексике английского языка. [Электронный ресурс], Режим доступа: [http:// lingvotech.com / zaimstvovaniya](http://lingvotech.com/zaimstvovaniya).

© О.Н. Романова, А.А. Набок 2017

УДК 80

Урунбасарова Элеонора Адаловна, д.п.н., профессор
Казахский университет экономики, финансов и международной торговли
г.Астана, Казахстан, e.adalovna@mail.ru
Баимбетова Рабига Кабдуловна, к.филос.н., доцент
Казахский университет технологии и бизнеса
г.Астана, Казахстан, baimbetova_RK@mail.ru
Жуман Гульмира Жумановна, ст.преп., к.и.н.
Казахский агротехнический университет имени С.Сейфуллина, к.и.н.,
г.Астана, Казахстан, gulikitim@mail.ru
Алькеева Сауле Мухамеджановна, ст.преп., магистр экон.наук
Казахский университет технологии и бизнеса
г.Астана, Казахстан, alkeeva_saule@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДУХОВНО - ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Духовно - нравственное развитие личности обучающегося есть важнейшая составная часть результативности учебного процесса вуза. Духовно - нравственное развитие личности будущего специалиста как способ достижения духовно - нравственной воспитанности рассматривается нами как процесс развития его духовно - нравственного потенциала на

основе интериоризации и интерпретации им воспитательного потенциала учебных дисциплин социально - гуманитарного цикла.

Центральное место в достижении духовно - нравственной воспитанности будущих специалистов занимает методика духовно - нравственного развития личности обучающихся.

Анализируя исследования, посвященные изучению особенностей профессиональной деятельности и методики *духовно - нравственного развития личности*, можно выделить несколько ее основных компонентов: цель, действия, мотивация, отношения, коммуникация.

Данные компоненты составляют структуру разрабатываемой нами методики духовно - нравственного развития личности обучающегося с использованием воспитательного потенциала дисциплин социально - гуманитарного цикла.

Одним из основных условий при создании методики духовно - нравственного развития личности будущего специалиста в процессе обучения является четкое осознание цели. Методика рассчитана на повышение уровня способности обучающегося к принятию духовно - нравственного опыта, заложенного в учебных дисциплинах, а также его интерпретации. В структуре духовного опыта основными компонентами являются, по нашему мнению, эмоциональный и интуитивный. Эмоциональный компонент проявляется в эмоциональной памяти, стремлении к реализации духовно - нравственных потребностей и способностей. Интуитивный - в развитии способности к рефлексии, позволяет говорить о богатом духовном опыте личности, способной к принятию верных, удачных решений в деятельности.

Мы подчеркиваем мысль о том, что цель духовно - нравственного развития личности обучающихся достигается организацией процесса духовно - нравственной деятельности для постижения духовного опыта, представленного воспитательным потенциалом учебных дисциплин социально - гуманитарного цикла.

Содержание разработанной нами методики духовно - нравственного развития личности обучающихся представлено следующими инновационными технологиями обучения:

Технология личностно - ориентированного обучения

В психолого - педагогической литературе проблема личностного развития освещается многими учеными и представлена в теории личностно - ориентированного (И.С.Якиманская [1,с.39]) или личностно - деятельностного (И.А.Зимняя [2,с.157]) обучения. В центре такого обучения (на всех уровнях образования) находится сам обучающийся, его мотивы, цели, психологический склад: он выступает не объектом воздействий, а субъектом познавательной деятельности. Студенты вовлекаются преподавателем в различные виды деятельности с учетом их способностей и потребностей. Образуется как бы соавторство в поиске истины, что способствует духовно - нравственному развитию личности обучающегося и его творческой индивидуальности. Весь учебный процесс преломляется через призму личности обучающегося. Учет индивидуально - психологических особенностей осуществляется через содержание и форму самих учебных занятий. Личностно - деятельностное обучение означает переориентацию учебного процесса на постановку и решение самими студентами конкретных задач.

Технология проблемного обучения

Проблемное обучение - это “тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая поисковая деятельность обучаемых с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом принципов целеполагания и проблемности” [3,с.43]. Для этого вида обучения характерно то, что знания и способы деятельности не даются в готовом виде, а являются в большей степени предметом поиска самими обучающимися. Преподаватель раскрывает возможные общие направления такого поиска, отмечает ложные пути, а обучающиеся пытаются сами решить проблему с помощью эвристических подсказок преподавателя. Процесс проблемного обучения уподобляется научному поиску. Создание преподавателем проблемных ситуаций, основанных на содержании материала учебных дисциплин, создает большие возможности для духовно - нравственного развития личности обучающихся на основе интериоризации и интерпретации воспитательного потенциала преподаваемых дисциплин.

Преимущества в этой связи технологии проблемного обучения:

Оно доказательно, что способствует осознанности знаний, превращению их в убеждения;

- учит мыслить научно, диалектически, раскрывает этапы научного поиска, развивает мыслительные способности;

- эмоционально, в силу чего повышается познавательный интерес, пробуждаются творческие силы.

Технология активного обучения

Практика использования МАО, а также теоретическое осмысление этой проблемы нашли отражение в работах П.И.Пидкасистого [4,с.70], А.А.Балаева [5,с.31], А.А.Вербицкого [6,с.54] и др.

Надо отметить, что к настоящему моменту накопился огромный опыт в области активизации учебного процесса путем внедрения методов активного обучения (МАО). К ним относятся деловые игры, анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, проблемные и другие виды нетрадиционных лекций, дискуссий и т.п.

Опыт активного обучения во всех звеньях системы профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении:

- формировать познавательные и профессиональные мотивы и интересы;
- давать целостное представление о профессии;
- развивать системное мышление будущего специалиста;
- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения;
- овладевать методами моделирования, в том числе математического, инженерного и социального.

На наш взгляд, технология активного обучения является основополагающей и в духовно - нравственном развитии личности обучающихся.

Технология игрового обучения

В теорию и практику игрового обучения внесли свой значительный вклад многие выдающиеся педагоги. В этой связи следует назвать А.В. Брушлинского [7,с 110], В.Т.Кудрявцева [8,с.79] и др.

Игра в широком смысле представляет собой одну из всеобщих форм практики, познания и общения людей. В ней приобретает опыт, вырабатываются навыки общения, развивается эмоциональная сфера, проявляются индивидуальные качества и способности личности. В настоящее время в педагогической литературе широко исследуются возможности игровых форм обучения, их эффективность, достоинства и недостатки.

Игровая форма обучения заключается в организации и проведении учебных игр. Это активная самостоятельная деятельность, направленная на усвоение конкретных знаний, умений и навыков и их применение в процессе достижения целей игры.

Принципы игрового обучения:

активность; динамичность; занимательность; коллективность; имитационное моделирование явлений окружающей или воображаемой действительности; исполнение ролей, основанное на игровом моделировании человеческой деятельности; обратная связь; проблемность; результативность, которая позволяет представить учебную игру как продуктивную деятельность.

На наш взгляд, игровая форма обучения - наиболее удачное и перспективное педагогическое нововведение последних лет. В процессе учебной игры развивается целеустремленность, активность, динамичность и продуктивность мышления, прочность и оперативность памяти, стремление к совершенству и вера в свои силы. С дидактической точки зрения игровое обучение перспективно тем, что не противостоит традиционному типу обучения, не противоречит современным педагогическим теориям и может стать одной из форм интегрированного обучения.

Игровая технология обучения может найти, на наш взгляд, в целях духовно - нравственного развития личности обучающегося наибольшее применение на занятиях английского, русского и казахского языков.

Таким образом, инновационные технологии обучения мы рассматриваем как процесс управления учебно - познавательной деятельностью обучающихся, в основе которого лежит межсубъектное диалоговое взаимодействие, приводящее к качественным изменениям субъектов образовательного процесса, к их духовно - нравственному развитию.

Разработанная нами методика рассчитана на повышение уровня способности студента к принятию духовно - нравственного опыта, заложенного в дисциплинах социально - гуманитарного цикла.

Структурное содержание методики духовно - нравственного развития личности обучающегося представлено в таблице 1.

При использовании предлагаемой методики необходимо учитывать, что ее эффективность определяется наличием уровнем опыта духовно - нравственного поведения обучающегося, степенью эмоционально - психологического воздействия преподавателя на него, направленностью мотивов учебной деятельности на занятиях (социальная, моральная, познавательная и др.).

Таблица 1 – Структурное содержание методики духовно - нравственного развития личности обучающегося.

Структурные компоненты	Характеристики	Дидактические средства
Цель	Достижение высокого уровня духовно - нравственного развития личности, формирование духовно - нравственного опыта в решении профессиональных проблем	Анализ философских оснований ипсихологических оснований инновационных технологий обучения.

Способы организации духовно - нравственной деятельности.	Коллективная Индивидуальная	Импровизация, инсценировка, имитация решения проблемных ситуации в рамках коллективных тренингов и обучающих семинаров. Обучение рефлексии.
Возрастная характеристика обучающихся.	Обучающиеся разных возрастных групп, степень духовно - нравственного потенциала их личности.	Занятия по саморефлексии. Проблемно - ориентированный анализ содержания обучения.
Степень активности обучающихся.	Участие в качестве эксперта по решению проблемных ситуаций. Участие в качестве исполнителя.	Самонаблюдение и наблюдение, анализ и самоанализ.
Приемы достижения эмоционально - ценностного взаимодействия педагога на обучающихся.	Речевые Пластические	Пластическая импровизация. Имитация физического действия.

Таким образом, педагогические условия духовно - нравственного развития личности обучающегося представлены методикой, которая нацелена на выявление духовно - нравственного потенциала социально - гуманитарного образования в вузе, максимальную реализацию духовно - нравственной направленности учебных дисциплин в процессе их преподавания, легла в основу разработанных нами элективных курсов, учебно - методических пособий по философии, истории, социологии, политологии, казахскому, русскому, английскому языкам – на бакалавриате, педагогике и психологии – в магистратуре. Содержание методики, представленное инновационными технологиями, должно способствовать развитию теории и практики духовно - нравственного развития личности обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Якиманская И.С. «Технология личностно - ориентированного обучения» - М., 2000 – 176с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология – Ростов - на - Дону: Феникс, 1997 - 480с.
3. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // «Современная высшая школа» №3 1982
4. Пидкасистый П.И. Организация учебно - познавательной деятельности студентов Образование XXI века, Педагогическое общество России, 2005.
5. Балаев А.А. Активные методы обучения. М., 1986

6.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: «Высшая школа», 1991

7.Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983

8.Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение. М., 1991

9. Э.А.Урунбасарова, Р.К. Баимбетова , Г.Жуман , С.М. Алькеева. Инновационные технологии обучения как важное педагогическое условие духовно - нравственного развития личности обучающегося [Текст] / Э.А.Урунбасарова, Р.К. Баимбетова , Г.Жуман , С.М. Алькеева // Сборник статей Международной научно - практической конференции "Развитие инструментов управления научной деятельностью" (Самара, 18.05.2017г.). - Уфа: Омега сайнс, 2017. - 8с.

© Э.А. Урунбасарова, Р.К. Баимбетова , Г.Жуман , С.М. Алькеева, 2017

УДК: 82

Усманова Илина Радиковна

Ассистент кафедры алтаистики и китаеведения
Института международных отношений, истории и востоковедения
Казанского федерального университета
г. Казань, РФ

Замилова Раиса Вадимовна

Ассистент кафедры алтаистики и китаеведения
Института международных отношений, истории и востоковедения
Казанского федерального университета
г. Казань, РФ

«МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» В ПОВЕСТИ ФЭН ЦЗИЦАЯ «ТРОПИНКА, УСЫПАННАЯ ЦВЕТАМИ»

Во второй половине XX века, с усилением демократических тенденций в китайском обществе, «маленький человек» в качестве героя литературного произведения становится обычным явлением. В связи с этим возникает вопрос: какой герой может быть отнесен к типу «маленького человека»? Мал этот человек именно в социальном плане, его место в обществе обычно мало заметно или вовсе не заметно. «Маленький» этот человек еще и потому, что мир его духовной жизни также до крайности сужен, обеднен, обставлен всевозможными запретами и табу. Он пребывает в узком и замкнутом круге своих жизненных интересов.

Весь смысл жизни «маленького человека» заключается в энергичной защите себя от внешнего мира, от реальной жизни. Но трагедия в том, что он испытывает страх не только перед реальным бытом. Еще страшнее для него любое проявление живой мысли, душевных волнений, эмоциональных и любовных проявлений.

Именно такими чаще всего предстают перед нами герои повестей и рассказов Фэн Цзицая. Образ «маленького человека» – это прежде всего урок жизни, искалеченной общественными условиями, истраченной героем.

В повести «Тропинка, усыпанная цветами» нам предоставляется возможность увидеть события той эпохи глазами *хунвейбина*. Стоит отметить парадокс в отношениях между людьми того времени. Во время культурной революции *хунвейбины*, вчерашние школьники, совсем еще зеленые, наделены властью и имеют право “вершить правосудие”. А духовно богатые люди напротив оказываются под постоянным давлением со стороны “власть имущих”. Фэн Цзицай намерено делает такую перемену ролей, чтобы как можно ярче и выразительнее изобразить маленького человека.

Героиня повести, Бай Хуэй, - семнадцатилетняя девушка, ученица второго класса высшей ступени средней школы. Она яркий представитель молодежи того времени, потерянного поколения. Ее разум затуманен, она пешка в руках жестоких политиканов.

Повесть открывает череда митингов в школах. Бай Хуэй, как образцовая ученица, приставлена следить за порядком. Вокруг были развешаны дацзыбао, которые разоблачали, обвиняли, призывали к ответу, преступников. Бесчисленные проклятия и ругательства слились в один истошный крик. “В нашей школе должен быть великий бунт!”, “Решительно разобьем школьный партийный комитет!”, “Вымести всю нечисть!” – кричали развешенные среди дацзыбао лозунги.

К моменту, когда повели среди рядов учеников преступников, юные сердца были охвачены злобой и яростью. Деревянные винтовки превратились в смертельное оружие. Учительницу, осмелившуюся идти с гордо поднятой головой, *хунвейбины* забили насмерть. Бай Хуэй была с ними. Именно она нанесла роковой удар в висок женщины.

“Убили!” - произнесла маленькая школьница. Бай Хуэй словно током ударило. Она испугалась, уже в ту секунду она смутно осознала, что совершила непоправимую ошибку. Это осознание - лучик просвета - дает читателю понять, что не стоит ставить крест на героине и “записывать” ее в злодеи.

Бай Хуэй чувствует себя бесконечно маленькой. Она чувствует, что нужно разобраться во всем, расставить по местам. Но нет ни одного человека, который мог бы помочь. Хэ Цзянго, в некоторой степени ее духовный наставник, ничего не слушал, а только пытался разжечь в ней былую страсть к борьбе. Лучшая подруга, Ду Иньин, была слишком недалеко, чтобы что -нибудь понять. А отец? Несмотря на взаимную любовь, они редко разговаривали друг с другом. Так и получилось, что Бай Хуэй осталась один на один со своими тревогами.

Жизнь девушки кардинально меняется после встречи с молодым человеком, Чан Мином. На очередном городском празднике Бай Хуэй упала в озеро. Парень спас ее, при этом подхватив воспаление легких. Из чувства долга Бай Хуэй ухаживала за ним. Хотя молодые люди толком не разговаривали, между ними завязались романтические чувства.

Они много времени проводили вместе. Речь заходила и о политической принадлежности молодых людей. Оказалось, Чан мин любил читать буржуазную литературу. Бай Хуэй принялась его критиковать, но шаблонные лозунговые фразы “разбились” о разумные доводы юноши. В репликах юноши явственно звучит мысль Фэн Цзицая, в чем же заключается главная беда современной молодежи: “Бай Хуэй! [...] У тебя есть революционный энтузиазм, вера и смелость, но ты все слишком упрощаешь. [...] у тебя все мысли составлены из лозунгов, и ты думаешь, что одних лозунгов хватит, чтобы прожить жизнь, а идей марксизма - ленинизма и Мао Цзэдуна, в которые ты веришь, ты ведь толком не знаешь. [...] Если не учиться и не размышлять, а рассчитывать только на энтузиазм и

смелость, тогда кажется, что чем громче лозунг, тем он революционнее. Эти лозунги могут оглушить тебя, и ты пойдешь по кривой дорожке...» [З. с. 43.]

Пылкие речи юноши благотворно воздействовали на Бай Хуэй, она много времени провела за чтением классиков. Пусть она и не сразу смогла все уразуметь, но постепенно ей стала открываться та правда, что столь очевидна читателю. Ее больше не интересует революционная борьба.

Вскоре Бай Хуэй узнала и правду о матери Чан Мина. Ею оказалась та самая учительница иностранного языка, которую тогда забили насмерть. Девушка сознается в своем преступлении и уезжает, но не с целью убежать от чувства вины, а скорее наоборот, чтобы попытаться искупить вину.

Постепенно Бай Хуэй успокоилась и уже могла тщательно разобраться в своих мыслях. Это тоже была борьба, но борьба хладнокровная, обдуманная, бесстрашная. Она привезла с собой немало книг, без конца перелистывала произведения классиков. Она открыла для себя: многое из того, что раньше твердо считала правдой, было как раз ложью.

И вроде все стало хорошо, однако забыть роковую ошибку не получается. То Бай Хуэй получает письмо от Хэ Цзянго, в котором он вспоминает прошлое, то старая знакомая Ма Ин ненароком заговорит о той учительнице. Да и совесть Бай Хуэй не дает об этом забыть.

На протяжении всей повести мы наблюдаем эволюцию образа маленького человека. Если в начале Бай Хуэй была подобна бездушному роботу, во всем подчинявшемуся жестоким политикам, совершенно не симпатичному читателю, то в конце мы видим перед собой совершенно другого человека. Новая Бай Хуэй, пройдя тяжелые испытания, стала благородней, человечней и как никогда раньше достойной своих родителей. Писатель сочувствует ей, жалеет ее.

Во время культурной революции миллионы молодых людей оказались в ее ситуации. Но далеко не все смогли выдержать такое давление и бороться. На маленькую Бай Хуэй постоянно оказывал давление лидер группы “Искушение кровью” Хэ Цзянго. Лучшая подруга просто отказывалась ее понимать. Даже самые близкие люди, отец и ее возлюбленный, своими нравоучительными речами сами того не замечая делали ей больно.

Как и во многих произведениях Фэн Цзицая совершенно нет смысла искать виноватых. С одной стороны, это от ее руки умерла образцовая учительница, а с другой – она делала это совершенно неосознанно. Еще одна искалеченная жизнь – это трагедия страшного десятилетия.

Талантливое изображение жизни «маленького человека» открывало для широкого круга читателей ту незамысловатую, но близкую им истину, что жизнь и «извивы» душ таких людей ничуть не менее интересны, чем жизнь выдающихся личностей. Проникая в эту жизнь, Фэн Цзицая в свою очередь открывал для себя новые грани человеческого характера и духовного мира человека.

Забытые, всеми униженные люди, их жизнь, маленькие радости и большие беды долгое время казались ничтожными, недостойными внимания. Таких людей и такое к ним отношение породила эпоха. Жестокое время и царящая несправедливость заставляли «маленьких людей» замыкаться, уходить в себя. Истрадавшиеся, они жили незаметной жизнью и также незаметно умирали.

Произведения Фэн Цзицая никогда не заканчиваются смертью, тем не менее это всегда очень грустный, печальный конец. Измученные герои просто доживают свой век. Однако

вопреки всем ожиданиям читателя, у «Тропинки, усыпанной цветами» конец счастливый. Чан Мин после прочтения письма все же находит Бай Хуэй на станции. Он не дает ей уехать. Он ее прощает.

Список использованной литературы:

1. Коробова А.Н. Анализ психологии предательства в прозе Фэн Цицая о «культурной революции» // Проблемы Дальнего Востока, 2009. – № 2, с. 154 - 163.
2. Коробова А. Н. Автореферат диссертации Эволюция творчества Фэн Цицая: от остроконфликтных сюжетов к «прозе родного города». С. - П., 2009. – с. 30.
3. Рифтин Б.Л. Три темы в творчестве Фэн Цицая // Фэн Цицай. Повести и рассказы. – М., 1987. – с. 398.
4. Сорокин В. Современная китайская проза. – М., 1984. – с. 235.
5. Усов В. Н. КНР: от «культурной революции» к реформам и открытости (1976—1984 гг.). ИДВ РАН, М, 2003. — с. 190.

© И.Р. Усманова, Р.В. Замилова 2017

УДК 81

Чалдышкина А.М.,

Студентка 5 курса
факультет иностранных языков
МГПИ им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, РФ
E - mail: chaldyshkina.any@mail.ru

Адамчук Т.В.,

к.филол.н., доцент
факультет иностранных языков
МГПИ им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, РФ
E - mail: tadamchuk@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЛОКУТИВНОГО ЭФФЕКТА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПОСРЕДСТВОМ ВОПРОСА

Наиболее актуальным направлением в современной лингвистике остается разработка теории речевых актов, согласно которой, речевой акт рассматривается как минимальная единица дискурса.

Согласно концепции Дж. Остина, единицей речевой коммуникации является речевой акт как структурное трехуровневое единство: локутивный (собственно произнесение высказывания), иллокутивный (цель, намерение), перлокутивный (результат, воздействие) [1, с. 22].

Перлокутивный эффект речи, конечно, не является обязательным. Он изначально не является определенным и в большинстве случаев непредсказуем. Возможны случаи, когда интенции говорящего приводят к неожиданной реакции слушателей, когда перлокутивный

эффект может выражаться в разной степени – от эмоциональной реакции до реального действия (поступка).

Заметим, что перлокуция является наименее исследованным аспектом теории речевых актов. Его сложно изучить, поскольку не всегда просто спрогнозировать. Вероятны диаметрально противоположные реакции получателей информации, обусловленные различием их социальных ролей, культурных уровней, возраста, ситуации. Кроме того, восприятие какого-либо высказывания зависит как от индивидуального опыта слушателя, так и от качества речи выступающего.

Для достижения перлокутивного эффекта ораторам приходится прибегать к различным экспрессивно-стилистическим приемам, к которым относятся *риторический, разделительный и повествовательный вопросы*.

Рассмотрим реализацию перлокутивного эффекта на конкретных примерах анализа речи ораторов - политиков, например, Х. Клинтон, когда кандидат в президенты выступила в защиту женщин, оскорбленных Д. Трампом в одном из своих интервью. Многие газеты опубликовали комментарий, вызвав бурную реакцию как со стороны женщин, так и мужчин:

The Clinton campaign has aimed an ad right at Trump's underbelly: assorted negative comments made by him about women. Clinton's kicker: "Is this the President we want for our daughters?" [3]

Особую воздействующую роль в речи сыграл, безусловно, риторический вопрос (Is this the President we want for our daughters?). Реакция людей не заставила себя долго ждать. Сотни тысяч человек вышли на улицы Вашингтона на следующий день после инаугурации, чтобы выступить против Д. Трампа.

Проанализировав данный пример можно сделать вывод о реализации перлокутивного эффекта на уровне последовавшей реакции общественности: негативной для властей (массовые демонстрации), но положительной для оратора (Х. Клинтон), поскольку целью ее выступления была не столько защита прав женщин, сколько собственная пиар-компания.

Ярким примером достижения перлокутивного эффекта с помощью использования вопросов является выступление президента РФ В. В. Путина. В своей речи после присоединения Крыма к России, президент использует достаточное количество вопросов:

"This is hard to disagree with. And what about the Russian state? What about Russia? It humbly accepted the situation.

However, what do we hear from our colleagues in Western Europe and North America? They say we are violating norms of international law.

Secondly, and most importantly – what exactly are we violating? True, the President of the Russian Federation received permission from the Upper House of Parliament to use the Armed Forces in Ukraine. Ukraine used this right, yet the residents of Crimea are denied it. Why is that? [6]

После данного выступления последовала амбивалентная (как положительная, так и негативная) реакция. Так, сразу после обращения В. В. Путина состоялось подписание Договора о принятии в состав России Крыма. Российские политологи отметили, что это одно из самых эмоциональных выступлений В. В. Путина за всю его карьеру. У публики в зале наблюдалось состояние, близкое к эйфорическому:

The emotive force of Putin's Crimea Speech stems partly from its occasion and setting, and partly from its evident personal significance to Putin himself. Watching the speech online reveals more of the occasion's emotion than reading its text can do [5, p. 16].

К негативной же реакции можно отнести реакцию западных СМИ, когда многие издания писали, что В. В. Путин в своей политике использует деспотические нотки:

“Even now, the Russian leader is sometimes dismissed in the West as an ex - K.G.B. thug. He certainly has despotic tendencies. But he’s also a sophisticated political operator who presents a well - articulated account of Russian history, which resonates with many of his countrymen and countrywomen” [2].

Проведенное лингвистическое и коммуникативно - прагматическое исследование текстов публицистики подтверждает, что использование вопросов в речи оратора – эффективное средство достижения поставленных им коммуникативных задач, мощный инструмент переубеждения и внушения аудитории идей, собственных взглядов и, соответственно, достижения желаемого *перлокутивного эффекта*.

Список использованной литературы

1. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17. Теория речевых актов. – С. 22–129.

2. Cassidy, J. Putin’s Crimean history lesson [Электронный ресурс] / John Cassidy // The New Yorker. – 2014. – 18 March. – Режим доступа : <http://www.newyorker.com/news/john-cassidy/putins-crimean-history-lesson> – Загл. с экрана.

3. Cohn, L. / Why Hillary Clinton’s Answer to This Body Image Question Actually Matters [Электронный ресурс] / L. Cohn // Fortune. – 2016. – 5 October. – Режим доступа : <http://fortune.com/2016/10/05/hillary-clinton-body-image-women-trump/> – Загл. с экрана.

4. Fallon, M. / the Munich Security Conference [Электронный ресурс] / M. Fallon. – 2017. – 20 February. – Режим доступа : <https://www.rt.com/news/378184-russia-uk-shoigu-fallon/> – Загл. с экрана.

5. Fedor, J. Russian Media and the War in Ukraine / J. Fedor, A. Portnov, A. Umland // Journal of Soviet and Post - Soviet Politics and Society. – 2015. – № 1. – P. 16–18.

6. Putin V. V. Address by President of the Russian Federation Meeting. Режим доступа: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/20603> (дата обращения 24.02.2017).

© Чалдышкина А.М., Адамчук Т.В., 2017

УДК 81

Е.В. Чистякова, К.ф.н.

ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Россия

ОПИСАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВО» ОЦЕНОЧНЫМИ СМЫСЛАМИ ЛАНДШАФТНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ²

Ландшафтная лексика современного английского языка обладает богатым оценочным потенциалом, который проявляется в способности лексических единиц, называющих в языке различные формы ландшафтов, передавать оценочные смыслы, характеризующие иные концептуально - тематические области. Н.Н. Болдырев выделяет следующие концептуальные области: ЧЕЛОВЕК, ПРИРОДА, ОБЩЕСТВО, ЖИВОТНЫЙ МИР,

² Публикация выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 15 - 18 - 10006 "Исследование антропоцентрической природы языка в когнитивном контексте") в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина.

АРТЕФАКТ, ПРОСТРАНСТВО, ВРЕМЯ и т.д. [1, с. 15]. В данной статье изучаются оценочные смыслы ландшафтной лексики, характеризующие концептуальную область «ОБЩЕСТВО».

При описании концептуальной области «ОБЩЕСТВО» оценочные смыслы передаются за счет использования единиц, называющих природные водные ландшафты (*stream, river, current, waterfall, whirlpool, sea, ocean*) и формируются на основе характеристик движения воды, объема; единиц называющих пограничные ландшафты (*island*) на основе характеристик размера, расположения в пространстве и единиц, репрезентирующих городские ландшафты (*crossroads*) на основе признака особенностей расположения в пространстве. В следующих примерах в основе оценочных смыслов лежат характеристики движения воды в водоемах, которые переносятся на область общественных событий и описывают их ход:

1. *During the 1980s, as the economy boomed, banks dished out substantial loans to all and sundry and enthusiastic entrepreneurs launched an endless stream of new companies, the venture capital industry became firmly established* [BNC].

2. *The fast river of revolution swept all that people had before* [BNC].

В данных примерах оценочные смыслы ландшафтной лексики характеризуют явления в различных сферах жизни общества: в экономической и политической сферах соответственно. Характеристики активного движения воды концептов (1 - 2) ландшафтов сопоставляются со скоростью протекания явлений в жизни общества.

Характеристика объема, размера ландшафтов также задействуется при формировании смыслов, описывающих концептуальную область ОБЩЕСТВО, например:

3. *A conservative island in a sea of liberal bias?* [CoCA].

В примере (3) в основе оценочных смыслов лежат относительно малый и большой размер объектов *island* и *sea* соответственно, передается смысл количественного соотношения консервативных и либеральных идей в обществе.

Характеристика особенностей расположения в пространстве ландшафтов также ложится в основу смыслов, описывающих концептуальную область ОБЩЕСТВО, например:

4. *At the sociocultural crossroads of powerful economic, political, and racial currents lies the urban public school* [CoCA].

В данном примере в основе смысла лежит характеристика расположения объекта *crossroads* на пересечении дорог. Данная характеристика сопоставляется с областью общественных явлений на основе механизма концептуальной метафоры, формируется смысл существования такого общественного явления, как городская средняя школа, на пересечении нескольких социальных течений.

Таким образом, концептуальная область «ОБЩЕСТВО» может быть охарактеризована посредством оценочных смыслов, передаваемых единицами английской ландшафтной лексики. Для этого используются единицы, называющие природные водные, пограничные и городские ландшафты. В основе оценочных смыслов, описывающих концептуально - тематическую область «ОБЩЕСТВО», лежат концептуальные характеристики ландшафтов.

Список использованной литературы:

1. Болдырев Н.Н. Интерпретационный потенциал концептуальной метафоры // Когнитивные исследования языка. Вып. XV: Механизмы языковой когниции: сб. науч. тр. –

М.: Ин - т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина , 2013. – С. 12 - 21.

2. [BNC] British National Corpus. [Электронный ресурс]. – URL: / [http: // www.natcorp.ox.ac.uk/](http://www.natcorp.ox.ac.uk/)

3. [CoCA] Corpus of Contemporary American English. [Электронный ресурс]. – URL: / [http: // corpus.byu.edu / coca /](http://corpus.byu.edu/coca/)

© Е.В. Чистякова, 2017

УДК 37

Алексютина Татьяна Сергеевна
студентка ФДНиСО НИУ «БелГУ»
г. Белгород, РФ

Жогло Кристина Олеговна
студентка ФДНиСО НИУ «БелГУ»
г. Белгород, РФ

Воробьева Галина Егоровна
канд. пед. наук, доцент ФДНиСО
г. Белгород, РФ

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Правильная, хорошая речь – залог успешного развития ребёнка. Чем больше слов он знает и употребляет, тем легче будет изучать окружающий мир, коммуницировать со сверстниками и взрослыми, совершенствовать своё психическое развитие.

Словарь – это один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение им решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Своевременное развитие словаря – это достаточно важный фактор подготовки к школе.

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) замечают трудности в овладении словарем даже при условии целенаправленного педагогического процесса при специальном обучении. Поэтому такие дети нуждаются в дополнительной стимуляции словаря. Этот факт указывает на актуальность нашей статьи.

Как известно, становление имени прилагательного в онтогенезе происходит позднее других частей речи. У детей с ОНР использование этой части речи вызывает наибольшие затруднения [1, с. 55].

Речевое недоразвитие у детей носит различный характер: от полного отсутствия речи (лепетное состояние) до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико - грамматического недоразвития.

Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в заметном расхождении объема пассивного и активного словаря, неточностях в употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря [3, с. 71].

Период дошкольного возраста – это время быстрого развития словаря. Особенно быстро дети усваивают существительные и глаголы, медленнее – прилагательные. Это можно объяснить тем, что взрослые, в основном, мало внимания уделяют знакомству детей с признаками и качествами отдельных предметов. А с усвоением абстрактных понятий дети с ОНР испытывают особые сложности [4, с. 103].

Характерной особенностью словаря старших дошкольников с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Иногда ребёнок употребляет слова в излишне широком значении, а порой и наоборот – в слишком узком понимании. Порой понимание и использование в речи ребёнка определённого слова носит лишь ситуативный характер. Такие слова не вводятся в контекст при других ситуациях [2, с. 186].

Замены прилагательных связаны с тем, что дети не могут выделить существенные признаки, не дифференцируют качества предметов. Наиболее частыми являются такие замены: длинный – высокий, низкий – маленький, пушистый – мягкий и др. Замены прилагательных осуществляются из-за неспособности выделять и разграничивать признаки величины, высоты, ширины, толщины. Нарушение формирования лексики у дошкольников с ОНР может выражаться в трудностях поиска нового слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Всё вышперечисленное указывает на необходимость проведения педагогической работы, способствующей развитию словаря прилагательных у детей с ОНР.

На начальном этапе закрепляется связь имеющихся слов - прилагательных с их значением. В дальнейшем осуществляется обогащение словаря по тематическим группам [5, с. 29]. В процессе работы над прилагательными большое внимание уделяется их закреплению в контексте: в словосочетаниях, предложениях, тексте.

Система логопедической работы по развитию атрибутивной лексики у дошкольников с ОНР может быть представлена двумя этапами:

1. Подготовительный этап.
2. Расширение объема атрибутивного словаря [6, с. 241].

Пример игры:

- 1) «Угадай о ком я говорю»

Рыжая, хитрая, длиннохвостая, пушистая – лиса. Серый, злой, зубастый – волк.

- 2) «Учимся отгадывать и загадывать загадки»

Пушистый, а не кот, холодный, а не мороженое, блестит, а не зеркало (снег).

Для введения прилагательных в семантическое поле можно предложить следующие игры:

- 1) «Чем отличаются?»

Чашка низкая, а стакан высокий; помидор большой, а тыква еще больше.

- 2) «Сравни» (по вкусу, по цвету, по величине)

По вкусу – горчицу и мед; по цвету – снег и сажу; по величине – дерево и куст.

Для уточнения связи прилагательного и существительного можно использовать следующие игры:

- 1) «Какой?» «Какая?» «Какое?» «Какие?»

Жираф (какой?): коричневЫЙ, высокАЯ, рогатОЕ.

Кошка (какая?): пушистОЕ, чёрнАЯ, зеленоглазАЯ, маленькИЙ.

Необходимо обогащать словарь антонимами. С этой целью логопед может использовать коротенькие рассказы, которые носят нравоучительный характер.

Согласование прилагательного с существительным среднего рода, множественного числа дошкольникам с ОНР дается трудно, поэтому желательно переходить к этим категориям, когда другие грамматические категории уже хорошо усвоены.

- 1) «Лишнее слово»

Грустный, печальный, глубокий; красный, сильный, зеленый. . .

- 2) «Подбери картинки к словам»

Высокий, пятнистый – жираф; голодный, серый, злой – волк и т.д.

Формирование словообразования прилагательных:

- 1) «Назови правильно листья»

Лист дуба – это дубовый лист, лист клена – это . . . , лист рябины - . . .

- 2) «Что из чего сделано?»

Кубик из дерева – деревянный. Мяч из резины – резиновый и т.д.

Словарь детей обогащается на протяжении всей жизни. Особенно интенсивно развитие словаря протекает в игровой деятельности. Словарь детей с нарушениями в развитии сильно обеднен. Поэтому, для эффективности обогащения прилагательными словаря старших дошкольников с ОНР необходимо использование комплекса коррекционно - развивающих упражнений.

Список использованной литературы:

- 1) Антипова, Ж.В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М., 1998. – 174 с.
- 2) Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников – Екб.: Литур, 2006. – 320 с.
- 3) Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
- 4) Соловьева, Л. Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология 2007. №1. – 196 с.
- 5) Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / М.М. Алексеева. М., 2002. – 130 с.
- 6) Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи - М., 2005. – 357 с.

© Т.С. Александина, К.О. Жогло, Г.Е. Воробьева, 2017

УДК 37

Алещенко К. А.

магистрант

факультета строительства и управления недвижимостью

КубГТУ,

г. Краснодар, Российская Федерация

Гулякин Д.В.,

канд. пед. наук, доцент

КубГТУ,

г. Краснодар, Российская Федерация

НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ВСЕСТОРОННЕЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕКТА, ПРОЦЕССА ИЛИ ЯВЛЕНИЯ

Как известно, формой существования и развития науки является научное исследование. Научное исследование – это деятельность, которая направлена на всестороннее изучение объекта, процесса или явления, их структуры и связей, а также получение и внедрение в практику полезных для человека результатов. Его объектом являются материальная или идеальная системы, а предметом – структура системы, взаимодействие ее элементов, различные свойства, закономерности развития.

Объект исследования – это область непосредственно наблюдаемой реальности, для которой выявлены устойчивые и необходимые связи между отдельными ее составляющими и закреплены в системе научных абстракций. Процесс построения объекта научного исследования невозможен без появления особой познавательной задачи, научной проблемы.

Средства исследования – фундаментальные понятия науки, с помощью которых расчленяется объект исследования и формулируется проблема, принципы и методы изучения объекта, средства получения эмпирических данных, включая технические средства.

Один и тот же объект может входить в предмет нескольких разных исследований и даже различных наук. Поэтому понятию предмета исследования противопоставляется не объект, а эмпирическая область — совокупность научных фактов и описаний, на которых разворачивается предмет исследования.

Если разбирать процесс научного исследования, то нужно делить его на определенные фазы. В их рамках предпринимаются действия, которые гарантируют истинность и объективность как в сборе фактов, так и в формулировании научных выводов. В рамках науки выделяют 5 основных фаз: определение предмета исследования и формулирование исходных гипотез; разработку плана исследования; сбор данных; упорядочение собранных данных; научное объяснение и проверку.

Рассматривая научное исследование, как деятельность, нельзя не отметить, что объект - это процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию и взятое исследователем для изучения. А предмет - это то, что находится в рамках, в границах объекта. Объект и предмет исследования как научные категории соотносятся как общее и частное.

Необходимо подчеркнуть, что объект и предмет исследования, так же как и его цели и задачи, зависят не только от выбранной темы, но и от замысла исследователя. По нашему мнению, первичным является объект исследования (более широкое понятие), вторичным - предмет исследования, в котором выделяется определенное свойство объекта исследования. Некоторые исследователи не видят разницы в этих понятиях и отождествляют предмет и объект исследования.

Существуют различные методы, направленные на всестороннее изучение объекта, процесса или явления. Метод научного исследования – это способ познания объективной действительности. Способ представляет собой определенную последовательность действий, приемов, операций.

Методы исследования классифицируют по отраслям науки: математические, биологические, медицинские, социально - экономические, правовые и т.д.

В зависимости от уровня познания выделяют методы эмпирического, теоретического и метатеоретического уровней.

К методам эмпирического уровня относят: наблюдение, описание, сравнение, счет, измерение, анкетный опрос, собеседование, тестирование, эксперимент, моделирование и т.д.

К методам теоретического уровня причисляют: аксиоматический, гипотетический (гипотетико - дедуктивный), формализацию, абстрагирование, общелогические методы (анализ, синтез, индукцию, дедукцию, аналогию) и др.

Методами метагеоретического уровня являются диалектический, метафизический, герменевтический и др. Некоторые ученые к этому уровню относят метод системного анализа, а другие его включают в число общелогических методов.

Известно, что любое педагогическое исследование проводится на сравнительно небольшом количестве людей. В то же время выводы делаются применительно ко всем лицам, аналогичным по полу, возрасту, уровню подготовленности.

Исходя из фактов действительности, наука дает правильное объяснение происхождению и развитию всех исследований, раскрывает существенные связи между явлениями, вооружает человека знанием объективных законов реального мира в целях практического применения [1, 2, 3].

Список использованной литературы

1. Красина И.Б., Данович Л.М., Даценко Е.П., Петель И.И. Использование современных технологий обучения при подготовке специалистов в высшей школе // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 - 16. С. 3598 - 3603.

2. Гулякин Д. В. Социально - информационная культура специалиста технического профиля // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 - 2. – С. 12 - 16.

3. Гулякин Д.В. Факторы, детерминирующие необходимость формирования социально - информационной культуры студентов технического вуза // Историческая и социально - образовательная мысль. – 2014. – № 3 (25). – С. 109 - 111.

© Алещенко К. А., Гулякин Д.В., 2017

УДК 37

Бабаназарова Гулджемал Мухамметмырадовна

КЧГУ им. У.Д. Алиева, ИнФ, 3 курс

г. Карачаевск, КЧР, РФ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПАМЯТИ

Человеческий мозг - это очень совершенный и эффективный орган тела человека, созданный в процессе эволюции в условиях конкуренции живой природы и борьбы за выживание. Головной мозг человека содержит порядка 20 миллиардов клеток, взаимодействующих между собой с помощью 300 миллиардов соединений. Этот орган, на 80 % состоит из воды и расходует более 20 % всей энергии организма. Состоит человеческий головной мозг из двух полушарий - правого и левого. Правое полушарие мозга отвечает за эмоции и интуицию, левое - за логическое мышление. Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности – воспроизводятся. Эти процессы называются памятью. "Без памяти, - писал Сергей Леонидович Рубинштейн, - мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования

умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. И. М. Сеченов считал память «основным условием психической жизни», «краеугольным камнем психического развития». Память — это сила, «которая лежит в основе всего психического развития. Не будь в самом деле этой силы, каждое действительное ощущение, не оставляя по себе следа, должно было бы ощущаться и в миллионный раз своего повторения точно так же, как и первый,— уяснение конкретных ощущений с его последствиями и вообще психическое развитие было бы невозможностью». Мы запоминаем наши мысли, сохраняем в памяти, возникшие у нас понятия о вещах и законах их существования. Память позволяет нам использовать эти понятия для организации наших будущих действий и поведения. Если бы человек не обладал памятью, его мышление было бы весьма ограниченным, так как проводилось бы лишь на материале, получаемом в процессе непосредственного восприятия. Без памяти, говорил И. М. Сеченов, наши ощущения и восприятия, «исчезая бесследно по мере возникновения, оставляли бы человека вечно в положении новорожденного». Такими были бы и наши действия: мы ограничивались бы в них лишь врожденными реакциями на непосредственные раздражения и были бы лишены возможности планировать на основе предшествующего опыта нашу будущую работу. Память органически участвует также в процессе восприятия. «Видимое и слышимое нами всегда содержит в себе элементы, уже виденные и слышанные прежде. В силу этого во время всякого нового видения и слышания к продуктам последнего присоединяются воспроизводимые из склада памяти сходственные элементы, но не в отдельности, а в тех сочетаниях, в которых они зарегистрированы в складе памяти». Самую важную информацию благодаря ощущению и восприятию человек может сохранить, чтобы за тем её использовать в своей жизни. Для этого у человека есть способность запоминать и воспроизводить все то, что он узнает об окружающем мире. Это возможно потому, что у нас есть память. В памяти выделяются четыре взаимосвязанных процесса: запоминание, сохранение, воспроизведение, а также забывание информации. Запоминание - это сохранение в памяти новой информации. Запоминание бывает осознанным или неосознанным. Запоминанию помогают: свежая голова (а для этого важно выспаться), эмоциональная окраска события (при желании любое нейтральное событие можно сделать эмоционально ярким), позитивный эмоциональный фон, стремление, желание запомнить. Сохранение – это процесс удержания информации в памяти, ее переработки и преобразования. Необходимым условием запоминания и сохранения информации является сохранность структур головного мозга. Воспроизведение – это актуализация в сознании ранее сформированного психологического содержания в условиях отсутствия внешних актуально воспринимаемых указателей на это содержание. У человека есть речь как мощное средство запоминания, способ хранения информации в виде текстов и разного рода технических записей. Ему нет необходимости полагаться только на свои органические возможности, так как главные средства совершенствования памяти и хранения необходимой информации находятся вне его и одновременно в его руках: он в состоянии совершенствовать эти средства практически бесконечно, не меняя своей собственной природы. У человека есть три вида памяти, более мощных и продуктивных, чем у животных: произвольная; логическая; опосредствованная. Произвольная связана с

широком волевым контролем запоминания, вторая – с употреблением логики. Логическая память предполагает предварительную работу мышления: учебный материал, который подлежит логическому запоминанию, подвергается анализу, расчленяется на составляющие его части, среди которых выделяются наиболее важные и существенные; выясняется, в какой связи эти части находятся друг с другом, и таким образом познается сама суть подлежащего запоминанию материала. Третья – с использованием разнообразных средств запоминания, большей частью представленных в виде предметов материальной и духовной культуры. Выделяют также такие виды памяти: произвольная память – это информация запоминается сама собой — без специального заучивания, в ходе выполнения деятельности, работы над информацией. Сильно развита в детстве, у взрослых ослабевает. Вторая произвольная память – это информация запоминается целенаправленно с помощью специальных приемов. Выделяют также память кратковременную, долговременную, оперативную, промежуточную. Любая информация сначала попадает в кратковременную память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время, после чего информация может забыться полностью либо перейти в долговременную память, но при условии 1 - 2 - кратного повторения. Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации. Она бывает двух типов: Долговременная память с сознательным доступом, то есть человек может по своей воле извлечь, вспомнить нужную информацию. Второй тип долговременная память закрытая, то есть человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, а лишь при гипнозе, при раздражении участков мозга может получить к ней доступ и актуализировать во всех деталях образы, переживания, картины всей жизни. Промежуточная память обеспечивает сохранение информации в течение нескольких часов. Она накапливается в течение дня, а время ночного сна отводится организмом для очищения промежуточной памяти, категоризации информации, полученной за прошедший день, и перевода ее в долговременную память. После сна промежуточная память опять готова к приему новой информации. У человека, который спит менее 3 часов в сутки, промежуточная память не успевает очищаться, в результате нарушается выполнение мыслительных, вычислительных операций, снижаются внимание, кратковременная память, появляются ошибки в речи, в действиях. В своих исследованиях А. А. Смирнов обнаружил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, прочнее запоминаются те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия. Теодоль Рибо, анализируя важные для понимания психологии памяти случаи амнезий - временных потерь памяти, отмечает еще две закономерности: память человека связана с его личностью, причем таким образом, что патологические изменения в личности почти всегда сопровождаются нарушениями памяти; память у человека теряется и восстанавливается по одному и тому же закону: при потерях памяти в первую очередь страдают наиболее сложные и недавно полученные впечатления; при восстановлении памяти дело обстоит наоборот, т.е. сначала восстанавливаются наиболее простые и старые воспоминания, а затем наиболее сложные и недавние. Многие ученые считают, что поиски в области управления памятью должны быть направлены на создание биологически активных соединений — веществ, влияющих на изменение белков клетки, на процессы обучения, кратковременную или долговременную память создание и формирование энграмм. Обобщение этих и многих других фактов позволило вывести ряд законов памяти. «Память

– это преодоление времени, преодоление смерти» Это выше земных забот и материальных благ. Память вечна, оттого она и находится в каждом из нас, переходя из поколения в поколение. Пока живы воспоминания, живо и человечество. Эмоциональная память - это память на чувства. Эмоции всегда сигнализируют о том, как удовлетворяются наши потребности и интересы, как осуществляются наши отношения с окружающим миром. Образная память - это память на представления, на картины природы в жизни, а также на звуки, запахи, вкусы. Она бывает зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной, вкусовой.

Список литературы:

1. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. - Москва: «Педагогика», 1974.
2. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М., 1968.
3. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. - М., 1977. - 182 с.
4. Шенцев М. В. Информационная модель памяти., С. Пб.2005.
5. Соколов Е. Н., Механизмы памяти, М., 1969:
6. Конорски Ю., Интегративная деятельность мозга, пер. с англ., М., 1970;

© Бабаназарова Г.М., 2017

УДК 37

Бабаназарова Гулджемал Мухамметмырадовна
КЧГУ им. У.Д. Алиева, ИнФ, 3 курс

ВИТАМИНЫ ДЛЯ НАШЕГО ЗДОРОВЬЯ

Витамины – это органический низкомолекулярный веществ, поступают в наш организм в небольших дозах. Но они крайне необходимы для нормальной работы желез внутренней секреции, метаболизма, а также роста и восстановления тканей и клеток. Эти низкомолекулярные органические соединения, имеющие относительно простое строение, берут свое название от латинского слова *vita*, что в переводе означает «жизнь» и английского *amine* — «амин» - азотсодержащее соединение. Витамины открыты Н. И. Луниным в 1880 году. Первым выделил витамин в кристаллическом виде польский ученый Казимир Функ в 1912 году. Год спустя он же придумал и название – от латинского «*vita*» – «жизнь». Сейчас известно около 80 видов витаминов. Витамины условно обозначаются буквами латинского алфавита: А, В, С, D, Е, Н, К и т. д. Биологическое действие витаминов в организме человека заключается в активном участии этих веществ в обменных процессах. В обмене белков, жиров и углеводов витамины принимают участие либо непосредственно, либо входя в состав сложных ферментных систем. Витамины участвуют в окислительных процессах, в результате которых из углеводов и жиров образуются многочисленные вещества, используемые организмом, как энергетический и пластический материал. Витамины способствуют нормальному росту клеток и развитию всего организма. Важную роль играют витамины в поддержании иммунных реакций организма, обеспечивающих его устойчивость к неблагоприятным факторам окружающей среды. Это имеет существенное

значение в профилактике инфекционных заболеваний. Витамины смягчают или устраняют неблагоприятное действие на организм человека многих лекарственных препаратов. Недостаток витаминов сказывается на состоянии отдельных органов и тканей, а также на важнейших функциях: рост, продолжение рода, интеллектуальные и физические возможности, защитные функции организма. Длительный недостаток витаминов ведет сначала к снижению трудоспособности, затем к ухудшению здоровья, а в самых крайних, тяжелых случаях это может закончиться смертью. Только в некоторых случаях наш организм может синтезировать в небольших количествах отдельные витамины. Так, например, аминокислота триптофан может преобразовываться в организме в никотиновую кислоту. Витамины необходимы для синтеза гормонов – особых биологически активных веществ, которые регулируют самые разные функции организма. Получается, что витамины – это вещества, относящиеся к незаменимым факторам питания человека, и имеют огромное значение для жизнедеятельности организма. Они необходимы для гормональной системы и ферментной системы нашего организма. Также регулируют наш обмен веществ, делая организм человека здоровым, бодрым и красивым. Витамины поступают в организм с пищей, и только некоторые синтезируются в кишечнике обитающими в нём полезными микроорганизмами, однако в этом случае их бывает не всегда достаточно. Многие витамины быстро разрушаются и не накапливаются в организме в нужных количествах, поэтому человек нуждается в постоянном поступлении их с пищей. Витамины влияют на усвоение питательных веществ, способствуют нормальному росту клеток и развитию всего организма. Являясь составной частью ферментов, витамины определяют их нормальную функцию и активность. Недостаток, а тем более отсутствие в организме какого-либо витамина ведет к нарушению обмена веществ. При недостатке их в пище снижается работоспособность человека, сопротивляемость организма к заболеваниям, к действию неблагоприятных факторов окружающей среды. В результате дефицита или отсутствия витаминов, развивается витаминная недостаточность. Известно около 30 витаминов. Каждый витамин выполняет в организме вполне определенную задачу. Витамины – это важнейшие регуляторы химических процессов в живой клетке, а саморегуляция и самовоспроизведение – основные признаки любой живой системы, поэтому без витаминов жизнь невозможна. Отличительной особенностью витаминов является то, что они в организме животных не синтезируются, а поступают в него из внешней среды с пищей, в основном с растительной. Витамин А – защищает верхние дыхательные пути от болезнетворных микробов и вирусов, а заодно и поддерживает остроту зрения. Витамин А богаты печень, яйца, сливочное масло, молоко, рыбий жир, горох, зеленый лук, шавель, капуста. Витамин С – он поддерживает иммунитет и повышает сопротивляемость организма простудам. Витамин С больше всего в шиповнике, апельсинах, черной смородине, абрикосах, капусте, зеленом луке, красном перце, помидорах. Витамины В₁, В₂ и РР обеспечивают организм энергией. Нужны для работы нервной системы и кишечника. Витамины В₆ и В₁₂, а также фолиевая кислота препятствуют развитию малокровия. Без витамина D невозможно усвоение кальция, который помогает сохранить здоровыми кости и зубы. Витамин Е защищает организм от повреждающего воздействия радиации и ядовитых веществ. Содержится в подсолнечном масле, яичном желтке, арахисе и др. Помимо этого витамин Е участвует в образовании коллагеновых и эластиновых волокон, позволяющих коже оставаться молодой и

эластичной. Витамин Е – сильнейший антиоксидант, он препятствует старению клеток и защищает их от свободных радикалов. Исследования ученых показали, что витамин Е также снижает риск сердечно - сосудистых заболеваний и стимулирует работу мозга. Витамин Е – жирорастворимый витамин, он содержится в жирах растительного происхождения: семенах тыквы, подсолнечника, льна, а также в листовой зелени, ростках пшеницы, говяжьей печени, куриных и перепелиных яйцах. Также витамины делятся на две большие группы – водорастворимые и жирорастворимые. Водорастворимые витамины – это витамины, растворимые в воде. Существует 7 свойств водорастворимых витаминов: Свойство 1. Растворяются в воде. Свойство 2. Легко всасываются из кишечника, не накапливаются в тканях, поэтому их необходимо ежедневно принимать с пищей. Свойство 3. В организм поступают в основном с продуктами растительного происхождения. Свойство 4. Быстро выводятся из организма и не задерживаются в нем более нескольких суток. Свойство 5. Нехватка водорастворимых витаминов приводит к тому, что многие другие витамины становятся неактивными. Свойство 6. Передозировка водорастворимыми витаминами не вызывает расстройства организма так как их избыток быстро выводится с мочой или расщепляется. Свойство 7. В организме большинство из них становятся активными в результате присоединения остатка фосфорной кислоты. А также есть 3 важнейших функции водорастворимых витаминов: первая функция: водорастворимые витамины в составе коферментов участвуют в обмене веществ, являясь катализаторами биохимических реакций. Вторая функция: витамины группы В регулируют общее состояние здоровья. Если они поступают в достаточном количестве, то человеческий организм может жить без животных белков. Это особенно важно при аллергиях. Третья функция: некоторые из них являются витаминами – антиоксидантами например, витамин С.

Жирорастворимые витамины – это витамины, растворимые в жирах. Существуют 6 важных свойств жирорастворимых витаминов: 1. Растворяются в жирах. 2. Входят в состав клеточных мембран. 3. Имеют способность накапливаться в подкожно - жировой клетчатке, в жировых капсулах внутренних органов. Благодаря этому в организме создается достаточно «прочный» запас жирорастворимых витаминов. Их избыток хранится в печени и при необходимости выводится из нее с мочой. 4. Основным источником содержания является пища животного происхождения (мясо, рыба, молоко, яйца, сыр и так далее), а также растительные продукты. Витамин К образуется кишечной микрофлорой организма. 5. Недостаток жирорастворимых витаминов встречается крайне редко, так как из организма данный тип витаминов выводится медленно. Свойство 6. Передозировка жирорастворимыми витаминами или однократное применение сверхвысокой дозы могут привести к тяжелому расстройству организма. Особенно токсична передозировка витаминами А и D. Выделяют пять функций жирорастворимых витаминов: первая функция: биологическая роль жирорастворимых витаминов заключается в поддержании оптимального состояния клеточных мембран разного типа. Вторая функция: являются помощниками организма в усвоении продуктов питания. Особенно обеспечивают наиболее полное расщепление пищевых жиров. Третья функция: не образуют коферменты. Четвертая функция: наряду со стероидными гормонами выполняют функцию индукторов синтеза белка. Особенно высокой гормональной активностью обладают активные формы

витамина D. Пятая функция: некоторые из них являются витаминами - антиоксидантами и защищают наш организм от опаснейших «разрушителей» – свободных радикалов.

Список литературы:

1. Андреев С. В. Витаминные ресурсы и их использование. М., 1961, сб. 5, 168. Изд. АН СССР.
2. Андреев С. В. и Зиачкова А. А. В кн.: Современные данные по лечебному применению витаминов. М., 1961, 174.
3. Баев А. А. Биохимия, 1960, 25, 2, 328.
4. Баев А. А. Биохимия, 1960, 25, 2, 328.

© Бабаназарова Г.М., 2017

УДК 378.1; 371.3

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Барсукова Дарина Алексеевна,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОДУКТ НАУЧНОГО ПОИСКА ПЕДАГОГА

Педагогическое моделирование [1 - 9] определяет в работе педагога по физической культуре основные способы и модели уточнения и модификации научного знания, гарантирующего в применении повышение качества решения задач педагогической деятельности. Специфика, модели и концепции использования педагогического моделирования в работе с будущими педагогами по физической культуре [1] определяют основные положения теории развития и социализации личности через социально значимые ресурсы саморазвития и самоорганизации основ научного познания. В таком многообразии ресурсов и средств определяется конструкт здоровьесбережения [2] в иерархии детализируемых функций, принципов, средств и механизмов оздоровления обучающегося, включённого в активный способ самовыражения и самореализации через средства и продукты физического развития и физической культуры. Продуктивность выбора основ здоровьесбережения [3] определяется как качественно решаемая задача модификации

основ педагогической деятельности (описание ведется в системе подготовки будущего педагога по физической культуре к самостоятельной физкультурной деятельности).

Здоровьесбережение в процесс моделирования может быть определено как ресурс и продукт развития и воспитания личности [4], способность к построению моделей педагогической деятельности в решении задач здоровьесбережения – самая актуальное направление современной педагогики физической культуры и спорта. Успешность педагогической деятельности рассматривается в работе [5] как ресурс здоровьесберегающей педагогики, моделирование возможностей которого определено приоритетами развития личности и основ физической культуры в реализации целостного развития личности в модели детерминант «хочу, могу, надо, есть», гарантирующих своевременность пополнения социального опыта и реализуемых ресурсов самовыражения и самоактуализации, гарантирующих социально ориентированные способы познания, самоутверждения, сотрудничества и общения. Возможность использования педагогического моделирования в структуре детерминации основ социализации подростков в структуре реализации идей гуманизма и здоровьесбережения определяются в гибкой верификации моделей сформирования и становления личности в модели ведущей деятельности и хобби [6]. В таком понимании научное исследование [7] определяет возможность продуктивного использования педагогического моделирования [8, 9] в модели профессиональной подготовки будущего педагога по физической культуре на протяжении всего периода его включения в систему непрерывного образования, гарантирующего ситуативное, целостное формирование потребностей в высших формах, продуктах и способах развития и сотрудничества, самореализации и социализации, предопределяющих в единстве функций и способов детализации качества научного поиска и научного знания возможность модификации и оптимизации профессионально - трудовых функций и способов решения задач продуктивного пополнения основ профессионального мастерства, профессиональной компетентности, профессионального саморазвития, профессионального самовыражения и самоактуализации в решении задач развития и самоорганизации.

Список использованной литературы:

1. Перегудова Н.В., Похорюков О.Ю., Протопопов Е.В. Специфика использования педагогического моделирования в работе с будущими педагогами по физической культуре // Интернетнаука. 2016. № 10. С.166 - 177.
2. Острищын И.И., Стройкина Л.В., Коновалов С.В. Принципы здоровьесберегающей педагогики в структуре подготовки будущего педагога по физической культуре // Интернетнаука. 2016. №11. С. 175 - 190.
3. Кириенко С. А., Зуб К. И., Козырева О. А. Проблема продуктивного самовыражения личности в структуре реализации идей здоровьесбережения и гуманизма // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сб. ст. МНПК (Уфа, 10 дек. 2014 г.). Уфа: Аэтерна, 2014. С. 56 - 57.
4. Кокорников Е. В., Евко М. С., Зубанов В. П. Здоровьесбережение как ресурс и продукт развития и воспитания личности // Глобализации науки: проблемы и перспективы: сб. ст. МНПК. Уфа : Омега Сайнс, 2015. С.115 - 116.
5. Шишкарева Т. А., Кононцова Я. С., Ертышов А. Н. Успешность педагогической деятельности как ресурс здоровьесберегающей педагогики // Достижения и проблемы

современной науки : сб. стат. Междун. науч. - практ. конфер. (Уфа, 28 июля 2015 г.) : в 2 - х ч. Ч.1. Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2015. С.155 - 157.

6. Стребкова Е. Е., Козырева О. А. Некоторые аспекты социализации подростков в структуре реализации идей гуманизма и здоровьесбережения // Современная наука: теоретический и практический взгляд : сб. ст. Межд. науч. - пр. конф. (Уфа, 1 апреля 2015 г.) : в 2 ч. Ч.1. Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С. 195 - 197.

7. Свиначенко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

8. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

9. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

© В. П. Зубанов, Д. А. Барсукова, В. Г. Свиначенко, 2017

УДК 376

А.К. Батраканова

студентка 3 курса

Т.Н. Варфоломеева

Кандидат педагогических наук, доцент

Института энергетики и автоматизированных систем

ФГБОУ ВО «МГТУ им Г.И. Носова»

г. Магнитогорск, Российская Федерация

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Развитие дистанционного обучения в РФ является одной из программ национального проекта «Образование». Такая форма обучения становится все более перспективной для различных групп обучающихся, она включает в себя взаимодействие трех основных составляющих: педагог - ученик - родитель. Специальными задачами дистанционного образования, помимо обычных задач по развитию и социализации обучающихся, являются коррекция нарушенного развития личности детей, преодоление негативного отношения к учебной и другой позитивной деятельности, повышение самооценки и гармонизация внутреннего мира ребенка [3]. Особенность дистанционного обучения состоит в том, что педагогический процесс осуществляется на расстоянии, но, тем не менее, отражает все присущие учебному процессу компоненты: цель, содержание, методы, организационные формы, средства обучения [1].

Конвенция ООН о правах ребенка, ряд других международно - правовых актов, Конституция и законодательство Российской Федерации закрепляют право ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на получение образования и реабилитацию в условиях максимально возможной социальной интеграции [2].

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в помощи и создании условий для получения качественного образования. Главной целью дистанционного обучения является предоставление возможности детям с ОВЗ и их родителям пополнять свои знания в рамках образовательного процесса согласно установленным государственным требованиям. Обучение проводится с помощью компьютерных телекоммуникаций, посредством использования Интернета.

Приступая к дистанционному обучению детей с ОВЗ, необходимо познакомиться с картой здоровья, провести диагностику имеющихся знаний, опросить родителей о физических и психологических возможностях ребенка. Далее следует разработать график совместной деятельности педагогов и ученика при участии родителей. Не стоит забывать и о том, что детям с ограниченными возможностями необходима поддержка и помощь родителей в процессе обучения, поэтому взрослым нужно уделять как можно больше внимания к их образовательной деятельности, в связи с этим стоит составить расписание консультаций родителей со специалистами ОУ. Ниже представлена таблица, в которой отражены три категории учащихся с ОВЗ и описаны особенности дистанционного обучения.

Таблица 1. Особенности дистанционного обучения детей с ОВЗ.

Особенности детей с ОВЗ	Особенности организации рабочего места	Специальное программное обеспечение	Необходимые навыки и знания педагога при работе с детьми с ОВЗ	Необходимые навыки и знания родителей
Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднослуховые)	— необходимо использовать кохлеарные импланты и слуховых аппаратов в зависимости от степени нарушения слуха	— электронные учебники с сурдопереводами или субтитрами	— знание дактильной (жестовой) речи и дактильного алфавита (дактилема); — навыки артикуляционной речи; — наглядно-действенные средства и приемы (пантомима, драматизация и инсценировка)	— помощь в обучении, присутствие при проведении дистанционного урока; — периодическое посещение психолога, консультации с преподавателем
Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие)	—стол с матовой поверхностью; —освещенность	—применение аудиокниг, электронных тетрадей с возможностью открывать	— постановка точной ясной речи; — возможность комментирования всех действия	—необходимо помочь освоить ребенку «слепой» (десятипальцевый) метод набора на клавиатуре;

	ть рабочего места - 400 - 500 люкс (предварительно рекомендация врача - окулиста)	версию для слабовидящих	учащегося; — проведение гимнастик для глаз каждые 15 минут	— посещение офтальмолога, работа с психологом; — консультация с преподавателем
Дети с нарушениям опорно-двигательного аппарата (ДЦП)	— специальный стул, фиксирующий ребенка в вертикальном положении; — вертикализаторы, способствующие облегчению физических действий ребенка; — применение утяжелителей рекомендуют для детей с размахистым и гиперкинезам и	— различные специальные типы клавиатур, адаптированные к определенным разновидностям ограничений моторных функций (педали, световые перья, специальные мышки и сенсоры)	— индивидуально разработанный учебный план, согласованный с родителями учащегося (необходимо учитывать психическое и физическое здоровье ребенка); — умение проводить физкультминутки для ребенка с ДЦП с целью снятия напряжения мышц; — навыки общения с данной категорией детей (довольно сложно и трудно понять речь парализованных ребят); — необходимы базовые медицинские знания для того чтобы определить, готов и может ли ребенок заниматься умственной работой;	— родителю необходимо знать все особенности организма ребенка с ДЦП; — регулярно заниматься физическими нагрузками; — посещение хирурга, психолога, ортопеда, массажиста; — периодически проводить лечебные массажи для снятия тонуса мышц и восстановления психического равновесия ребенка; — постоянный контроль за обучением, помощь в выполнении наиболее трудных заданий; — общение с преподавателем ребенка

			— постоянный контроль за слюнотечением у учащегося	
--	--	--	--	--

Обучение слабослышащих и глухих детей требует большой работы: необходимо разработать обучающие технологии, с более частым использованием письменной речи, нежели устной, т.к. дети с нарушением слуха достаточно сложно и редко правильно произносят слова. Также стоит учитывать, что слабослышащие дети воспринимают некоторые звуки отрывочно, особенно начальные и конечные звуки в словах. Педагогу стоит подобрать правильный ритм работы, найти нужную частоту, при которой ученику будет комфортно работать.

При работе со слабовидящими детьми, учитель должен знать индивидуальные особенности функционирования зрительной системы ученика. Дети с нарушением зрения при одинаковом состоянии зрительного анализатора (при одинаковой остроте и поле зрения) отличаются друг от друга возможностями его использования: один может выполнять задания с опорой на зрение, другой - на осязание, третий - на осязание и зрение. Особенностью работы ребенка с нарушением зрения является низкий темп письма и чтения по сравнению со здоровым сверстником. В таких случаях учитель использует диктофон, на которые записываются важные моменты занятия.

Слабовидящему ребенку легче всего воспринимать при письме чернила черного цвета, а для акцентирования текст - зеленый. Особое место должны занять уроки ручного труда, рисование, так как, на них значительное место занимает деятельность по наглядно - предметному образцу, что позволяет формировать обобщенные приемы умственной работы.

Дети с врожденным или приобретенным ДЦП не могут контролировать большинство своих действий, поэтому при работе с ними необходимо обязательно применять специальные утяжелители, которые облегчат ребенку процесс захвата предмета (ручки, книги и т.д.). Также благодаря утяжелителям будет легче фиксировать взгляд во время чтения. К тому же, нужно контролировать слюнотечение, здесь потребуется помощь педагога, которой напомним проглотить слюну или присутствие родителя до тех пор, пока у ребенка не выработается устойчивая привычка.

Стоит помнить, что каждое занятие с ребенком требует четкой проработки психологической стороны обучения. Дети с ОВЗ быстро утомляемы, эмоциональны, возбуждаемы и поэтому при необходимости могут самостоятельно завершить занятие, отключив все средства коммуникации.

Таким образом, успех реализации дистанционного обучения зависит от всех участников процесса, дистанционное образование, несомненно, имеет свои преимущества перед традиционными формами обучения. Оно решает психологические проблемы учащегося, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удаленности от учебных заведений, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Андреев, А.А. Введение в дистанционное обучение [Текст]: Учебно - методическое пособие. – М.: ВУ, 2009. – 291 с.
2. Зинченко С.С. Дистанционное обучение детей с нарушениями опорно - двигательного аппарата // Молодой ученый. — 2015. — № 2. — С. 523 - 525.
3. Федеральный Закон № 000 от 01.01.01 г. «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ».
4. Хухлаева О.О. Психологическое здоровье ребёнка [Текст]: // Справочник педагога - психолога. – 2012. – № 12 – С. 26 - 38.

© А.К. Батраканова, Т.Н. Варфоломеева, 2017

УДК 378.1; 371.3

Шварцкопф Елена Юрьевна,

преподаватель, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Безуспарцев Анатолий Геннадьевич,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ДЕТЕРМИНАНТЫ И МОДЕЛИ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Педагогическая технология [1, 2, 3, 4, 8, 9] как новообразование педагогики XX века определяет возможность продуктивного решения задач развития обучающегося в модели современного образования, культуры и деятельности. Способность к созданию и реализации идей педагогической деятельности в модели педагогических технологий – многомерный, регламентируемый основами развития способ решения задач современного образования, гарантирующий личности современность и персонифицированность решения выделенных проблем и задач. Качество реализации идей развития в процессе педагогического моделирования и педагогического проектирования [5, 6, 7, 8] определяется качеством создания педагогической технологии, гарантирующей успешное достижение акмепроектируемых высот развития личности. Педагогическая технология является средовым оптимизации условий развития личности в модели непрерывного образования, детализирующего в структуре продуктивного поиска и выбора оптимальное решение задачи на определённой ступни и способе выделяемых решений в персонифицированной

практике детализации задач повышения качества педагогической деятельности [4, 8] и целостного педагогического процесса.

Педагогическая технология может быть рассмотрена как ресурс и продукт формирования культуры самостоятельной работы личности [1], определение возможностей культуры самостоятельной работы личности строится на выявлении закономерных возможностей поэтапного перехода от репродуктивных способов познания и обучения к продуктивным, гарантирующим личности через качественного создаваемый продукт высокие достижения в материальном и идеальном стимулирования развития и продуктивного становления личности как ценности и продукта всех определяемых перемен [8, 9]. Качественными решениями использования педагогических технологий в модели оптимизации и модификации основ традиционного контроля, самоанализа и самопрезентации могут быть работы [2, 3, 5, 7], определяющих в поле инновационного развития способность личности к созданию нового знания и способа решения задач антропологически обусловленных способов самовыражения и самоактуализации личности. Технология системно - педагогического моделирования в структуре изучения курса «Научная работа обучающихся образовательных организаций» [8] определяет способность личности будущего педагога и педагога со стажем качественного и своевременно детерминировать, выявлять, уточнять, детализировать и решать детерминированные задачи и противоречия, проблемы и дилеммы современной педагогической практики и педагогической деятельности в целом.

Способность личности педагога по физической культуре быть включенным в систему современного научного поиска и научного исследования определяет потребность личности и общества своевременно создавать, использовать, уточнять, модифицировать и оптимизировать ресурсы педагогической деятельности в новообразованиях педагогики сотрудничества и здоровьесбережения, инновационной педагогики и педагогики наивысших достижений, гарантирующих на определенном этапе развития личности обучающегося получение объективно высоких персонализированных результатов.

Список использованной литературы:

1. Антоненко А.В., Козырева О.А. Педагогическая технология как ресурс и продукт формирования культуры самостоятельной работы личности // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 8.
2. Антоненко А.В., Козырева О.А. Самосовершенствование, самореализация и рефлексия педагога и обучающегося в технологиях оценки достижений // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 9.
3. Васильев Д.С. Педагогические технологии социализации и самореализации обучающегося в плавании как социально - педагогическая проблема // Наука и молодежь: проблемы, поиски, решения : тр. Всеросс. науч. конфер. Новокузнецк: СибГИУ, 2016. Вып. 20. Ч. II. Гуманитарные науки. С.177 - 179.
4. Козырева О.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Интернетнаука. 2016. № 10. С.178 - 192. DOI:10.19075 / 2414 - 0031 - 2016 - 10 - 178 - 192
5. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

6. Свиаренко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

7. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

8. Козырева О.А., Козырев Н.А., Логачева Н.В. Технология системно - педагогического моделирования в структуре изучения курса «Научная работа обучающихся образовательных организаций» // Интернетнаука. 2016. №11. С.97 - 118.

9. Зубанов В.П., Бишлер Е.В., Тимофеев Е.В. Возможности уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой // Интернетнаука. 2016. №10. С.136 - 150.

© Е. Ю. Шварцкопф, А. Г. Безуспарцев, В. Г. Свиаренко, 2017

УДК 377

Е.А. Беспалова, А.В. Лаптева

Астраханский базовый медицинский колледж

г. Астрахань, РФ

E - mail: antoninalapteva@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Система среднего профессионального образования имеет свою специфику, является средой социализации молодежи, формирует ответственность за профессиональную деятельность, предоставляет возможность профессиональной ориентации. Студенты в образовательных организациях среднего профессионального образования не только получают определенные знания по техническим, педагогическим, психологическим, медицинским, экономическим вопросам, но и привлекаются к реальной практической профессиональной деятельности в период практик, приобретают устойчивые позиции по отношению к окружающей действительности [2].

Процесс организации профориентационной работы студентов медицинского колледжа – это процесс интериоризации общечеловеческих и профессиональных ценностных ориентаций, составляющих целостную систему и не противоречащих друг другу. Данный процесс имеет следующие особенности: его объектом является личность студента медицинского колледжа, предметом выступает деятельность самого студента по усвоению системы норм и ценностей в различных сферах жизнедеятельности; конечной целью является личностное развитие студента медицинского колледжа, проявляющееся в сформированности у него устойчивых профессиональных ценностных ориентаций.

Становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе рассматривается нами как взаимодействие, направленное на интеграцию приоритетных профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа, а именно осознание ценности и значимости будущей

профессиональной деятельности медицинского работника, ценностное отношение к результату деятельности, ценностное отношение к принятому решению, ценностное отношение к поиску и использованию информации для эффективного выполнения профессиональной деятельности, ценностное отношение к профессиональному развитию, мобильность, гибкость, ценность командной работы с врачом, ценностное отношение к жизни, достоинству и правам пациента, запрет на причинение вреда пациенту, уважение личности пациента, ценностное отношение к врачебной тайне, ценностное отношение к моральной автономии личности пациента, ценностное отношение к переживаниям пациента, социальным, культурным и религиозным различиям, общечеловечность, толерантность, гуманность, милосердие, благодеяние, справедливость, сдержанность, спокойствие, тактичность в общении с пациентом. Становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе будет осуществляться более эффективно при реализации следующих педагогических условий:

1. Актуализация ценностного потенциала гуманитарных дисциплин через создание условий, в которых реализуется внутренний духовно - нравственный потенциал медицинского работника.
2. Включение студентов медицинского колледжа во внеурочную воспитательную деятельность в рамках волонтерской работы, которая создает необходимость проявлять профессиональные ценностные ориентации в деятельности.
3. Включение в содержание обучения гуманитарных дисциплин ценностно - ориентированных текстов, дидактических материалов, профессиональных ситуационных задач, которые должны быть эмоционально - насыщенными, способными пробуждать в студентах медицинского колледжа переживание разнообразных чувств, эмоций, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Охарактеризуем каждое условие более подробно.

Главной целью гуманизации среднего профессионального медицинского образования является обеспечение направленности образовательного процесса на формирование личности специалиста гуманистической ориентации, на становление его профессиональных ценностных ориентаций, для которого характерно мировосприятие, основанное на ценности человека, приоритетах его жизни и неповторимости, способность применять гуманитарные методы исследования в решении профессиональных задач [4]. В рамках учебной деятельности необходимо, на наш взгляд, активно использовать этико - деонтологический и аксиологический потенциал гуманитарных дисциплин путем выделения основных этико - деонтологических понятий учебных дисциплин, использование глубоких межпредметных связей, применения дополнительного аксиологически насыщенного дидактического материала в процессе обучения, взаимосвязи обучения, внеаудиторной работы и работы по предмету. В содержании предметов требуется акцентировать внимание на основные понятия нравственности, медицинской этики и деонтологии; нравственные и профессионально - этические нормы и правила; ценностные отношения; нравственные и профессиональные ценности; ценностные основы становления личности [3].

Немаловажное значение имеет и внеурочная воспитательная деятельность в рамках волонтерской работы, которая создает необходимость проявлять профессиональные

ценностные ориентации в деятельности. В практике средних медицинских учебных заведений широко применяются методы организации положительной деятельности студентов, или методы упражнения и приучения (участие в актах милосердия). Участие в добровольческой деятельности помогает студентам медицинского колледжа осознать, в чем заключается смысл их будущей профессиональной деятельности. С целью воспитания необходимо использовать только такую деятельность, которая выполняется общими усилиями и результат которой нужен людям. Причем важным условием эффективной деятельности является самостоятельный выбор студентами ее содержания и целей. Этим обеспечивается ее привлекательность, стимулируется чувство ответственности за ее выполнение и активное стремление к достижению результата.

Третье условие включает в себя три взаимосвязанных шага. Во - первых, включение в содержание обучения гуманитарным дисциплинам «Иностранный язык», «Основы философии», «Языковая грамотность и культура речи в профессиональной деятельности», «История», «Психология» ценностно - ориентированных текстов. Работа с ценностно - ориентированными текстами строится как речемыслительная деятельность, основанная на понимании текста, вычленении его главного аксиологического смысла, когда обнаруживается определенная проблема и решается в ходе исследовательских действий будущих специалистов с применением имеющихся индивидуальных знаний. Во - вторых, важным в реализации второго шага является добавление в образовательный процесс специально подобранных дидактических материалов. К дидактическим материалам мы относим комплекс упражнений, который составили преимущественно коммуникативные упражнения, представляющие собой проблемные ситуации, которые предполагают активизацию ценностного сознания студента медицинского колледжа. Каждое упражнение является действенным средством взаимодействия преподавателя и студента медицинского колледжа в соответствии с принципами лично - деятельностного обучения. Студент проявляет устойчивое желание овладеть профессиональными ценностными ориентациями, целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность в своей профессиональной деятельности.

В рамках третьего шага в образовательном процессе широко применялись профессиональные ситуационные задачи, решение которых является обязательным элементом учебного. Этот этап охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Студент стремится определить основные качества своей профессиональной деятельности, принимает на себя ответственность за свое поведение, осознает ценность и значимость будущей профессиональной деятельности медицинского работника.

Выбор описанных условий профориентационной работы и принципов ее организации соответствует основам гуманистической педагогики и обеспечивает построение образовательно - развивающего процесса с учетом возрастных и индивидуальных личностных способностей студентов. Организационно - педагогические условия будут эффективными, если их реализация происходит в совокупности, что позволяет молодым людям творить свой «внутренний мир», выявлять те потребности, способности и интересы, которыми они уже обладают, заставляет понять себя, осмыслить свой потенциал. Все это

является целесообразным в становлении профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа [1].

Список использованной литературы

1. Бодалев А.А. Специфика социально - психологического подхода к пониманию личности / А.А. Бодалев // Психология личности в трудах отечественных психологов – 2000. - С.336 - 344.

2. Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Социальные компетентности в контексте государственных образовательных стандартов и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. №11. – С.22 - 27.

3. Музалевская Л.В. Решение проблемы гуманизации медицины в рамках реформы сестринского образования / Л.В. Музалевская // Методологическое обеспечение современных философских проблем: Сб. науч. тр. - Иркутск, 2006. - № 5. – С 213 - 226.

4. Решетникова Е.В. Роль «помогающих профессий» в процессе социализации гуманизма / Е.В. Решетникова // Материалы ежегодн. науч. - пр. конф., посвященной 5 - летию образования факультета социальных наук ИрГУ. - Иркутск, 2003. – С 89.

© Е.А. Беспалова, А.В. Лаптева, 2017

УДК 37

А.Ю.Богашева

Бакалавр 21 группы

КЧГУ, Педагогический факультет
г.Карачаевск, Российская Федерация

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время стала очевидной необходимость духовно - нравственного воспитания русского человека, без чего Отечество не только не способно прогрессивно развиваться, но и исторически обречено.

Современные дети относительно мало читают, особенно классическую художественную литературу. Телевидение, видео вытесняют чтение как познавательную и художественно - эстетическую деятельность. Вследствие низкой культуры чтения ученики испытывают трудности в обучении и развитии логического мышления и воображения, связанные с невозможностью смыслового анализа текстов различных жанров, неспособностью сформировать внутренний план действий.

Невостребованным оказывается богатство мировой художественной культуры и справочно - познавательной литературы, возникает угроза прерывания канала передачи духовного нравственного опыта от поколения к поколению. Как и в борьбе с неграмотностью, современная школа вынуждена, к сожалению, выдвигать требование научить ребёнка читать целенаправленно, осмысленно, творчески. Тревогу вызывает односторонняя ориентация взрослых — родителей и педагогов — на усвоение ребёнком

знаний, умений, навыков, т. е. исключительно на умственное развитие в ущерб духовно - нравственному воспитанию и становлению личности.

Особое место в духовно - нравственном воспитании отводится начальной школе, так как в этом возрасте дети охотно открывают для себя мир человеческих отношений, могут понять и переживать то, что происходит с другим человеком.

Важнейшая задача, которая стоит перед учителем, заключается в том, чтобы формировать у младших школьников такие личные качества, как совесть, долг, честь, достоинство. Эти качества нужно воспитывать с рождения, воспитывать в любом обществе, при любых социально - экономических условиях.

Большие возможности духовно - нравственного воспитания заложены в содержании литературных произведений, изучаемых на уроках литературного чтения.

Работая над методической темой «Духовно - нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения », учителя начальных классов проанализировали содержание учебников «Литературное чтение» и заметили, что авторы смогли подобрать такие произведения, которые содействуют духовно - нравственному становлению человека, формированию у него:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения (готовности к служению людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).[1,с.365]

На уроках учителя используют произведения таких авторов, как А.С.Пушкин, М.Ю.Лермонтов, А.К.Толстой, И.А.Крылов, Н.А.Некрасов, М.И.Цветаева, а также русские народные сказки, пословицы и поговорки.

В методике литературы уже начальной школы возможно ввести элемент философии литературы, расширяя смысловой аспект художественного произведения. Для реализации этой цели необходимо решать следующие задачи:

- вовремя сформировать читательский вкус, воспитывая детей на образцовых классических текстах;
- стараться максимально приблизить исторический контекст произведения к современности, преодолевая « грани времён»;

Важной особенностью выбора произведений, включённых в учебники, является их соответствие возрастным особенностям младшего школьника. В этой связи важно, что учебники дают возможность обратиться к произведениям устного народного творчества, особенно к сказкам. Именно сказки по своему сюжету (борьба добра и зла) и по своей идее (победа добра), дают обширный материал в понятной и доступной детям форме для формирования таких качеств, как трудолюбие, доброта, способность сопереживать.

Одним из приемов, помогающих решить вышеназванные задачи, является обращение к анализу слова, стилистике текста, языку символов. [2,с.409]

Исходя из вышесказанного, хочется подчеркнуть, что курс «Литературное чтение» имеет огромное значение в духовно - нравственном становлении младшего школьника, проявления духовности, ориентированной на доброту, любовь, истину, уважение к другим

людям, сострадание, сочувствие, что формирует у детей высокое патриотическое сознание, любовь к своему Отечеству, его языку, духовным ценностям и уважительное отношение к людям.

Важную роль в духовном формировании ученика играет личность учителя. Говорить о нравственном и духовном, предлагая детям лучшие образцы сокровищницы русской литературы, - высота, на которую педагог должен подняться сначала сам. Иначе дети не поверят, а, следовательно, не пойдут за ним и не воспримут информацию. Поэтому одним из важнейших условий для понимания произведений духовной направленности является образ самого учителя, его личность.

Список использованной литературы:

1. А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, В.А.Тишков " Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности и гражданина России".Проект // Вестник образования. - № 17. - сентябрь 2009 - с.365

2. С.Б.Шагохина « Духовно - нравственное воспитание младших школьников на уроках литературного чтения», Журнал «Современные наукоёмкие технологии» №8, 2006г. - с.409

© А.Ю.Боташева,2017

УДК 37

А.Ю.Боташева

Бакалавр 21 группы

КЧГУ, Педагогический факультет

г.Карачаевск, Российская Федерация

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

На современном этапе развития, решая задачи, дети младшего школьного возраста приобретают новые математические знания, готовятся к практической деятельности. Задачи способствуют развитию их логического мышления. Большое значение имеет решение задач и в воспитании личности учащегося. Поэтому очень важно, чтобы педагог имел глубокие представления о текстовой задаче, о ее структуре, умел решать такие задачи различными способами.

Задачи должны быть математическими проблемами, представленными в доступной для детей форме, и их качество зависит:

- Во - первых: от качества их внутренней математической структуры.
- Во - вторых: от их изящества и доступности.

Задача должна быть эстетически притягательна, как предмет искусства, потому что большинство их непонятны и запутаны. Мы как будущие учителя, должны четко подбирать задачи с понятным содержанием. Таким образом, для того чтобы научиться решать задачи, необходимо разобраться в том, что они собой представляют, как они устроены, из каких составных частей они состоят, каковы инструменты, с помощью которых производится решение задач. Любая задача представляет собой требование или вопрос, на который

нужно найти ответ, опираясь и учитывая те условия, которые указаны в задаче. Поэтому, приступая к решению какой-либо задачи, надо ее внимательно изучить, установить, в чем состоят ее требования, каковы условия, исходя из которых надо решать задачу. Все это называется анализом задачи.

Процесс решения задачи - это процесс, начинающийся с момента получения задачи до момента полного завершения ее решения, то, очевидно, что этот процесс состоит не только из изложения уже найденного решения, а из ряда этапов, одним из которых и является изложение решения.

В целом весь процесс решения задачи можно разделить на восемь этапов:

I этап - называется анализом условия задачи. Получив задачу, первое, что нужно сделать, разобраться в том, что такая задача, каковы ее условия, в чем состоят ее требования, т.е. провести анализ задачи. Этот анализ и составляет первый этап процесса решения задачи.

II этап - схематическая запись условия задачи. Анализ задачи следует как-то оформить, записать, начертить схему решения задачи, построение которых составляет второй этап процесса решения.

III этап - поиск способа решения задачи. Анализ задачи и построение ее схематической записи необходимы главным образом для того, чтобы найти способ решения данной задачи. Поиск этого способа является третьим этапом процесса решения.

IV этап - осуществление решения задачи. Когда способ решения задачи найден, его нужно осуществить.

V этап - проверка решения задачи. После того, как решение осуществлено и изложено, необходимо убедиться в том, что данное решение правильное, что оно удовлетворяет всем требованиям задачи. Для этого производят проверку решения, что составляет пятый этап процесса решения.

VI этап - исследование задачи. При решении многих задач, кроме проверки, необходимо еще раз произвести исследование задачи, а именно установить, при каких условиях задача имеет решение и притом, сколько различных решений в каждом отдельном случае; при каких условиях задача не имеет решения и т.д.

VII этап - формирование ответа задачи. Убедившись в правильности решения и, если нужно, производя исследование задачи, необходимо четко сформулировать ответ задачи.

VIII этап - анализ решения задачи. Наконец в учебных и познавательных целях полезно также произвести анализ выполненного решения, в частности установить, нет ли другого, более рационального способа решения, нельзя ли задачу обобщить, какие выводы можно сделать из этого решения и т.д. Все это составляет последний этап [2, с. 35].

При решении некоторых задач трудно выделить отдельные этапы. Таким образом, структура процесса решения задачи зависит в первую очередь от характера задачи и конечно, от того, какими знаниями и умениями обладает решающий задачу. Приведенная схема процесса решения задач является только примерной. Так, в процессе анализа задачи обычно производится и поиск решения. Из указанных восьми этапов пять являются обязательными, и они имеются в процессе решения любой задачи, это этапы анализа задачи, поиска способа ее решения, проверки решения и формирование ответа. Остальные три этапа являются необязательными и в процессе решения многих задач не имеются [1, с. 110].

На наш взгляд, можно сказать, что научить детей решать задачи - значит научить их устанавливать связи между данными и искомым и в соответствии с этим выбирать, а затем и выполнять арифметические действия. Центральным звеном в умении решать задачи, которым должны овладеть учащиеся, является усвоение связей между данными и искомыми. От того, насколько хорошо усвоены учащимися эти связи, зависит их умение решать задачи. Учитывая это, в начальных классах ведется работа над группами задач, решение которых основывается на одних и тех же связях между данными и искомым, а отличаются они конкретным содержанием и числовыми данными. задача

Список использованной литературы:

1. Басангова Р.Б. Познавательная деятельность ученика в ходе решения задач // Начальная школа №3. 2002 - 110 с.

2. Белощистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе. 2007 - 445 с.

© А.Ю.Боташева,2017

УДК 371

Т.П. Войнова

студентка 4 курса, группы 2 - ВздО,

ГПА ФГАОУВО «КФУ им. В.И.Вернадского»

г. Ялта, РФ

E - mail: ivanhastle7@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Введение. Одной из главных и важных задач дошкольного образования выступает развитие речи, и одним из эффективных методов достижения этого является ознакомление детей с художественной литературой. Современное дошкольное образование России ориентировано на отношение к ребенку как к развивающейся личности, испытывающей необходимость учета и понимания ее прав и интересов. Воспитательно - образовательная деятельность в отношении детей преследует цель создания благоприятной среды, позволяющей ребенку самостоятельно осваивать окружающий мир. При данном подходе особую значимость приобретает проблема лексического развития детей старшего дошкольного возраста, с помощью использования художественной литературы. Ребенку необходимо иметь разнообразный словарный запас, что бы уметь объясниться как со взрослыми, так и со сверстниками. Овладение нашим родным языком как способом общения является важнейшим навыком ребенка в дошкольном возрасте. Именно дошкольное детство особенно важно для лексического развития ребенка.

Формулировка цели статьи. Целью данной статьи является обоснование понятия лексического развития детей дошкольного возраста, и ознакомление с художественной литературой, как средство достижения такого развития. Рассматривается игра, как

основной вид деятельности дошкольника и наиболее продуктивный вариант решения задач образования и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Сегодня вопрос развития речи дошкольников стоит особенно остро. Вероятно, это связано, с тем, что дети, да и взрослые тоже, стали больше общаться с компьютером и другими средствами технического прогресса. Чем друг с другом. Психолог А.М. Бородич утверждает - «Дошкольный возраст - сензитивный период, а значит, он наиболее благоприятен для развития речи, формирование культуры речевого общения и лексического развития дошкольников. Это очень трудоемкая и ответственная работа, требующая определенной системы и терпения со стороны взрослого, подборка наиболее действенных средств и методов обучения» [4, с. 32].

В результате общения с книгой к старшему дошкольному возрасту ребенок должен обладать существенным словарным запасом и владеть лексическими основами родного языка. Поэтому в данном исследовании проблемой является то, какие методы использования художественной литературы будут применяться в воспитательной работе для положительного влияния на лексическое развитие детей старшего дошкольного возраста.

«Речь - это важный инструмент, который развивает высшие отделы психики ребенка. Обучая ребенка лексической речи, педагог одновременно способствует развитию его интеллекта. В этом и заключается особенности основной задачи в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста».

«Развитие речи – очень важная форма работы дошкольных учебных заведений, это целенаправленная и последовательная работа с дошкольниками. Особенности развития речи - является развитие исключительной способности человека передавать свои мысли и чувства гласно. Своевременное и правильное овладение речью является важнейшим условием полноценного психического развития ребенка» [4, с. 61].

Педагог играет огромную роль в развитии речи детей, так как дошкольники большую часть времени проводят в детском саду с воспитателем, дети учатся у него культуре речи, перенимают каждое слово, каждый жест. Чтобы правильно воспитать дошкольника, педагог - воспитатель должен постоянно работать над собой, совершенствовать свою речь, не допуская искажений и дефектов в своей речи грамотно подбирать слова и словосочетания, общаясь с ребенком, правильно выбирать формы, средства и методы обучения. Существует множество форм работы по развитию речи с детьми дошкольного возраста и одной из них является ознакомление детей с художественной литературой. Педагог сам варьирует, выбирая формы и методы ознакомления детей с художественной литературой. На свое усмотрение подбирает материал для занятий по развитию речи, учитывая индивидуальность и особенности каждого ребенка.

Особенное значение педагог – воспитатель должен уделять культуре речи, так как ребенок воспринимает его речь как образец. Воспитатель должен говорить правильно, четко артикулируя каждое слово, не искажая звуков, не торопясь, чтобы ребенок правильно услышал каждое окончание слов. Особенно четко нужно произносить новые, незнакомые и трудно произносимые слова, выделяя ударения и с правильной интонацией. Это будет способствовать лучшему усвоению речи.

Перед воспитателем стоит множество задач:

- по развитию связной речи;
- по совершенствованию грамматической правильности речи;
- по воспитанию звуковой культуры речи;

- по формированию разговорной речи (словаря);
- по воспитанию интереса к художественному слову [3, с. 94].

Сила родного языка, как фактора развивающего интерес и воспитывающего эмоции и волю каждого ребенка, заключена в его природе, в свойстве она служит средством связи между ребенком и окружающим его миром. Без хорошо развитой речи - нет настоящего общения, нет подлинных успехов в обучении грамоте. Педагогическая практика показывает, что дети с высоким уровнем развития речи не испытывают затруднения в учении, они быстро овладевают навыками чтения и письма. А понять, насколько успешно развивается речь ребенка, какие трудности он испытывает, отметить его достижения - это возможно лишь при квалифицированном подходе к изучению достижений ребенка. Важно не только подобрать интересный и занимательный материал для занятий с ребенком, важно понимать насколько готов или не готов ребенок к его восприятию и пониманию. В таких случаях лучше не торопиться и давать детям тот материал, который они готовы воспринимать, а сложный для ребенка материал, задания, которые большинство детей затрудняются выполнить оставить для будущих занятий.

Развитие речи дошкольника невозможно осуществить без четко поставленных задач. Каждая из этих задач, играет немаловажную роль в развитии речи ребенка дошкольного возраста [2, с. 37].

Проводя занятия с детьми, педагог – воспитатель сам выбирает направления, действуя по обстановке, по - своему развивает в каждом ребенке грамматическую речь, подбирает «ключик» к каждому ребенку, обогащая его словарный запас и это играет огромную роль в достижении цели по развитию и воспитанию детей дошкольного возраста [2, с. 53].

Так же очень важным для дошкольника, является хорошее обеспечение речевой практики, то - есть: правильная речь окружающих; использование ребенком различных пособий по развитию речи (книги, карточки и др.) У детей с хорошо развитой культурой речи, общение с окружающими осуществляется гораздо интенсивнее, хорошо поставленная речь формируется быстрее. Дети с менее развитой речью слабо владеют языком (речью), не могут быстро и ясно выражать свои мысли, они не правильно строят предложения, не могут четко оформить свою речь и точно донести свои мысли собеседнику, не могут передать собеседнику свои чувства и впечатления. Дети, естественно, чувствуют недопонимание с окружающими из - за плохой лексики, недосказанности своих мыслей. В этой обстановке дети нервничают, что, в свою очередь, задерживает психическое развитие и приводит к множеству комплексов в будущем. Из этого следует: правильность речи определяется по таким основаниям, как:

- правильность звукопроизношения;
- лексическая правильность;
- грамматическая правильность.

По мере того как ребенок овладевает речью, её нормами и правилами речевой постановки, его развитие и общение с окружающими осуществляется более интенсивно. Если ребенок слабо владеет языком, он не может свободно и ясно выражать свои мысли, мысль не получает четкого оформления, такой ребенок

испытывает затруднения в общении со сверстниками и взрослыми. Ребенок с грамотно поставленной, речью, лексически точно строящий высказывания, легко вступает в общение, понятно выражает свои мысли, желания, чувства. В свою очередь, лексическая неразвитость речи, семантическая неточность, бедность словаря, затрудняет взаимоотношения с окружающими их людьми, задерживает психическое развитие ребенка и приводит к множеству комплексов в будущем. Для формирования полноценной личности ребенка, для установления социальных контактов, играющих немаловажную роль в будущем дошкольника, для полноценной и качественной подготовки его к школе, огромное значение имеет лексическая правильность речи.

Свой неоценимый вклад в развитие речи детей внес чешский педагог Ян Амос Каменский, который предложил в качестве средства развития использовать стихи, прибаутки, художественные рассказы, маленькие повести, сказки о животных и растительном мире.

Одну из главных ролей в развитии речи детей сыграла деятельность Е.И. Тихеевой, последовательницы К.Д. Ушинского, которая в 1867г сама руководила детским садом. Свой опыт и свои исследования она передала в книге «Развитие речи дошкольника». Теоретическую основу разработанной ею системы составляют такие положения:

- развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием;
- речь детей развивается в социальной среде в процессе общения со взрослыми и сверстниками;
- речь развивается в игре и труде;
- руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни ребенка.

Побуждая детей использовать в речи слова синонимы, педагог позволяет отразить сущность одного и того же явления многообразно, с разными оттенками, что в свою очередь повышает выразительную силу речи и помогает избежать повторов. А.Н. Гвоздев рекомендовал родителям и педагогам начинать работу с детьми над синонимами с малых лет. Научить его играть в похожие слова: вы называете слово «прыгать», а ребенок должен назвать 3 - 5 синонимов таких как «подпрыгивать, отталкиваться от земли» и т.д. Затем разберите, что у ребенка получилось удачно, а что вызвало затруднение и почему это произошло.

Особенность словарной работы в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно - образовательной работой с детьми. Обогащение словарного запаса происходит в процессе с окружающим миром во всех видах детальности, повседневной жизни, общении, получении знаний с помощью художественной литературы.

В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса в связи с работой по ознакомлению детей с окружающим миром, а так же количественное развитие, т.е. овладение значениями слов, в связи с ознакомлением детей с художественной литературой. При качественном развитии происходит постепенное овладение детьми социально закрепленным содержанием, отражающим результат познания, который

закрепляется в слове, в результате чего осознается человеком и передается в процессе общения.

Можно выделить следующие критерии и показатели формирования лексического развития старших дошкольников в процессе ознакомления их с художественной литературой:

Таблица 2.

Критерии и показатели лексического развития старших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой.

критерий	характеристика	показатели	методика
Мотивационный критерий	Знакомство детей с книжной культурой, художественной литературой, понимание детьми текстов произведений на слух, различных жанров детской литературы, мотивация детей к чтению различных произведений и потребность в чтении детям книг разных жанров.	<ul style="list-style-type: none"> - Дети проявляют живой интерес к рассказам стихотворениям и сказкам; - Проявляют интерес к слушанию, разыгрыванию, рассказыванию произведений; - Дети умеют выразительно пересказывать запомнившиеся ими произведения различных жанров; - Легко разгадывают сложные загадки. 	Занятие «В гости к Феи сказок»
Нормативно - когнитивный критерий	Владение детьми своей речью, как средством общения, умения устанавливать связь в тексте и делать свои выводы. Понимание особенностей жанровых отличий между рассказами.	<ul style="list-style-type: none"> - Ребенок владеет достаточным лексическим запасом связной речи, что бы общаться в коллективе со сверстниками и со взрослыми; - Ребенок умеет устанавливать связь между произведениями; - После прослушивания произведения делает определенные выводы; - Различает жанры произведения. 	Занятие Поляна «Книжных цветов»
Продуктивный критерий	Понимание значения слов, наличие	- Ребенок правильно использует слова в речи;	Открытое занятие

	тематических слов в речи, использование всевозможных средств общения, овладение лексическим запасом речи для взаимодействия с окружающими. Как продуктивная цель взрослого - бережное отношение к книгам.	- Адекватно использует вербальные и невербальные средства общения; - Владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми. - Бережно относится к книгам.	«Моя любимая книга»
--	---	---	---------------------

Для определения уровней развития старших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой по предложенным критериям и показателям был проведен ряд диагностик и предложены различные методики. Рассмотрим поподробнее одну из них:

Для мотивационного критерия мной было подобрано оригинальное и достаточно интересное занятие:

Мы с детьми отправились **«В гости к Фее сказок»**

Задачи:

1. Выявить и преумножить интерес детей старшего дошкольного возраста к художественным произведениям;
2. Изучить интерес детей к прослушиванию, и разыгрыванию сенок взятых из художественных произведений;
3. Исследовать умения детей интересно пересказывать сказки;
4. Выявить у детей особенности понимания средств лексической выразительности, сказочного текста.
5. Определить знания детей об особенностях сказочного жанра;

Ход работы.

Давным - давно, когда сказки были живыми, а дети могли без преград оказаться в любой сказочной стране, жила прекрасная фея. И звали ее – Сказка.

Но вот однажды у феи случилась беда. Злая колдунья по имени Путаница захотела похитить Сказку. Колдунья закрыла Сказку за тремя замками, а ключи спрятала в золотой ларец, а ларец потеряла в сказочном пруду. И все сказки перепутались.

Долго горевала фея, но слезами горю не поможешь, и тогда она решила обратиться за помощью к тем, кто любит слушать, знает и читает сказки - к детям. Чтобы помочь нашей фее, нам нужно найти ключи, которые потеряла злая колдунья. Вы согласны помочь фее? (ответ детей)

Для этого мы должны с вами попасть во дворец феи Сказки и выполнить сложный задания, за каждое выполненное задание, мы в ларце, найдем ключ. Он поможет нам с вами открыть замок от страшной темницы, в которой спрятана наша фея Сказка.

- Дети, а кто может вспомнить, с каких слов начинаются наши любимые сказки?
- А кто вспоминаем, какими словами заканчиваются сказки?
- А теперь давайте вместе вспомним «сказочные» слова, которые вы знаете?

Молодцы ребята, вы без труда нашли первый ключик! Открывается ларец, и достается первый ключ.

- Вот мы и попали во дворец феи Сказки. Мы оказались в самом главном зале дворца Сказок, в котором находится ларец со вторым ключом. Посмотрите дети, там лежит ларец, а в нем второй ключ. Но что бы открыть ларец нам нужно вспомнить и рассказать кусочек из самой любимой сказки так интересно и с выражением, чтобы все как будто побывали там (пересказ). Молодцы, вы рассказали невероятно интересно сказку – а мы как будто в сказке побывали!

«Мы должны поспешить и поскорее выбраться из дворца! Что же делать: ворота снова захлопнулись!» Мы сможем их открыть, если вспомним героев, которые живут:

- а) В ущелье змея (Давайте вспомним всех злых героев сказки).
- б) На сказочной поляне (Давайте вспомним всех фей, волшебников, и колдунов).
- в) На доброй горе (Давайте вспомним самых добрых героев).
- г) В зале героев (Давайте вспомним самых смелых и сильных сказочных героев)
- д) В Чулане волшебства? (Вспоминаем все предметы волшебства).

Молодцы, дети вы ответили на все вопросы правильно! Ларец открывается, а из него педагог достает второй ключ.

Мы справились с заданием и можем отправляться дальше в путешествие по сказочному лесу. Идем дальше?

Ребята посмотрите, вот мы и добрались до подводного царства нашего волшебного озера. Ой! посмотрите, кто это нас встречает? Правильно русалочка она поможет попасть в подводное царство волшебного озера. Здравствуйте ребята. Я догадалась, что вы идете вызволять фею Сказку и вам необходимо найти все ключи, что бы открыть темницу. Ключ, который вы ищите, находится в ларце у повелителя рек и озер и морей Посейдона. Я могу вас отвести к нему, но мне скучно здесь и я хочу с вами поиграть. Вы согласны?

Я буду показывать вам картинки из книг, а вы отгадывать название сказок и авторов этих чудных произведений:

- Русалочка;
- Дюймовочка;
- Стойкий оловянный солдатик;
- Золушка;
- Маша и медведь;
- Царевна Лягушка;
- По щучьему велению;
- Золотая рыбка;
- Золотой ключик;
- Красная шапочка;

Молодцы ребята вы справились и с этим заданием, и попали в подводное царство к Посейдону, а вот и ларец. Посмотрите на него, он сам открывается, и оттуда мы достаем последний ключик. Наша фея сказок спасена, она сейчас наведет порядок в сказках.

Сюрпризный момент

Фея сказок всех благодарит, за то, что вы смогли подобрать ключи и освободили ее из темницы, а за то, что вы такие умные и смелые - фея дарит вам раскраски, каждый ребенок может выбрать раскраску из любимого произведения.

Список использованной литературы:

1. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования Российской Федерации.
2. Алексеева, М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3 - е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 400 с.
3. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. - М., 1998 - 2000. 96 с.
4. Бородич, А.М. Методика развития речи детей старшего дошкольного возраста М.: Просвещение, 1999. - 256 с.

© Т.П. Войнова, 2017

УДК 376.37

Ворона Вероника Витальевна

Моршнева Мария Александровна

студент факультета дошкольного, начального и специального образования

НИУ «БелГУ», г. Белгород

Научный руководитель:

к. филос.н., доцент

Марина Владимировна Садовски

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Исследователи современности нашего отечества и за рубежом отмечают, как один из важнейших недостатков, которые препятствуют успешной адаптации ребенка с РАС, выделяется нарушение навыков коммуникации. Данное нарушение являет себя как отставание либо же отсутствие умения говорить, неспособность порождать или поддерживать диалог, а также в качестве стереотипий высказываний и целого ряда других специфических особенностей (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др.).

Коммуницирование - это и процесс информационной передачи, и её активный обмен. При формировании навыков коммуникации необходимо брать в учет конкретно формальную сторону, отмечать момент информационной передачи.

В зависимости от того, что главный недостаток, препятствующий качественной адаптации ребенка с РАС, выделяют нарушение навыков коммуникации, в последнее время исследователи за рубежом разрабатывают три главные системы к пониманию навыка коммуникации у ребенка с РАС: психоаналитический, бихевиористский, психолингвистический[3, с.56].

Многие зарубежные ученые сошлись во мнении, что эффективнее всего является методика «сопровождающего обучения», позволяющая производить обучение ребенка коммуникативным навыкам в естественных условиях.

Среди литературы отечественных учёных не разработанным является аспект формулирования навыков коммуникации у ребенка с РАС. Рассмотрены конкретные

методические приемы, которые направлены на формулирование навыков коммуникации и на развитие речи в общем.

Метод совместного рисования – является особым игровым методом. В процессе коллективного художества педагог изображает предмет или сюжет, который был бы близок ребенку по опыту, его жизненным интересам, эмоционально комментирует. Дети активно участвуют в произведении рисунка, «подсказывая» сюжетную линию, включая в рисунок разнообразные детали. Коллективное творчество - не является рисованием как видом продуктивной деятельности конкретного ребенка, а являет собой особый приём обучения.

Применение метода коллективного творчества дарит возможность развития невербальных и вербальных средств коммуницирования. Педагог определяет словами все, происходящее на холсте. Этот момент даёт возможность уточнения значения слов, которые ребенку уже известны, дополнительно производит ознакомление ребенка с еще не доступными понятиями и их обозначениями, пополняя словарь.

Педагог должен поощрять каждую попытку «говорения» у ребенка, искусственно и преднамеренно вуалировать ситуации, благодаря которым ребенок захочет использовать активный словарь [2, с.46].

Хочется отметить, что коллективное чтение является конкретным способом развить эмоциональные отношения с ребенком, формировать его представления об окружающей среде, о другом человеке. В литературе были описаны ситуации, в которых ребенок с аутизмом, не может достигать коммуникативной функции, обучаясь чтению и сопоставлению букв в слова, и это является основным каналом для эмоционального общения и кардинально изменяет в прогрессивную сторону его статус среди семьи, отношения с родственниками. Также описаны примеры, детей обучающихся самостоятельному чтению и выкладыванию слов из букв в более ранний период раньше, прежде чем они обучатся говорить. Ребенок начинает обращаться к близким, пользоваться набранным текстом.

Иное направление – коммуникация благодаря карточкам. На сложность картинок влияет уровень абстракции, который доступен ребенку. Сложность проявляется в ключе: простые слова, схемы или реалистические изображения, фото или реальные объекты, обозначающие конкретные потребности, к примеру, желание попить может быть обозначено настоящей чашкой, ее фотографией, рисунком, словом «пить».

Таким образом, все эти методы, безусловно, заслуживают пристального внимания, ведь они опираются на данные о развитии человека с аутизмом в целом, которые нашли научное обоснование. Благодаря использованию этих методов можно добиться не только результатов в развитии навыков общения, но и в общем психическом развитии больных.

Список использованной литературы:

1. Баенская Е.Р. О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е.Р. Баенская // Дефектология. - 1999. - N1. - С.47 - 54.
2. Веденина М.Ю. Опыт использования метода облегченной коммуникации со взрослым аутичным человеком / М.Ю. Веденина, И.А.Костин // Дефектология. - 2003. - N6. - С.21 - 27.
3. Волосовец Т. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / Т.В. Волосовец, А.В.Хаустов // Логопедия. - 2005. - N1. - С.70 - 74.

© В.В. Ворона, М. А. Моршнева, 2017

Григорьев С.М.

старший научный сотрудник, кандидат военных наук, доцент
ВА РВСН им. Петра Великого
г. Балашиха, Московской области

Артамонов В.А.

старший научный сотрудник, ВА РВСН им. Петра Великого
г. Балашиха, Московской области

Монастырева Л.Н.

научный сотрудник ВА РВСН им. Петра Великого
г. Балашиха, Московской области

МЕТОДИКА РАБОТЫ КОМАНДИРА (НАЧАЛЬНИКА) ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЛУЖЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Статья подготовлена при информационной поддержке
СПС КонсультантПлюс и ИПО ГАРПНТ

В процессе управления обеспечением безопасности военной службы (далее – ОБВС) в Вооруженных Силах Российской Федерации (далее – ВС РФ) чрезвычайно важное значение следует придавать четкой реализации командирами (начальниками) уставных требований обеспечения безопасности военной службы (далее – БВС) при проведении конкретных служебных мероприятий (учений, стрельб, метания гранат, несения службы в суточном наряде, особенно в карауле, эксплуатации вооружения, военной и специальной техники и выполнения работ по их ремонту, и так далее).

В виду того, что, как правило, служебные мероприятия с личным составом проводятся под руководством конкретного должностного лица (заместителя командира, начальника соответствующей службы, командира подразделения) (далее руководителя служебного мероприятия) в главе № 7 Устава внутренней службы ВС РФ специально выделена статья 320, которая определяет обязанности руководителей служебных мероприятий при их проведении, устанавливая общий методический подход в ВС РФ, для ОБВС при их осуществлении [1].

Так, согласно этой статьи УВС ... «...Должностные лица, организующие мероприятия повседневной деятельности или руководящие их проведением (начальники команд, старшие или руководители на местах исполнения должностных и специальных обязанностей либо на рабочих местах), непосредственно при организации и проведении каждого мероприятия повседневной деятельности обязаны:

уточнять опасные факторы военной службы, которые могут возникнуть при выполнении мероприятия, и определять меры по их ограничению (нейтрализации);

определять порядок организации и выполнения мероприятий повседневной деятельности, назначать руководителей на местах исполнения должностных и специальных обязанностей (на рабочих местах), исполнителей и лиц, которым поручается контроль за их выполнением;

обеспечивать создание безопасных условий военной службы на каждом месте исполнения должностных, специальных обязанностей (на рабочем месте) и снабжение военнослужащих положенными средствами индивидуальной и коллективной защиты, лечебно - профилактическими средствами;

проводить лично (организовывать) занятия по изучению требований безопасности, в том числе по овладению личным составом безопасными приемами и способами исполнения своих должностных и специальных обязанностей, а также инструктажи;

лично убедиться перед проведением мероприятия повседневной деятельности, что для этого созданы безопасные условия, подчиненные усвоили доведенные до них требования безопасности военной службы и обладают достаточными практическими навыками в их выполнении, знают порядок действий в аварийных ситуациях и умеют оказывать помощь пострадавшим;

добиваться выполнения требований безопасности военной службы, принимать в ходе контроля за их выполнением меры по предупреждению гибели, увечий (ранений, травм, контузий), заболеваний военнослужащих и гражданских лиц, причинения вреда окружающей среде; в случае выявления нарушений требований безопасности или в аварийных ситуациях приостанавливать проведение мероприятия повседневной деятельности, а лиц, допустивших нарушения, привлекать в установленном порядке к ответственности;

обеспечивать по окончании мероприятия повседневной деятельности приведение места его выполнения (рабочего места) в порядок, определенный соответствующими руководствами и инструкциями».

Вот так подробно и – впервые – в УВС определены обязанности руководителей служебных мероприятий в целях ОБВС при их проведении.

На что здесь хотелось бы еще обратить внимание и добавить важную информацию к выше изложенному? [2]. Это особенно значимо для молодых офицеров и прапорщиков.

Прежде всего, надо сказать о цели действий руководителя служебных мероприятий при его проведении, в части ОБВС. Ее можно было сформулировать следующим образом. Непосредственная организация безопасного проведения служебных мероприятий личным составом в условиях повседневной деятельности войск (сил) заключается в реализации специальных мер при проведении этих служебных мероприятий и имеет целью исключить воздействие на военнослужащих опасных и / или вредных факторов военной службы, на этой основе, - обеспечить гарантированное сохранение им жизни и здоровья. Эта организация должна проводиться по этапам выполнения личным составом любого служебного мероприятия в условиях повседневной деятельности.

Теперь о некоторых деталях.

На этапе подготовки к проведению служебного мероприятия (первом этапе) руководителем служебного мероприятия лично изучается ситуация, выявляются и анализируются опасные и / или вредные факторы военной службы, которые могут возникнуть при выполнении указанного мероприятия; на этой основе им устанавливаются требования безопасности (далее – ТБ) в целях нейтрализации, либо ограничения их воздействия. Эти ТБ в обязательном порядке доводятся до личного состава посредством проведения целевых инструктажей либо специальных занятий. При необходимости проводится устный теоретический опрос и проверка навыков безопасного выполнения

отдельными военнослужащими предстоящего служебного мероприятия. Перед проведением служебных мероприятий с боевым применением вооружения, военной и специальной техники необходимо оценить состояние здоровья военнослужащих и их морально - психологическое состояние. Личный состав, заступающий на боевое дежурство (боевую службу), в караул, наряд должны подвергаться обязательному медицинскому осмотру; с водителями, выезжающими из парка, также должен быть проведен предрейсовый медицинский осмотр.

При этом, проведение специальных занятий по ТБ должно включаться в планы подготовки и проведения учений, смотров вооружения, военной и специальной техники, крупных технологических работ. Целевые инструктажи должны включаться в планы подготовки личного состава к несению боевого дежурства (боевой службы), к несению караульной службы, в планы проведения парковых и парково - хозяйственных дней. Доведение до личного состава ТБ перед началом занятия по боевой подготовке также должно предусматриваться в плане - конспекте руководителя служебного мероприятия.

В процессе выполнения служебного мероприятия (второй этап) руководитель служебного мероприятия, а также все прямые начальники до командира воинской части и начальники служб обязаны контролировать соблюдение ТБ личным составом.

В процессе проведения служебного мероприятия все нарушения ТБ должны своевременно выявляться и пресекаться. При выявлении грубых нарушений ТБ все работы должны быть прекращены и проведен внеплановый инструктаж по ТБ.

При подведении итогов (третий этап) руководитель служебного мероприятия обязан проанализировать соблюдение ТБ личным составом, подробно разобрать обстоятельства и причины каждого факта их нарушений. О любом факте нарушения ТБ при проведении служебного мероприятия, приведшем к потере трудоспособности военнослужащего, он обязан немедленно доложить старшему командиру (начальнику).

Каждый факт грубого нарушения ТБ должен рассматриваться как грубый дисциплинарный проступок, и виновные в его совершении, после проведенного разбирательства, должны привлекаться к дисциплинарной ответственности.

В заключении следует сказать еще вот о чем. В приказе Министра обороны РФ от 22 июля 2015 г. № 444 «Об утверждении Руководства по обеспечению безопасности военной службы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [3] подробно изложен порядок производства разовых, не относящихся к должностным обязанностям военнослужащих, работ с повышенной опасностью. Этот порядок должен четко знать и неукоснительно выполнять каждый руководитель организации и исполнения подобных работ.

Список использованной литературы:

1. Указ Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» / в актуальной версии смотри в СПС КонсультантПлюс или ИПО ГАРАНТ.
2. Учебно - методическое пособие для командиров соединений и воинских частей «Обеспечение безопасности военной службы» (ДСП) / утверждено первым заместителем начальника Генерального штаба ВС РФ 05.03.1996 г. С. 60 - 61.
3. Официальный интернет - портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 02.10.2015.

© Григорьев С.М., Артамонов В.А., Монастырева Л.Н. 2017

Григорьев С.М.

к.в.н., доцент, старший научный сотрудник
ВА РВСН имени Петра Великого

Артамонов В.А.

старший научный сотрудник
ВА РВСН имени Петра Великого

Атаева И.А.

младший научный сотрудник
ВА РВСН имени Петра Великого

УПРАВЛЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Статья подготовлена при информационной поддержке
СПС Консультант Плюс и ИТО Гарант

Анализ состояния теории управления безопасностью военной службы (далее – БВС) заставляет сделать вывод о том, что она находилась и находится до сих пор на уровне эмпирических основ, то есть обобщения опыта войск, включающего множество статистических случившихся и зафиксированных фактов, гипотез, затем, отраженных в организационных руководящих документах, а также в научных работах в этой области.

Такой уровень ее развития не соответствует современному состоянию и условиям функционирования Вооруженных Сил Российской Федерации (далее – ВС РФ). И хотя в последние годы даже в Уставе внутренней службы ВС РФ появилась отдельная глава (№ 7 – «Безопасность военной службы»), процесс повышения БВС в ВС РФ продвигается медленно [1].

Недостаточно развитый понятийный аппарат БВС и системы управления ею (подобного термина в военном праве вообще нет), отсутствие четкого разграничения полномочий среди центральных и нижестоящих органов военного управления, слабо отработанные и обоснованные методы количественного и, особенно, качественного, анализа состояния БВС, не завершенная классификация мероприятий обеспечения БВС (далее – ОБВС), а также единого подхода к формированию базы данных и общей стратегии компьютеризации управленческих функций, – сегодня серьезно тормозят процесс адаптации управленческой деятельности к новым условиям функционирования ВС РФ, возможностям системного исследования множества угроз и уязвимых мест объектов БВС, особенно на уровне соединений и воинских частей.

Следовательно, актуальным научным направлением на современном этапе развития ВС РФ является разработка новых научно - теоретических положений управления БВС в повседневной деятельности ВС РФ в мирное время, обеспечивающих повышение БВС в современных условиях.

Здесь нужно пояснение. В словесном сочетании термина «теоретические положения» основную смысловую нагрузку несет слово «положение», которое толкуется как «научное утверждение, сформулированная мысль» [2].

Слово «теоретическое(ие)» является признаком положений, основанных на теории, относящихся к теории и ее познанию, совершаемому с помощью понятийного мышления [2].

К теоретическим положениям, в том числе, в области ОБВС, относятся научные утверждения вида четко сформулированных идей, гипотез, типологий, концепций, правил, принципов, ограничений и математических предложений, а также разработанные на их основе методы, теоретические и практические рекомендации [3].

Из перечисленных видов теоретических положений особого рассмотрения требуют методы, выступающие также в качестве основных элементов методологии. Научный метод выделяется среди теоретических положений функционально: «формируясь» в качестве теоретического результата прошлого исследования, метод выступает как исходный пункт и условие последующих исследований [4].

Теоретические положения, как форма научного знания, обычно предшествуют сложившейся уже теории, могут сосуществовать с нею и, являясь существенными ее элементами, обновлять и развивать ее в соответствии с потребностями практики в изменившихся условиях.

На основе некоторых выше изложенных научных положений, под теоретическими направлениями развития управления БВС, как полагают авторы данной статьи, с учетом положения с БВС и потребностей практики его совершенствования, могут и должны сегодня быть:

дальнейшее развитие его научно - методического и, собственно, методологического аппарата, соответствующего современным условиям функционирования войск (сил);

широкое внедрение в практику управления БВС качественных, и, на их основе, количественных методов оценки и анализа БВС;

более интенсивное внедрение в практику управленческой деятельности в сфере БВС компьютерных технологий.

Если глубже вникнуть в теорию управления, то для современной теории управления характерна многовариантность и многонаправленность исследований развития, стремление обобщить и интегрировать достижения не только различных научных школ управления (научного управления, человеческих отношений, администрирования), но и других родственных наук – истории, психологии, социологии, логики, математики.

Каждый подход к процессу организации управления (системный, ситуационный, эмпирический, математический, бихевиористический и другие) имеет свои достоинства и недостатки, и поэтому многие ученые полагают некорректными попытки абсолютизировать какой -нибудь из них. Однако все сходятся в том, что, наиболее универсальным, в большей степени, соответствующим современному этапу развития мировой цивилизации и общества, является системный подход.

Системный подход в управлении – это образ мышления, и общая методология теории и практики управления.

В его основе положен взгляд на объекты управления как на сложные открытые системы, состоящие из взаимосвязанных элементов и охваченных внешними и внутренними связями с многочисленными элементами систем внутреннего и более высокого порядка.

Внутренние элементы объектов управления БВС обуславливаются целью функционирования и его процессами. Они взаимосвязаны и должны находиться в

определенном состоянии динамического равновесия, обеспечивающего успех функционирования и достижение его целей. Элементы (субъекты) внешней среды функционирования субъектов управления в той или иной степени взаимосвязаны и воздействуют на объекты управления, способствуя или нарушая его внутреннее равновесие, положительно или дисфункционально.

По существу, целью управления БВС и является поддержание этого равновесия; то есть, колебательного процесса его состояний по отношению к линии равновесия. Задача субъектов управления БВС заключается в том, чтобы в полной мере использовать положительный и нейтрализовать негативный эффект этого воздействия.

Применение системного подхода в управлении БВС предполагает:

глубокое исследование внутренних процессов преобразования ресурсов в организации – объекте управления (БВС);

усиленное внимание исследованию внешней среды, структуры и свойств ее элементов – сложности, динамичности изменений и вариативности (среды ОБВС);

широкое применение моделирования как метода описания и исследования объектов ОБВС и процессов управления ими, их качественных и количественных характеристик;

ориентацию на использование количественных методов обоснования решений по вопросам повышения БВС.

Сущность управления БВС на основе системного подхода, его основные положения могут служить ориентиром и теоретико - методологической основой дальнейшего совершенствования управления войсками вообще и, в частности, – управления БВС.

Решение комплекса научных, технико - технологических, экономических, социальных и организационных проблем, накопившихся в области БВС, требует в первую очередь, разработки надежных методов оценки условий военной службы и профессиональных рисков, детального анализа положения дел в воинских частях, соединениях, видах ВС РФ и родах войск (сил), исследования на объективной основе причин гибели, травматизма и заболеваемости личного состава, и путей, их устранения.

Данная статья носит, в основном, теоретический характер. Но, ее авторы считают, что без решения таких теоретических, а не только практических проблем, в сфере ОБВС успехов не добиться. Надеемся на то, что найдутся специалисты (теоретики и практики), которые выскажут по данной проблеме свою точку зрения; возможно, и критическую. Ибо лишь в дискуссиях, спорах, выражения своей позиции, и рождается истина в таких непростых проблемах, какой является на самом деле – дело повышения БВС.

Список использованной литературы:

1. Указ Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации» / в актуальной версии смотри в СПС КонсультантПлюс или ИПО ГАРАНТ.

2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Чл. Коор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20 - е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.

3. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический проект, 2002. – 832 с.

4. Булыгин Ю.Е. Организация социального управления (основные понятия и категории). Т.1 / Словарь - справочник. – М.: Контур, 1999. – 254с.

© Григорьев С.М., Артамонов В.А., Атаева И.А. 2017 год.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА КАК СРЕДСТВО ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ

Одним из приоритетных направлений первичной профилактики делинквентного поведения детей мигрантов является организация досуга. Под досуговой деятельностью мы понимаем совокупность занятий в свободное время, с помощью которых развиваются и удовлетворяются определенные потребности и интересы личности ребенка. Досуговая деятельность строится с учетом личных ресурсов и интересов детей мигрантов. Педагог содействует возникновению ситуации свободного самовыражения в творчестве, расширяет и укрепляет связи детей мигрантов с окружающим миром через вовлечение его в группу сверстников, выполняющих социально - полезную деятельность.

Данная деятельность оказывает положительное влияние на личностное развитие ребенка. Важно с самого начала взаимоотношений между педагогом и ребенком мигрантом установить доверительные отношения, которые в дальнейшем будут способствовать более открытому и плодотворному общению.

Основными направлениями досуговой деятельности в первичной профилактике делинквентного поведения детей мигрантов являются: художественно - творческая деятельность, физкультурно - спортивная деятельность, нравственное воспитание.

Творчество является одним из эффективных средств первичной профилактики делинквентного поведения детей мигрантов через снятие эмоционального напряжения, эмоциональное реагирование, творческое самовыражение, самовыражение детей мигрантов через художественно - творческую деятельность (театр, рисование, пение, танец). Приобщение к творчеству формирует лучшие человеческие качества, творчески развивает, духовно обогащает и прививает те знания и навыки, которых ребенок, подростки и молодежь лишены в семье, обществе, образовательных учреждениях [2, с. 29].

Специфика художественно - творческой деятельности состоит в том, что в процессе ее реализации идет усвоение ценностей культуры, у ребенка мигранта появляются и развиваются коммуникативные навыки, эмпатия, способность принимать позицию другого человека; она не имеет ограничений и доступна детям любых национальностей.

Педагог может выступать в разных ролях в работе с детьми мигрантами, но всегда должен обеспечивать ту необходимую психологическую и социальную поддержку, которая требуется конкретной личности.

В соответствии с нравственным воспитанием, следует ориентировать детей мигрантов на базовые ценности: Человек, Семья, Отечество, Труд, Знания, Культура, Мир, Земля. Взятые в самом общем виде, они охватывают основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образуют своеобразную основу воспитания. Специфика педагогической профилактической работы с детьми мигрантов определяется необходимостью формирования устойчивых нравственных мотивов. Основным путем достижения этого является вовлечение детей мигрантов в какие - либо виды общественно полезных дел, выработка привычки напряженно работать, ответственно выполнять различные действия. Так, например, сбор вещей и книг для детей из детских домов; подготовка и представление спектакля, профилактического содержания; конкурсы плакатов, посвященные антирекламе курения, употребления алкоголя и наркотиков; участие в работе волонтерских групп, групп взаимопомощи.

Спецификой физкультурно - спортивной профилактической деятельности является комплексное воздействие на личность ребенка мигранта, включающее в себя изменение поведения, удовлетворение естественных потребностей в самоутверждении и в самореализации.

В отличие от всех других форм досуговой деятельности спорт, помимо интеллектуальной и психоэмоциональной составляющей, имеет физическую и тем самым является более сильным средством воздействия на растущий организм [1, с. 58].

Мобилизация усилий в целях успешного выполнения физических занятий позволяет ребенку мигранту мобилизовать внутреннюю энергию, проявить активность не только при благоприятных условиях, но и при внешних препятствиях, связанных с достижением успеха в соревновательной деятельности, что способствует развитию волевых личностных качеств.

Использование элементов соревновательной деятельности способствует повышению мотивации достижения уровня притязаний, коррекции психического состояния ребенка, повышению уровня положительных и снижению отрицательных эмоций. Нормализация эмоционально - волевой сферы посредством соревновательной деятельности – один из способов профилактики зависимого поведения.

Таким образом, организация досуга детей мигрантов - это поиск пути выхода из различных жизненных обстоятельств, предоставляющее личности спектр возможностей выбора своей судьбы, стимулирующее процессы личностного саморазвития, возможности для полноценного общения, удовлетворения их интересов и склонностей и формирования нравственных ценностей.

Список использованной литературы:

1. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Наркотики: проблемы и их решение: Учеб. пособ. Для студ. Вузов. - М.: Учеб. - метод.коллектор «Психология», 2000.
2. Социальная работа: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы Международного научно - практического семинара 14, 15, 19 ноября 2002г. Астрахань: Изд - во Астрахан. гос. пед. Ун - та, 2002.

© А.С. Джангазиева, А.Е. Рахметова, 2017

УДК 37

Дудченко А.А.,

Волгоградская государственная академия физической культуры

Dudchenko A. A. – postgraduate student,

Volgograd state Academy of physical culture

АЭРОБИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

AEROBICS AS A PERSPECTIVE DIRECTION OF WORK WITH PUPILS WITH DEVIATIONS IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Аннотация. В работе представлены средства аэробики для школьников с нарушением интеллекта, показана необходимость разработки комплексов занятий с использованием

средств оздоровительной аэробики для развития двигательных способностей, коррекции имеющихся отклонений и нормализации психо - эмоционального состояния школьников с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Ключевые слова: средства, аэробика, школьники, нарушение интеллекта.

Abstract. The paper presents a means of aerobics for students with intellectual disabilities, the need for the development of sets of classes with the use of mass aerobics for the development of movement skills, correction of deviations and normalization of psycho - emotional state of schoolchildren with impaired intellectual development.

Key words: facilities, aerobics, students, disabilities.

Актуальность. В настоящее время насчитывается 13,8 миллионов инвалидов, что составляет 10 % населения страны [1, 2]. Низкая двигательная активность у данной категории детей не формирует мотивацию и свойственную их возрасту потребность в движении [3]. Физическая культура с различными формами организации двигательной активности занимается не только укреплением и поддержанием здоровья детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии, но и способствует корригированию их психофизического развития и является одним из основных средством успешной социальной адаптации в общество. [4].

В настоящее время существует определенное количество оздоровительно - коррекционных разработок, технологий для детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии, на основе применения водных видов спорта, дыхательной гимнастики, суставной и медитативной гимнастики, лыжной подготовки, легкоатлетического многоборья, общей физической подготовки подвижных игр. Дефицит научно - обоснованных методик и рекомендаций по использованию оздоровительной аэробики, как одного из средств развития, коррекции и компенсации имеющихся нарушений данной категории детей определил направление нашей работы.

Для реализации системы адаптивного физического воспитания главное значение имеет разработка программ с выбором различных средств и методов для развития физических качеств, коррекции имеющихся нарушений и нормализации психо - эмоционального состояния с учетом возможностей и контингента занимающихся.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

изучение научно - методической литературы, методы оценки физической подготовленности, методы оценки психо - эмоционального состояния, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Цель педагогического эксперимента состояла в определении эффективности использования разработанных комплексов занятий с элементами оздоровительной аэробики. Предварительный эксперимент проводился на базе коррекционной школы - интерната VIII вида № 3 г. Волгограда. В нем приняли участие две группы девушек в возрасте 14 - 15 лет: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ) с недостатками интеллектуального развития. Экспериментальную группу (13 человек) составили школьницы, занимавшиеся по предложенным нами комплексам упражнений, КГ (13 человек) – школьницы, занимавшиеся по традиционной методике.

Физические упражнения для развития чувства и темпа ритма, овладение умением ориентироваться в пространстве, способности к перестроению двигательных действий наиболее полно отвечали возрастным особенностям старших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В начальном обследовании показатели физической подготовленности и психо - эмоционального состояния девушек обеих групп существенно не различались. В конечном обследовании отмечен прирост показателей силы кисти правой руки: у девушек экспериментальной группы данные показатели составили 12,2 % ($p \leq 0,05$), в контрольной группе приросты результатов кистевой динамометрии были недостоверными.

В экспериментальной группе прирост результатов бега на 30 м у девушек составил 15,5 % ($p < 0,01$), в контрольной группе - 6,6 % ($p \geq 0,05$). Динамика показателей прыжка в длину выглядит следующим образом: у учениц экспериментальной группы отмечался достоверный прирост результативности, который составил 4,7 % , а в контрольной группе - 2,6 % ($p \geq 0,05$).

В обеих группах показатели *силовой выносливости* определялись по результатам упражнения «сгибание и разгибание рук в упоре лежа от скамейки». В экспериментальной группе результаты этого упражнения увеличились на 14,7 % ($p \leq 0,05$), а динамика результатов девушек контрольной группы изменилась не значительно (4,4 % , $p \geq 0,05$).

Гибкость позвоночного столба была выбрана в качестве критерия для оценки *гибкости*, которая измерялась по величине наклона туловища вперед. Анализ исходных показателей подтвердил данные ученых о низком уровне развития гибкости позвоночного столба у умственно отсталых детей. У многих испытуемых детей они имели отрицательное значение. В результате проведенного педагогического эксперимента гибкость у учащихся экспериментальных классов значительно увеличилась: у девушек экспериментальной группы повысились и составили $6,53 \pm 0,05$ см. В контрольной группе данный показатель изменился незначительно и составил $5,6 \pm 0,05$ см.

Способность удерживать *равновесие* у занимающихся экспериментальной группы повысилась на 23,6 % ($p \leq 0,05$). В контрольной группе эти результаты изменились не существенно (3,1 % , $p \geq 0,05$). Данное исследование указывает о достоверном росте показателей равновесия только у учащихся экспериментальной группы.

В начальном обследовании ученицы обеих групп с большим трудом дифференцировали временные интервалы и мышечные усилия. Была поставлена задача, повысить у учащихся дифференцирование мышечных усилий, восприятие ориентировки в пространстве, чувства ритма, темпа. Однако в ходе занятий с использованием комплексов оздоровительной аэробики произошло значительное улучшение выше перечисленных характеристик в экспериментальной группе и незначительные изменения в контрольной группе. Использование комплексов упражнений, выполняемых под музыку, а также с различными предметами повысило уровень дифференцирования кинематических характеристик двигательных действий, что оказало позитивное влияние на продуктивность и качество учебных занятий. Благодаря использованию средств различных видов аэробики произошли значительные изменения в развитии двигательных способностей и технических характеристик двигательных действий.

В процессе занятий наблюдалась положительная динамика психо - эмоционального состояния девушек старшего возраста с легкой степенью умственной недостаточности. По психологическому тесту Люшера только у учащихся экспериментальной группы выявили положительную динамику, они свободно управляли своим вниманием. В условиях мотивированной активной деятельности не испытывали трудностей с оперативным и долговременным запоминанием и воспроизведением.

Применение в процессе занятий разработанных комплексов упражнений способствовало оптимизации процесса физического воспитания, увеличивал моторную плотность занятий, оказывал более благоприятное воздействие на занимающихся и их эмоциональный фон. Экспериментально доказано, что в результате включения в процесс физического воспитания школьников комплексов оздоровительной аэробики улучшались моторные функции у учащихся с нарушением интеллектуального развития. Входящие в состав комплекса средства имели оздоровительное, коррекционное и психорегулирующее значение.

Список использованной литературы:

1. Антонюк, С.Д. Содержание адаптивного физкультурного образования детей с проблемами в состоянии здоровья и развития / С.Д. Антонюк, С.А. Королев // Культура физическая и здоровье. – 2008. – №2 (16). – С. 7375.
2. Астапова В.М., Микадзе Ю.В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. – СПб.: Питер. – 2002. – 256 с.
3. Новицкий, П.И. Воспитание физических качеств у учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности / П.И. Новицкий // Адаптивная физическая культура. – 2008. – №3 (35). – С.28 - 30.
4. Пузанов, Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б.П. Пузанов: Учебное пособие – 2 - е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006 – 272 с.

© Дудченко А.А., 2017

УДК 373.1

А.В. Жарикова

старший преподаватель кафедры «Менеджмент и экономика»
Рубцовский индустриальный институт
(филиал) АлтГТУ имени И.И. Ползунова, г. Рубцовск, РФ
E - mail: nastya - 1810@yandex.ru

Т.Г. Соловьева

учитель высшей категории
муниципального бюджетного общеобразовательного
учреждения "Гимназия №11", г. Рубцовск, РФ
E - mail: tani20071972@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Сегодняшний сложившийся экономический кризис, затронул все области деятельности не только взрослых людей, но и детей. Ребенок, так или иначе, слышит понятия «экономика», «финансы», от родителей и ближнего окружения, из средств массовой информации.

Значение экономики в жизни каждого человека велико. Незнание основ экономики, или финансов, делает человека уязвимым для применения к нему мошеннических приемов, долговой зависимости т.п. В конечном счете эти проблемы отражаются на экономической системе страны.

Именно поэтому необходимо преподавать школьникам основы экономики, в доступной для их восприятия форме, то есть обучать их финансовой грамотности. Заметим, что под финансовой грамотностью понимают достаточный уровень знаний и навыков в области экономики и финансов, который позволяет правильно оценивать ситуацию на рынке и принимать рациональные решения.

Согласно зарубежному опыту, лучшим периодом жизни человека для получения навыков финансовой грамотности, является этап получения образования в школе. Именно в детском возрасте закладывается база личности как социально - культурной единицы, проявляющей интерес к социуму, экономическим отношениям, самостоятельности, уважения к себе, окружающим, своим родителям и другие ценные качества. В первую очередь образовательное учреждение помогает школьникам начинать адаптацию к активной жизни в условиях рынка, к новым экономическим отношениям. Образовательные учреждения являются основой системы образования и имеют существенные преимущества перед многими другими каналами распространения знаний. К ним можно отнести кадровый потенциал, систематичность проведения занятий, наличие образовательных технологий и материально - технической базы и другие.

Правительством Российской Федерации определена задача повышения уровня финансовой грамотности населения в Концепции долгосрочного социально - экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Исходя из принятой концепции, в российских школах начнутся занятия по финансовой грамотности. Сначала занятия будут проводиться в факультативной форме, а некоторые темы дисциплины будут осваиваться в рамках таких общеобразовательных предметов, как обществознание, математика, история и география. Сегодня с понятием «экономика» знакомят школьников во втором классе в рамках изучения предмета «Окружающий мир». Учащиеся начальных классов плохо воспринимают излагаемый материал из - за сложной финансовой терминологии. По нашему мнению, изучение основ финансовой грамотности следует проводить в рамках факультативных занятий по выбору учащегося, начиная с пятого класса. Занятия по обучению финансовой грамотности делать обязательными в начальных классах не целесообразно.

В высших учебных заведениях на большинстве направлений подготовки изучается курс экономики. Как показывает практика, с определенными трудностями изучения экономики сталкиваются студенты технических направлений подготовки. Так большинство студентов полагают, что изучение экономики им вовсе не нужно. К тому же на сегодняшний день в вузах сделан акцент на теоретический аспект изучения экономических дисциплин, в то время как уровень практических умений и навыков студентов остается крайне низким.

В высших учебных заведениях не уделяется достаточного внимания изучению планирования личных финансов, поэтому студенты, имея доступ к источникам информации и изучая курс экономики в вузах, слабо ориентируются в вопросах финансовой грамотности [1].

Таким образом, трудность обучение финансовой грамотностью обусловлено сложностью восприятия финансовой терминологии.

Список использованной литературы

1. Ляпкина Н.А., Жарикова А.В., Хорунжин М.Г. Использование методов интерактивного обучения при подготовке бакалавров - менеджеров и экономистов // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3 - 2 (71). С. 79 - 81.

© А.В. Жарикова, Т.Г. Соловьева, 2017

УДК 37.08

Зарипова Альбина Зуфаровна
Студентка БФ БашГУ
г.Бирск, РФ

ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА УЧИТЕЛЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Во все эпохи развития нашей цивилизации педагог являлся и является одной из самых авторитетных и уважаемых профессий в обществе. От педагога зависит будущее страны, личности миллионов детей, которые формируют будущее поколение и благополучие нашей страны. Именно поэтому профессия учителя является одной из самых почетных профессий, но вместе с этим одной из самых ответственных, ведь в руках педагога живая душа и несформировавшийся разум. Для достижения уважения и авторитета педагогу необходимо обладать большим количеством умений и навыков и соответствовать большому ряду требований.

Одной из самых первых составляющих, по которой у учеников складывается мнение - это внешний вид учителя. Во время первых минут знакомства с преподавателем, ученик, в первую очередь, обращает свое внимание на его одежду, аксессуары, прическу и макияж - всё это должно быть подчинено решению педагогической задачи - эффективному воздействию на формирование личности студента, стимулированию познавательной деятельности к предмету [4, с. 59]. И учителя, и ученики, и их родители знают о сложившихся с давних времен требованиях к внешнему виду педагога: одежда делового стиля: классический стильный деловой костюм или костюм современного строгого покроя, которые подчеркивают профессиональные, личные качества педагога и официальность его отношений с учениками. Состояние открытых частей тела, в том числе ногтей, должно иметь чистый и ухоженный вид и соответствовать элементарным санитарно - гигиеническим требованиям. Использование косметики и аксессуаров должно носить умеренный не вызывающий характер. Волосы должны быть подстрижены и причёсаны. Лицо, мужчины должно быть выбрито, либо иметь подстриженную ухоженную бороду или усы и многие другие [4, с.145].

Школьники любят аккуратность в костюме, подтянутость и культуру в поведении. Школьники всегда будут обращать внимание на стиль педагога, его имидж, манеру

поведения не только в стенах образовательного учреждения, но и в обществе вне школы, из чего и складывается общий авторитет педагога. Школьники, особенно подростки, не упустят любые небрежности в костюме учителя: оторванная пуговица, не почищенная обувь, непричесанные волосы и прочее, что неизбежно и стремительно снижают его авторитет. В том случае, когда учитель не следит за собой, в классе нарушается дисциплина, с его приходом в класс слышатся нелестные отзывы, перешептывания, смех. Но такая же ситуация может случиться и при чрезмерном внимании к своему стилю со стороны учителя: яркий макияж, короткая юбка, распущенные волосы, яркий маникюр, высокие каблуки, что мешает качественному проведению образовательного процесса.

Заинтересовавшись этой темой, мы решили провести опрос среди учеников Средней школы №1 Белокатайского района. 100 % учеников всех возрастов согласны с тем, что учитель должен соответствовать определенным правилам культуры в одежде. Яркий, вызывающий внешний вид педагога не может отвлечь внимание старшеклассников (10 - 11 класс) – 75 % , а внимание среднего звена (100 %) подвергается снижению, если учитель имеет в своем внешнем виде броские, вызывающие предметы. Однако, и старшеклассники, и школьники младшего возраста могут с уверенностью сказать, что такой вид непременно вызывает бурные обсуждения в классе. Что касается авторитета учителя, мнения снова разошлись: 50 % старших считают, что несоответствие учителя этикетной культуре в одежде не способно снизить его авторитет, а для младших это является одним из главных факторов, благодаря которому учитель теряет уважение к себе.

Таким образом, мы выяснили, что внешний вид педагога является значительным фактором, влияющим на образовательный процесс, на авторитет педагога и его место в коллективе. Но внешность только в том случае является фактором, определяющим авторитет учителя, когда она свойственна ему наряду с другими положительными качествами его как учителя.

Внешний вид педагога может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчая или затрудняя педагогическое общение. Культура внешнего вида, удачное цветовое решение одежды педагога - средство, благотворно влияющее на эмоциональное состояние ученика, на развитие у него эстетической культуры, эстетического вкуса, побуждающего к активной познавательной деятельности в учебном и воспитательном процессе [1, с. 37].

Список использованной литературы:

1. Золотовская Л.А. Особенности профессионального имиджа педагога: социально - психологический аспект // PR в образовании. - 2005. - №3.
2. Каложный А. Технология построения имиджа учителя // Педагогическая техника. - 2005. - №3.
3. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика, 2004 © Оформление: Издательство «Феникс», 2004.
4. Степаненко И.Н. Имидж педагога как условие высшего профессионализма // Имидж как феномен современной цивилизации. – М.: РИЦ АИМ, 2007.

© З.А.Зарипова, 2017

Исаева В. А.

магистрант,

факультет управления и социально - технических сервисов

НГПУ им. Козьмы Минина

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Румянцева Н. А.

магистрант,

факультет управления и социально - технических сервисов

НГПУ им. Козьмы Минина

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

Трутанова А. В.

магистрант,

факультет управления и социально - технических сервисов

НГПУ им. Козьмы Минина

г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В последние два десятилетия в образовании произошли существенные изменения как в содержательных аспектах, так и в технических. Разработка новых технологий обучения для различных сфер образования не стоит на месте. Происходящие процессы модернизации и перехода на новые стандарты высшего профессионального образования определяют новые требования к уровню подготовки студентов ВУЗов. Процессы и тенденции, происходящие в системе высшего образования, требуют конкретного обращения к личности, пересмотра взаимоотношений преподавателя и студента, превращая второго в субъект обучения, и остро ставят проблему качества образования. В современном обществе человеку часто приходится сталкиваться с такими жизненными ситуациями, в которых изначально не подходят известные способы действий, гарантирующие успех. Человек может справиться с такими ситуациями, опираясь на силу своих внутренних возможностей: творческие способности, интеллект, умение взаимодействовать с другими людьми в ситуациях новизны, – а именно, задействовав свой творческий потенциал.

Не является исключением и подготовка студентов будущих преподавателей. В ней необходимо гармонично сочетать технологическую и эстетическую составляющие профессиональной деятельности. Преподаватели как специалисты - профессионалы должны соответствовать изменяющимся условиям, развитию и внедрению новейших технологий в системе образования, быть способными самостоятельно решать сложные профессиональные проблем, связанные с их педагогической деятельностью.

Для студентов, обучающихся на педагогических специальностях, особое значение приобретают вопросы творческой самоактуализации, раскрытия творческого потенциала. Педагогической задачей их профессионального образования становится поиск и внедрение инновационных технологий, позволяющих студентам с большей эффективностью создавать творческие проекты, гармонично сочетающие педагогическую, психологическую

и творческую стороны. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки актуальным становится овладение способами проектной деятельности, которые инициируют творческую активность, самостоятельность и нестандартность в решении творческих задач. Прослеживается и тенденция к пониманию педагогической технологии как части педагогической системы, целью которой является гарантированное достижение целей, максимальное раскрытие творческого потенциала, обеспечение высокой эффективности, оптимальное распределение человеческих, материальных и финансовых ресурсов [1].

Общей чертой различных вариантов современных педагогических технологий является изменение роли обучаемого: он становится активным участником образовательного процесса.

Одним из важнейших инновационных направлений развития системы профессиональной подготовки студентов педагогических образовательных учреждений является открытое образование, индивидуально - ориентированное, направленное на создание условий для обучаемого в проектировании и реализации собственных индивидуальных образовательных траекторий. При этом важно научить студента работать самостоятельно. Подготовка специалиста в современных условиях продолжается всю жизнь. Именно поэтому студенту при обучении в вузе необходимо освоить способы и формы работы, которые позволят ему в дальнейшем продолжить образование и самообразование. Именно такие выпускники будут ориентированы и подготовлены к «образованию через всю жизнь» в отличие от «образования на всю жизнь» [1].

Задача педагогического коллектива ВУЗов – формирование творческих, креативных специалистов, обеспечение непрерывности образования, преемственности, включения студентов в активную образовательную среду, в самостоятельное управление творческим педагогическим процессом.

Список использованной литературы

1. Грахова Е.В. Применение современных образовательных технологий в учебном процессе // Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования: Материалы VI Международной конференции. Ижевск: Изд - во ИжГТУ, 2014. С.96 - 99.

© В.А. Исаева, Н.А. Румянцева, А.В. Трутанова, 2017

УДК 37.02

Каграмаян Каринэ Армановна
канд. пед. наук, доцент СПбУ МВД России,
г. Санкт - Петербург

МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Помня общую схему любого процесса - цель, средства, результат – можно выяснить пути и средства достижения результатов. Методами воспитания в современной педагогике

называются способы взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитанников, направленной на решение задач воспитания. Это соответствует гуманистическому пониманию процесса воспитания как совместной деятельности учителей и учеников и основному закону воспитания: воспитывать, организуя деятельность воспитанников. Методы воспитания в современной науке определяются по - разному: это и способ педагогического воздействия, и совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребности - мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Организуя различные виды развивающей деятельности, общение, интересную содержательную жизнь детей, профессиональный педагог воздействует на воспитанников. При этом в разнообразной воспитательной работе с детьми педагог может и жестко потребовать подчинения принятым нормам поведения, и доказывать свою правоту, и вести за собой своим собственным примером, страстно убеждать и спорить, и осудить неверное поведение или поступок ученика. Здесь были названы почти все наиболее известные методы воспитания, точнее, внеурочной воспитательной работы с детьми в образовательных учреждениях (некоторые специалисты различают методы воспитания и методы внеурочной воспитательной работы): вовлечение в деятельность (упражнение), убеждение, пример, требование, наказание. Ряд ученых, справедливо считая, что нет обучения без воспитания, рассматривают обучение и воспитание как единый процесс и предлагают единую систему методов целостного педагогического процесса, куда входят методы обучения и методы воспитания, которые традиционно анализируются отдельно в дидактике и в теории воспитания. Для объединения методов есть определенные основания, хотя эти же специалисты, говоря о процессе воспитания, все же характеризуют методы воспитания как специфические, отличные от обучения методы. При этом подчеркивается, что их лучше называть методами внеурочной воспитательной работы, которую ведут образовательные и воспитательные учреждения.

В науке, кроме методов воспитания, имеется еще ряд понятий, характеризующих организационно - процессуальную часть воспитания: приём воспитания, средства, формы воспитания, а также технология воспитания и педагогическая техника. В педагогической науке все эти понятия не очень различимы, тем не менее, границы между ними следует представлять.

Прием воспитания обычно характеризуется как составная часть метода, подчиненная ему, входящая в его структуру и употребляемая в конкретной ситуации. В педагогической литературе часто указываются при этом разные частные варианты метода. Например, метод поощрения реализуется в таких приёмах, как похвала, благодарность перед классом, награждение на общем собрании, то есть, проводить воспитательную беседу, поощрять и наказывать можно по - разному. С одной стороны, прием сливается с методом, а с другой стороны - с технологией воспитания и педагогической техникой.

Педагогическая технология в воспитательной работе - это система конкретных и последовательных действий и операций, ведущих к запланированным результатам при организации воспитательной работы. Иногда педагогическую технологию как научно разработанную систему действий необоснованно сближают с педагогической техникой, по существу, подменяют технологию техникой.

Педагогическая техника - это комплекс таких личностных умений педагога, как умение владеть собой, своим эмоциональным внутренним состоянием и внешним поведением, воздействуя на учеников этими профессионально - личностными средствами. К психотехническим умениям педагога относятся умение психофизической регуляции, мимика и пантомимика, техника и культура речи и общения. То есть, речь идет о личности педагога, о его профессиональном индивидуальном стиле работы, профессиональном поведении, мастерстве. Очень важно отличить вопросы технологии и техники воспитания от методов воспитания, указав в то же время на связь между методом воспитания как характером разнообразных действий воспитателя и личностью педагога, использующего тот или иной метод. Личность педагога во всей ее сложности и своеобразии, а также его профессиональная техника часто играют решающую роль в выборе и реализации метода воспитания.

К средствам воспитания относятся сравнительно независимые источники формирования личности и формы воспитательной работы: виды воспитывающей и развивающей деятельности (учение, труд, игра, спорт), предметы, вещи, устройства (игрушки, технические средства, ЭВМ), процессы, произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь), природа. Некоторые специалисты считают, что средства - более широкое понятие, включающее в себя методы, формы и собственно средства.

Методы - одна из основных категорий воспитания - характеризуют деятельностную сторону воспитательного процесса. Знание педагогом общей теории, сущности методов воспитания повышает эффективность их использования.

© К.А. Каграманян, 2017

УДК 37

Капшусева З.А.

Магистрант 1 курса, ИнФ КЧГУ им. У.Д. Алиева
г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭПОХ: ПОНЯТИЕ РУБЕЖА, ПЕРЕХОДА И ПЕРЕЛОМ

На вопрос о том, что значит понятие «рубеж эпох», по существу, ответил некогда академик Д. С. Лихачев в своей статье «Два типа границ между культурами». Позволю себе пространную цитату: «Понятие границы в культуре несет в себе нечто таинственное. Что это - полоса общения или, напротив, стена разобщенности? Очевидно - и то, и другое. Как область наиболее интенсивного общения культур, она знаменует собой наиболее творческую сферу, где культуры не только обмениваются опытом, но и ведут диалог, по большей части обогащая друг друга, но иногда и стремящийся к сохранению собственной обособленности».

В то же время - это самый общий ответ на вопрос, который в историко - литературном плане требует существенных уточнений. Ведь ни понятие «эпохи», ни понятие «рубежа,

границы» не обладают устойчивым и однозначным смыслом, тем более что этими понятиями пользуются и историки, и культурологи, и философы, и литературоведы.

В литературоведческом обиходе мы говорим, например, об эпохе средневековья и эпохе «Серебряного века», об эпохе Возрождения и эпохе романтизма, об античной эпохе и пушкинской эпохе, не всегда отдавая себе отчет в разных объемах, которые приобретает это понятие в данных и им подобных словосочетаниях. Следовало бы обратить внимание и на то, что, даже если признать очевидное метафорическое содержание терминов «пушкинская эпоха» или «Серебряный век» (длительность которого, как известно, гораздо короче века как историко - хронологической единицы), то все же остается значительное различие между такими, например, вполне литературоведчески и исторически строгими понятиями, как «эпоха средневековья» и «эпоха Возрождения», или «XVII век» и «Новое время».

Соответственно, различными предстают и рубежи эпох. В самом общем виде их можно дифференцировать по резкости, интенсивности и темпам историко - культурных изменений на «переломные» и «переходные». В данном случае эти понятия предлагается понимать не как синонимичные: перелом - резкое, быстрое, внезапное изменение (сколь бы долго оно подспудно не вызревало в той или иной культуре), переход - постепенная, медленная, порой незаметная эволюция. И рубежи историко - литературных эпох дают нам примеры того и другого: так, граница между Возрождением и XVII веком являет собой образец «перелома», ибо это не только и не просто изменение жанрово - стилевых принципов в литературе под воздействием «внешней эрозии» (М. Фуко), с одной стороны, и внутренней эволюции, с другой, а трансформация картины мира, принципов мышления (научного, но и художественного), изменение концепции человека и мира, уклада жизни отдельного индивидуума и общества и т. д. А, скажем, рубеж между XVII и XVIII веками представляет собой образец «перехода»: сдвиги, происходящие в мироощущении человека в этот период, не меняют кардинально картины мира, Новое время продолжает свое становление, философская и художественная эволюция строятся на компромиссном стирании противоречий между старым и новым. Заметим, что свойством «переходности», поэтому, могут быть наделены не только рубежи эпох, но и сами эпохи (например, Возрождение, или - по - другому - XIX век).

«Перелом» в определенных случаях включает в себя «переход», можно сказать, осуществляется внешне как «переход», точнее, «исход»: так, кардинальный историко - культурный сдвиг на рубеже античности и средних веков очевиден, бесспорен, но где хронологически он фиксируется, в какой точке времени осуществляется перелом, установить вряд ли возможно. Кроме того, в типологии «эпох» и «рубежей» следует учитывать и предложенное ведущими учеными ИМЛИ деление историко - культурного процесса на три большие «эпохи» (по аналогии с концепцией исторических «эпох большой длительности» («longue durée») Ф. Броделя): а) дорефлективного традиционализма (мифопоэтическую эпоху), б) рефлективного традиционализма (нормативную эпоху), в) индивидуального творчества (эпоху историзма).

Рубежи между ними - иные, нежели те, о которых уже говорилось: античность и средневековье, Возрождение и Просвещение попадают здесь в единую эпоху традиционалистского творчества и на первый план выходит рубеж между XVIII и XIX веком, точнее, тот перелом, переворот в художественном сознании, который происходит

при разрушении старой риторической системы словесности [3]. Необходимо вспомнить и типологию М. Фуко, выделяющего в европейской культуре, начиная с XVI века, три «эпистемы»: ренессансную, классическую (XVII - XVIII вв.) и современную, акцентируя, соответственно значение границ между XVI - XVII и XVIII - XIX вв. Так возникает целая система различных «рубежей», подходы к изучению которых должны быть, по - видимому, дифференцированными. Ведь «пограничность» может даже стать конституирующим принципом историко - культурной эпохи: период рубежа XIX - начала XX вв. несомненно обладает определенной философско - эстетической целостностью, закономерно обусловившей выделение этой культурной эпохи в отдельный предмет исследования.

Соответственно, вряд ли возможно установить единый, универсальный принцип, по которому происходит смена эпох. Изменения культурно - исторических парадигм всякий раз происходят по - особому, хотя отдельные закономерности этого процесса филологическая мысль способна установить и устанавливает. Одной из таких более или менее общих закономерностей следует, по - видимому, считать чрезвычайное разнообразие и разнонаправленность художественных тенденций, которыми отмечены историко - культурные «рубежи», спутанность тех, говоря словами Балзака, «связей, узлов, сцеплений», которые существуют в этот период. Но констатация сложности историко - культурного пограничья не освобождает нас от необходимости «распутывать» его узлы. Другое дело, что сводить процессы бурного умирания / становления разнообразных художественных явлений на историко - культурных рубежах к прямолинейно - телеологической схеме «углубления реализма», как это не так давно представлялось, было бы неверно. Скорее, в процессе эволюции культурных, в частности, литературных парадигм, мы можем наблюдать своеобразное «расширение культурной Вселенной», т. е. все большую пестроту и разнонаправленность художественных устремлений «рубежей» и «эпох».

Еще одной достаточно устойчивой закономерностью историко - культурных парадигматических трансформаций является, думается, своеобразный синдром «начала»: поиск истоков собственной культуры не в непосредственном, «вчерашнем» прошлом, а в далеком, забытом или прежде маргинальном, игнорировавшемся непосредственными предшественниками (так, гуманисты Ренессанса «разглядели» античность сквозь толщу веков, которые они сами называли «средними»; романтики «открыли» средневековые и барокко; реалисты «через голову» романтиков вновь обрели XVIII век - Стендаль, Теккерей и т. д.). Иногда эта жажда новизны и начала обретает формы практически тотального отрицания традиций, как в авангардных течениях XX века, но и этой акции «сбрасывания с корабля современности» наследия прошлого можно отыскать исторические аналоги - в раннем средневековье (по отношению к античности) или в Просвещении. Процесс постепенной смены культурных парадигм включает в себя определенный сгусток возможных, потенциальных, содержащихся в зародыше, в свернутом виде тенденций, которые могут получить свое полноценное развитие далеко не сразу, обладают некоей, если можно так выразиться, отсроченной актуальностью. И в этом смысле рубежи эпох всегда играют роль «мостов» между различными мирами культуры, а не только роль границ, выявляющих их отделенность, даже отдаленность друг от друга.

Наконец, еще одной общей закономерностью смены историко - культурных парадигм является, как кажется, их системность, глубокая взаимосвязь всех социально -

исторических, нравственно - психологических, философско - эстетических трансформаций и жанрово - стилевых перемен. Несводимость процессов художественной перестройки к историко - социальным трансформациям не означает их полной автономности: так, например, мы справедливо отвергаем сегодня примитивное, вульгарно - социологическое деление романтизма на революционный и консервативный, но не можем не замечать тех глубоких созвучий, которые возникают между «революцией социальной» и «революцией романтической» (А. В. Карельский).

Разумеется, наш диалог с другой культурой, другой эпохой конструируется нами самими, и часто мы ищем в других временах культуры ответы на те вопросы, которые задаем ей сами, а не на те, которые эта эпоха задавала себе самой. И, однако, вряд ли мы можем сказать, что, когда одна культура вопрошает другую, неизбежно возникает диалог «радикально недиалогичных собеседников» и нам не дано пробиться сквозь собственный культурный опыт к пониманию других культур - хотя бы потому, что то, что входит в понятие «собственной культуры» или «современной культуры», включает в себя освоение прошлого этико - эстетического наследия, слагается во многом из кирпичиков прошлого, из «цитат», что так явно демонстрирует постмодернистское художественное мышление. По - прежнему остается в своей методологической силе принцип историзма: он позволяет нам узнать прошлую историко - культурную эпоху наиболее адекватно, если нас интересует именно она сама, в ее культурном своеобразии и неповторимости.

© З.А.Каппушева, 2017.

УДК 37

З.А. Каппушева

КЧГУ им. У.Д. Алиева ИнФ магистрант 1 курса

г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

E - mail: Dzamyhov63@mail.ru

ЛИТЕРАТУРА И МИФОЛОГИЯ

Соотношение письменной литературы и мифологии, степень их близости, стремление к сближению или отталкиванию составляют одну из основных характеристик любого типа культуры. Постоянное общение этих двух областей культурной активности, наблюдаемое на всем доступном нашему изучению историческом протяжении, может протекать непосредственно, в форме «переливания» мифа в литературу (менее изучен, однако бесспорен и обратный процесс — проникновения литературы в мифологию, особенно заметный в сфере массовой культуры XX в., но прослеживаемый и ранее, в эпоху романтизма. барокко и в более древних культурных пластах), и опосредованно, через изобразительные искусства, ритуал, а в последние века — через научные концепции мифологии, эстетические и философские учения и фольклористику. Особенно активно взаимодействие литературы как факта художественного порядка и мифа, для которого эстетическая функция является лишь одним из аспектов, совершается в промежуточной сфере фольклора. Народная поэзия по типу сознания тяготеет к миру мифологии, однако

как явление искусства примыкает к литературе. Двойная природа фольклора делает его в данном отношении культурным посредником, а научные концепции фольклора, становясь фактом культуры, оказывают исключительное воздействие на интересующие нас процессы.

Соотношение мифа и художественной (письменной) литературы может рассматриваться в двух аспектах: эволюционном и типологическом.

Эволюционный аспект предусматривает представление о мифе как определенной стадии сознания, исторически предшествующей возникновению письменной литературы, которая сменяет его в стадийном и хронологически реальном отношении. Поэтому, с данной точки зрения, литература имеет дело лишь с разрушенными, реликтовыми формами мифа и сама активно способствует этому разрушению. Миф проникает в художественные литературные тексты в виде неосознанных, утративших первоначальное значение обломков, незаметных для самого автора и оживающих лишь под рукой исследователя.

Типологический аспект подразумевает выявление специфики каждого из этих явлений на фоне противоположной системы. При этом и мифология, равно как возникающее на ее базе искусство, с одной стороны, и культура эпохи письменности с относящимся к нему искусством, с другой, мыслятся как самостоятельные, имманентно организованные в структурном отношении культурные миры. Типологический подход выявляет не отдельные признаки, а самый принцип их организации, функционирования в социальном контексте человеческого общества, направление организующей роли по отношению к личности и коллективу.

Противопоставление мифологии и литературы является выражением одной из основных структурообразующих оппозиций культуры.

Идеализированную модель человеческой культуры можно представить как двухканальную модель обмена и хранения информации, в которой по одному из каналов передаются дискретные, а по другому — недискретные сообщения (следует подчеркнуть, что речь идет об идеальной модели. — в реально данных текстах человеческой культуры можно говорить лишь об относительном доминировании дискретных или недискретных принципов построения). Постоянная интерференция, креолизация и взаимный перевод текстов этих двух типов обеспечивают культуре (наряду с передачей и хранением информации) возможность выполнения ее третьей основной функции — выработки новых сообщений.

Дискретные тексты дешифруются с помощью кодов, основанных на механизме сходств и различий и правил развертывания и свертывания текста. Недискретные тексты дешифруются на основе механизма изо - и гомеоморфизма, причем огромную роль играют правила непосредственного отождествления, когда два различных, с точки зрения дискретной дешифровки, текста рассматриваются не как сходные в каком - либо отношении, а в качестве одного и того же текста. С этой точки зрения, мифы можно отнести к текстам с доминированием недискретного начала, в то время как в литературе будет преобладать дискретность. В обоих случаях дискретность и не - дискретность, однако, играют роль лишь некоторой структурной основы, которая в ряде случаев может во вторичном пласте переходить в свою противоположность (так, в поэзии первичный пласт — естественный язык — отчетливо дискретен, однако из него, как из материала, создается вторичное художественное целое, связанное с резким повышением роли недискретных моментов построения).

Общепризнанным свойством мифа является подчиненность его циклическому времени: события не имеют линейного развертывания, а только вечно повторяются в некотором заданном порядке, причем понятия «начала» и «конца» к ним принципиально не применимы. Так, например, представление о том, что повествование «естественно» начинать с рождения персонажа (бога, героя) и кончать его смертью, как и вообще выделение отрезка между рождением и смертью как некоторого значимого сегмента, полностью принадлежит немифологической традиции. В мифе повествование можно начинать как со смерти и погребения, что уподобляется посадке зерна в землю, так и с рождения (выхода ростка из земли). Цепь: смерть — тризна — погребение (разрывание на части, пожирание, зарывание в землю, любое вхождение мертвого тела или его части в закрытое и темное пространство = вхождению зерна в землю = вхождению мужского семени в женщину, то есть акту зачатия) — рождение (= возрождение) — расцвет — упадок — смерть — новое рождение (= возрождение, обновление) — может быть рассказана с любой точки, и в равной мере любой эпизод подразумевает актуализацию всей цепи. Повествование мифологического типа строится не по принципу цепочки, как это типично для литературного текста, а свивается, как кочан капусты, где каждый лист повторяет с известными вариациями все остальные, и бесконечное повторение одного и того же глубинного сюжетного ядра свивается в открытое для наращивания целое.

Принцип изоморфизма, доведенный до предела, сводил все возможные сюжеты к Единому Сюжету, который инвариантен всем мифоповествовательным возможностям и всем эпизодам каждого из них. Можно было бы сослаться на хорошо известный факт изоморфизма свадебных и погребальных обрядов у ряда народов (за этим стоит изоморфизм смерти и рождения, поскольку каждый из этих актов рассматривается как двуединый момент смерти - зачатия и воскресения - рождения) (394) или на наблюдение С. М. и

Н. И. Толстых (на полесском материале) об изоморфизме структуры дневного ритуала календарному циклу и их обоих — годовому циклу в целом. Этот же принцип приводил к тому, что все разнообразие социальных ролей в реальной жизни на уровне мифологического кода «свертывалось» в идеальном случае в одного - единственного персонажа. Такие свойства, которые в немифологическом тексте выступают как контрастные и взаимоисключающие, воплощаясь во враждебных персонажах, в пределах мифа могут отождествляться в едином амбивалентном образе.

Сфера мифологического повествования в архаическом мире строго ограничена в пространстве и во времени, образуя ритуализованную структуру, погруженную в море каждодневного практического существования коллектива. Тексты, создаваемые в каждой из этих сфер человеческой деятельности, были глубоко отличными как в структурном, так и в функциональном отношении. Мифологические тексты отличались высокой степенью ритуализации и повествовали о коренном порядке мира, законах его возникновения и существования. События, о которых говорилось в этих рассказах, единожды совершившись, неизменно повторялись в неизменном круговращении мировой жизни. Участниками этих событий были боги или первые люди, родоначальники. Закреплялись эти рассказы в памяти коллектива с помощью ритуала, в котором, вероятно, значительная часть повествования реализовывалась не средствами словесного рассказывания, а путем жестовой демонстрации, обрядовых игровых представлений и тематических танцев,

сопровождается ритуальным пением. В первоначальном виде миф не рассказывался, а разыгрывался в форме сложного ритуального действия, в котором словесное повествование являлось лишь частным компонентом.

Другой тип создаваемых коллективом текстов касался каждодневной жизни. Это были чисто словесные сообщения (конечно, в пределах того неизбежного синкретизма словесного, жестового и интонационно - мимического общения, которое характерно для устной формы речи). В отличие от текстов мифологического типа, которые повествовали о законе — о том, что произошло однажды и с тех пор совершается непрерывно, то есть о «правильном» порядке мира, — эти сообщения рассказывали об эксцессах, о «неправильном» — о том, что случилось однажды и не должно повторяться. Сообщения этого рода рассчитаны были на мгновенное восприятие, закреплять их в памяти коллектива не было надобности. Однако в случае, если возникала потребность запомнить, закрепить в сознании поколений память о каком - либо исключительно важном эксцессе — подвиге или преступлении, — естественно было обратиться к аппарату коллективной памяти, разработанному механизмом мифологических текстов.

© З.А.Каппушева, 2017

УДК 372.8

Ким Ирина Федоровна
старший преподаватель
Школы педагогики ДВФУ
г. Уссурийск, РФ

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Китайская иероглифическая письменность представляет огромную трудность для иностранцев. Специфика китайской иероглифики делает как процесс обучения, так и процесс изучения иероглифов трудоемким и не всегда эффективным. Обучение иероглифам признается ключевой проблемой обучения языку в целом, коренное решение которой явилось бы прорывом в методике обучения китайскому языку.

Основные трудности иероглифического письма сводятся к огромному количеству знаков и графических элементов, сложной структуре иероглифов, расхождению между формой и звучанием, разнописи и т.п. Перечисленные трудности исходят из специфики китайской письменности. Однако существуют и трудности, связанные с необходимостью включения различных психических механизмов и видов памяти для запоминания иероглифов. В этой связи возникает потребность в индивидуализации процесса обучения, поскольку данные трудности носят субъективный характер [1, с. 128].

Одним из способов преодоления трудностей обучения китайской иероглифической письменности, на наш взгляд, является использование информационно - коммуникационных технологий.

ИКТ позволяют активизировать учебно - познавательную деятельность обучающихся и избежать рутины в процессе обучения иероглифике, методически грамотно организовать самостоятельную работу учащихся.

С помощью средств ИКТ становятся возможными широкий доступ к учебно - методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование поурочной деятельности, проведение ярких и познавательных учебных занятий в новой форме [2, с. 17].

Ниже приведем примеры программ, которые вполне доступны и не вызывают трудности в использовании:

- 1) <http://www.skritter.com/>
<http://www.kitailanguage.com/>

По этим ссылкам находится программа, в которой можно посмотреть правильный порядок написания черт иероглифа, проверить правильность написания иероглифа и прослушать правильное произношение.

- 2) <https://www.youtube.com/user/chinesepkclass>

Здесь пользователи могут просматривать, комментировать видеоматериалы, в которых продемонстрировано написание иероглифов по определённым темам. С помощью этих видеоматериалов можно за короткие сроки освоить иероглифы по определённым темам.

- 3) <http://app.iqinbao.com/mobile/>

Сайт для обучения китайскому языку в игровой форме. При обучении письму, демонстрируется не только порядок черт, но и рисунок, похожий по форме на иероглиф. В момент игры задействованы механизмы памяти и внимания.

- 4) <http://linguadrive.ru/lesson/lesson2-what-is-your-name/>

Образовательный сайт. Обучение проводится поурочно. На этом сайте подробно продемонстрировано написание каждого иероглифа в предложении.

- 5) <https://quizlet.com/86677031/scatter>

Сайт для обучения иероглифическому письму на разных этапах обучения.

Возможности ИКТ могут быть использованы для создания интерактивных домашних заданий и тренажеров по написанию иероглифов для самостоятельной работы учеников.

Например, для проведения входного, промежуточного и итогового контроля возможно использование бесплатного интернет сервиса «Мастер тест» http://master-test.net/ru/#m=Teacher_Tests. Сайт представляет собой образовательный сервис, с помощью которого можно создавать онлайн тесты и тесты, не требующие подключения к интернету.

Приведем примеры сайтов, созданных нами, для обучения иероглифическому письму.

- <http://mychinese.jimdo.com/>

Данный сайт был разработан для обучения иероглифическому письму по теме «Времена года». Он состоит из трёх разделов, в которых размещены видеофильм о традиционной китайский каллиграфии, видеоматериалы для обучения иероглифам по теме, тест, предназначенный для промежуточного контроля.

- <http://chineseinschool.jimdo.com/>

Данный сайт был разработан для обучения иероглифическому письму по теме «Животные». Сайт состоит из трёх разделов: общая информация об иероглифах по теме «Животные», описание порядка черт в изучаемых иероглифах с использованием видеофильмов и ярких иллюстраций, тест, предназначенный для домашнего задания.

В целом изучение возможностей использования ИКТ в образовательном процессе, а также их практическое применение на уроках китайского языка позволило сделать вывод о целесообразности внедрения таких технологий в учебный процесс как средства повышения эффективности обучения китайскому иероглифическому письму.

Список использованной литературы:

1. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка / И.В. Кочергин. – 2 - изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2006. – 192 с.
2. Александров К.В. Информационно - коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию // Иностр. языки в школе. – 2011. - № 5. – С. 15– 20.

© И.Ф. Ким, 2017

УДК 378.147

Е.В. Комиссаренко

к.пед.н., доцент

АБиП КФУ им. В.И.Вернадского

г. Симферополь, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

Основными образовательными целями высшей школы всегда являлись повышение интереса к обучению, овладение прочными знаниями с возможностью их применения на практике, раскрытие личностного потенциала обучающихся, развитие их творческих способностей, формирование мыслительной культуры. Успех в достижении этих целей возможен при грамотно организованном учебном процессе. Поэтому актуальной тенденцией в отечественной педагогике является применение оптимального сочетания традиционных репродуктивных методов преподавания и инновационных педагогических технологий.

Формированию не только новых знаний, но и повышению интереса к обучению, развитию инициативности и самостоятельности обучающихся, формированию творческих подходов к анализу различных ситуаций способствует применение методов проблемного обучения. Ученые отмечают, что «игнорирование методики проблемного обучения в массовом высшем образовании является одной из причин резкого снижения качества фундаментальной подготовки специалистов» [1, с. 77]. Технология проблемного обучения раскрывается через постановку преподавателем проблемного вопроса, задачи или ситуации и разрешении проблемы самими обучающимися. Возможность высказывать собственные суждения в процессе обучения, привносить в образовательный процесс свои мнения и знания позволяет активизировать познавательную деятельность личности. Обучающиеся

приобретают новые знания не в готовом виде, а в процессе самостоятельного поиска средств и путей решения поставленной перед ними преподавателем проблемы.

Одной из фундаментальных дисциплин, которую изучают обучающиеся инженерных направлений подготовки в агротехнологическом университете на первых двух курсах обучения, является математика. Поскольку в процессе обучения математике недостаточно демонстрируется ее дальнейшее использование в будущей профессиональной деятельности, инженеры - аграрии не имеют нужного представления о роли математических методов при решении практических задач. Поэтому, кроме формирования у студентов базовых математических знаний, целесообразно развивать у них правильное представление о роли математического аппарата при решении научных и инженерных задач. Применение методов проблемного обучения на занятиях по математике способствует реализации принципа междисциплинарности, который базируется на комплексном применении знаний из различных научных областей. Содержание проблемного обучения представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей [2, с. 23]. Проблемный вопрос или задача может охватывать понятия в рамках одной математики, но может иметь и междисциплинарный характер. Наполнение курса математики прикладными и профессионально - ориентированными задачами, к решению которых приводят ответы на проблемные вопросы, дает возможность обучающимся оценить значимость математики в их будущей профессиональной деятельности.

На практических занятиях по математике проблемная ситуация может возникнуть, когда обучающиеся встречаются с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Содержательную основу такого занятия составляет проблемный вопрос, который должен вызвать интерес аудитории и интеллектуальные затруднения, а ответ на него потребовать целенаправленного мыслительного поиска. На практическом занятии по математике при изучении темы «Решение систем линейных алгебраических уравнений» преподаватель задает студентам вопрос о том, могут ли по их мнению системы линейных алгебраических уравнений помочь с решениями задач, имеющих применение на практике? Студенты должны задуматься над примерами таких задач. Тогда преподаватель предлагает решить следующую задачу.

Задача 1. Схема постоянного тока содержит три замкнутых контура. Применяя закон Кирхгофа к замкнутым контурам, получаем следующую систему уравнений для токов в

$$\text{миллиамперах} \begin{cases} 2I_1 + 3I_2 - 4I_3 = 26 \\ I_1 - 5I_2 - 3I_3 = -87 \\ -7I_1 + 2I_2 + 6I_3 = 12 \end{cases} \text{ . Используя метод Гаусса, найти } I_1, I_2, I_3 \text{ .}$$

Выполнив все необходимые математические преобразования, студенты получают ответ: $I_3 = 9$ мА, $I_2 = 14$ мА, $I_1 = 10$ мА.

Решив данную задачу, обучающиеся убеждаются, что математические методы необходимы для успешного освоения других дисциплин. После этого преподаватель предлагает на рассмотрение несколько текстовых задач. Например:

Задача 2. Хозяйство имеет в наличии следующие ресурсы: пашни – 1500 га; трудовых ресурсов механизаторов – 5500 чел / дней; ручного труда – 14750 чел / дней. Нормы затрат

трудовых ресурсов механизаторов и ручного труда на 1 га посевов различных культур заданы таблицей. Определить структуру посевов данных культур.

Показатели	Пшеница	Овощи	Подсолнечник
Затраты механизированного труда, чел / дней	3	5	4
Затраты ручного труда, чел / дней	1	50	3

Задача 3. На предприятии имеется четыре технологических способа изготовления изделий А и Б из некоторого сырья. В таблице указано количество изделий, которое может быть произведено из единицы сырья каждым из технологических способов. Записать в математической форме условия выбора технологий при производстве из 94 ед. сырья, 574 изделий А и 328 изделий Б.

Изделие	Выход из единицы сырья			
	I	II	III	IV
А	2	1	7	4
Б	6	12	2	3

В процессе диалога преподаватель, используя определенные методические приемы привлекает студентов к общению, подталкивает их к поиску правильного решения задач, в результате чего обучающиеся находятся в социально активной позиции. Они начинают высказывать собственные суждения, использовать имеющиеся знания, что позволяет значительно активизировать познавательную деятельность личности. Отвечая на проблемные вопросы, обучающиеся в процессе самостоятельного поиска приходят к тем выводам, которые преподаватель должен был сообщить им в готовом виде, а именно:

Решение задачи 1. Обозначив через δ – площадь пашни под пшеницей, δ' – площадь пашни под овощами, z – площадь пашни под подсолнечником, структуру посевов заданных культур отображает следующая система:

$$\begin{cases} x + y + z = 1500 \\ 3x + 5y + 4z = 5500 \\ x + 50y + 3z = 14750 \end{cases}$$

Решив систему одним из изученных методов и вернувшись к исходным обозначениям, делаем вывод, что площадь пашни под пшеницей занимает 750 га, под овощами – 250 га и под подсолнечником – 500 га.

Решение задачи 2. Обозначив через x_1, x_2, x_3, x_4 количество сырья, которое следует переработать по каждой технологии, чтобы выполнить плановое задание, составляется система трех линейных уравнений с четырьмя неизвестными:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 + x_3 + \delta_4 = 94, \\ 2x_1 + x_2 + 7x_3 + 4\delta_4 = 574, \\ 6x_1 + 12x_2 + 2x_3 + 3\delta_4 = 328. \end{cases}$$

С математической точки зрения система неопределенная, то есть имеет бесконечное множество решений, но с учетом реального экономического содержания (величины x_1 и x_4 не могут быть отрицательными), получаем решение данной системы – (0, 14, 80, 0).

Решение профессионально - ориентированных задач раскрывает применение математических умений и навыков при изучении спецдисциплин и на практике. Применение методов проблемного обучения при решении профессионально - ориентированных задач на занятиях по математике позволяет существенно повысить качество учебной работы обучающихся за счет усиления мотивации не только к изучению математики, но и к подготовке к будущей профессиональной деятельности, что способствует формированию профессиональных навыков и умений будущих инженеров - аграриев.

Список использованной литературы:

1. Зими́на О.В. Проблемное обучение высшей математике в технических вузах / О.В. Зими́на // Математика в высшем образовании. – 2006. – №4 – С. 55 - 78.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев // Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология, №4». – М.: Знание, 1991. – 80 с.

© Е.В. Комиссаренко, 2017

УДК 378.1; 371.3

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Коношевич Денис Иванович,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Сви́наренко Влади́мир Генна́дьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Категория «социализация» определяется в структуре научного поиска одной из важных конструктов педагогической деятельности, в том числе и в деятельности педагога по физической культуре. Учитель физической культуры определяет основы физического воспитания и физкультурной деятельности базовыми условиями качественного решения задач формирования опыта социальных отношений у обучающегося, включённого в систему проективного выбора наилучших результатов развития личности, гарантирующих принятие личности обществом в системном анализе качества и потенциальных

возможностей социального развития личности, включенной в процесс продуктивного выбора и решения задач сотрудничества, самореализации и общения [1 - 10].

Социализация в модели профессионально - педагогической деятельности может быть уточнена в трёх смыслах – широком, узком и локальном. Определим понятие «социализация обучающегося» в трех доминирующих конструктах научного поиска и научного исследования в педагогике.

Социализация обучающегося (широкий смысл) – педагогическая единица и функция поля социально - образовательных и профессионально - трудовых отношений, гарантирующая в модели непрерывного образования своевременность включения личности обучающегося в социальные отношения, определяемые и уточняемые на определенной возрастной ступени в соответствии с условиями и практикой самоорганизации качества развития личности определенной возрастной группы с определёнными персонифицированными возможностями развития, гарантирующими в системно поиске акмеперсонифицированные способы решения задач самоутверждения и самоактуализации, саморазвития и самосохранения, сотрудничества и общения, в единстве всех составных гарантирующих сохранение антропосреды и ноосферы как колыбелей развития общества и культуры.

Социализация обучающегося (узкий смысл) – педагогический процесс, определяющий возможность социального развития личности обучающегося в иерархии формируемых смыслов и моделей развития и становления, формирования и сотрудничества личности и общества, предопределяющих успешное воспроизводства уровня развития социобиокультурной системы в многомерном определении и решении задач модификации, обновления, уточнения, детализации, объективизации, оптимизации, теоретизации основных способов научного поиска и научного познания, гарантирующих в решении задач развития («хочу, могу, надо, есть») успешные стереотипы и штампы принятия алгоритмически варьируемых способов решения задач социального генеза, в иерархии ценностей, смыслов, продуктов, самоорганизующих все звенья целостного педагогического процесса и качества образования как достояния развития государства и общества в целом.

Социализация обучающегося (локальный смысл) – процедура оптимизации условий и способов формирования опыта социальных отношений, определяемых в модели непрерывного образования на определенной ступени, где обучающийся познает дидактический материал и формирует уровень гносеологических потребностей, определяющих качество дальнейшего развития и самоутверждения личности в модели продуктивности, здоровьесбережения и гуманизма.

Список использованной литературы:

1. Коношевич Д.И., Зубанов В.П., Свинаренко В.Г. Особенности детерминации категории «педагогическая деятельность» будущими педагогами по физической культуре // Современная педагогика. 2016. № 11.
2. Свинаренко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.
3. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

4. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

5. Козырева О.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Интернетнаука. 2016. № 10. С.178 - 192.

6. Козырева О.А., Козырев Н.А. Саморазвитие личности в системе непрерывного образования // Интернетнаука. 2016. №9. С.63 - 71.

7. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоёмкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.

8. Зубанов В.П., Воронина Е.И., Свиarenко В.Г. Педагогические условия и функции изучения курса «Гигиена физической культуры и спорта» будущими педагогами по физической культуре // Интернетнаука. 2016. №8. С.90 - 101.

9. Зубанов В.П., Бишлер Е.В., Тимофеев Е.В. Возможности уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой // Интернетнаука. 2016. №10. С.136 - 150.

10. Селютин А.М., Зубанов В.П., Свиarenко В.Г. Детерминация категории «воспитание» в структуре продуктивного изучения основ педагогической методологии // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3.

© В. П. Зубанов, Д. И. Коношевич, В. Г. Свиarenко, 2017

УДК 37

Кривошапов Максим Сергеевич

КЧГУ им. У.Д. Алиева ПФ бакалавриат 2курс
г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

ВЛАД К. Д. УШИНСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ

Педагогические идеи К.Д. Ушинского основаны на его практической деятельности, которая проходила в Ярославском Демидовском юридическом лицее, Гатчинском сиротском институте и Смольном институте благородных девиц.

Особенно много новшеств он предложил в Смольном институте, где показал важность и ответственность роли женщины в семье и обществе. В результате девятилетний срок обучения был сокращён до семилетнего, оба отделения уравниены программой, в младших классах обучение стало наглядным, в основу был положен родной язык. Интересно и живо начали преподавать историю, географию, математику. Большую роль стала играть отечественная история. Он заложил основу педагогическому классу, определил двухлетний срок обучения будущих педагогов.

К.Д. Ушинский смотрел на педагогику как на искусство, которому можно выучиться только на практике, поэтому считал, что педагогу нужна такая книга, которая помогла бы усвоению прежде всего свойств человеческой природы.

Он обосновал, с одной стороны, принцип созидательной педагогики, свободу и творчество учителя, а с другой — необходимость специальной теоретической и

практической его подготовки. Константин Дмитриевич утверждал, что педагогика — не «собрание правил или педагогических рецептов» на все случаи жизни, а серьёзная наука, помогающая изучению психофизиологических и социальных основ воспитания. Он определил понятие педагогики, цель, предмет, средства воспитания, научно доказал важность изучения человека со стороны антропологии, физиологии, биологии, истории, психологии. Воспитание, по мнению К.Д. Ушинского, является самой важной потребностью процесса формирования человека.

В своё время тщательно изучив проблемы воспитания в зарубежных странах, К.Д. Ушинский сделал важный вывод о том, что нельзя его слепо копировать, уничтожив свою систему образования в угоду не всегда истинным ценностям Запада. Он показал неразрывную связь национальной системы воспитания с историей родного народа, его языком, религией, культурными традициями и обычаями, которые складывались на протяжении столетий. С этих позиций определил и пути развития национальной школы, которая должна быть построена на православных началах и соединять в себе как светское, так и духовное начало. В качестве основы воспитания Константин Дмитриевич выдвинул принцип народности, под которым понимал воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, с учётом его истории, характера, природных условий.

Важное место в педагогической системе Ушинского занимает родной язык, который и является самой прочной связью между поколениями, объединяя их в одно историческое целое. Родной язык, считал учёный - педагог, — это величайший наставник, учивший народ до появления книг и школ. Ребёнок усваивает не только слова, но и много понятий, мыслей и чувств, художественных образов, логику и философию языка. Именно поэтому К.Д. Ушинский занялся составлением книг для первоначального обучения детей до 10 лет.

Ушинский создал «Детский мир» как школьное пособие для первоначального преподавания русского языка учащимся младших классов. Его цель — дать детям знания, развить их мыслительные и логические способности, в соответствии с этим и подобран материал.

«Детский мир» — попытка преподнести энциклопедические знания. Тематика книги разнообразна: рассказы о строении человеческого организма, о знакомых явлениях природы (дождь, ветер, роса, иней), предметах из неорганической природы (глина, железо, соль, золото), о важнейших географических открытиях и путешественниках (Коперник, Ньютон, Колумб), об истории. В первом издании опубликованы рассказы «Дети в роще», «О человеке», «О животных», «О растениях», «Отрывки из истории России».

В то время детям было важно дать не только научное объяснение разных природных явлений, но и показать, как человек воздействует на природу. Хрестоматию, которая дополняет книгу, составляют стихи, басни, рассказы лучших писателей. Здесь мы находим произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского, И.А. Крылова, В.Ф. Одоевского, Н.А. Некрасова, А.А. Фета, А.Н. Майкова, В. Гёте, П. Беранже, Г.Х. Андерсена. Исторический отдел представляют отрывки из «Бориса Годунова», «Полтавы» Пушкина, «Бородино» Лермонтова.

К.Д. Ушинский умело разрешил трудную задачу популяризации исторического материала, следуя принципам В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова — воздействовать не только на рассудок, но и на чувства и воображение ребёнка. Стремление к систематизации и стройной логической последовательности определило как

положительные качества, так и недостатки этих книг, которые критиковали за излишнюю перегруженность специальными сведениями. Несмотря на это, «Детский мир» сыграл важную роль в продвижении в школу классической литературы, практически осуществил идею реального образования.

«Родное слово» — это азбука и первая после азбуки книга для чтения с прописями, образцами для зарисовок, картинками в тексте. Первые две части книги содержат богатый материал для практического изучения русского языка, в третьей части даны сведения по грамматике и другим предметам (географии, истории, арифметике).

Придерживаясь индуктивного метода, великий педагог знакомил детей со знаниями об обычной жизни и окружающей природе, с основами религии, письмом, счётом и первоначальным рисованием. Свои дидактические принципы он отразил в «Руководстве к преподаванию «Родного слова», которое вышло несколько позже. Издание затрагивало широкий круг представлений и понятий: мир школы и семьи, обряды и обычаи, церковные праздники, домашние животные и растения, трудовые процессы. Ушинский последовательно проводил в жизнь принцип: от знакомого — к незнакомому, от простого — к сложному.

Незаметно для себя, на увлекательном материале, на знакомых предметах дети учились различать видовые и родовые понятия, классифицировать и систематизировать. Каждая тема книги, в отличие от «Детского мира», была проиллюстрирована. К.Д. Ушинский ставил цель — развивать одновременно и логические способности, и речь ребёнка. Поэтому большое место отведено произведениям классиков и лучших писателей.

Особое место занимал в «Родном слове» фольклор. Первая книга целиком была посвящена народной литературе — сказкам, пословицам, загадкам, басням. В составлении фольклорной части Ушинский показал себя как блестящий педагог и методист. В расположении сказок соблюдена строгая последовательность, основанная на учёте возрастных особенностей детей. Сначала шли, к примеру, сказки «Колобок», «Теремок», «Репка», во второй книге — сказки, раскрывающие внутренний мир героев («Сивка - Бурка», «Братец Иванушка и сестрица Алёнушка») и другие. Пословицы использовались как заглавия к басням, стихам, сказкам, рассказам. Так решалась дидактическая задача — раскрыть более глубокий смысл произведения, подчеркнуть мудрость пословицы. Эти знания без труда, гармонично усваивались ребёнком через «Родное слово», помогали вживаться ему в быт народа, развивали любознательность, самостоятельность. Большое место в «Родном слове» занимали рассказы самого К.Д. Ушинского: «Четыре желания», «Как Мите сшили сюртук», «История одной яблоньки», «Как рубашка в поле выросла», «Булочник», «Сапожник» и др.

Рассказы великого педагога и писателя и сейчас входят в круг чтения детей. Они написаны простым, доступным языком, понятны и интересны им, полны доброты и мягкого юмора, по ним и сейчас учат читать, познавать окружающую жизнь, используют в семье и детском саду во время бесед, занятий по рисованию и лепке и других видах деятельности. Они будят в человеке добрые чувства — благородство, справедливость, верность, сопереживание и сострадание. Мораль его сказок не навязчива. Детям дошкольного возраста рекомендуют читать рассказы и сказки писателя: «Бишка», «Васька», «Коровка», «Лошадка», «Уточка», «Ласточка», «Петушок с семьёй», «Два козлика», «Четыре желания», «Орёл и кошка», «Гусь и журавль», «Медведь и бревно» и др.

К.Д. Ушинского о детях: «Дети в роще», «Дедушка», «Трусливый Ваня», «Гадюка», «Бодливая корова»; рассказы о природе: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», «Ветер и солнце», «Утренние лучи», «Ручей», «Спор деревьев», «Дятел»; сказки: «Золотое яичко», «Умей обождать», «Плутиска кот», «Как аукнется, так и откликнется», «Мена», «Варёный топор», «Мужик и медведь», «Лиса и козёл», «Петух да собака», «Страшная коза», «Петух и кот» и другие.

Научное и творческое наследие К.Д. Ушинского актуально и востребовано сегодня. Оно изучается, пропагандируется, обогащает педагогическую теорию и практику.

© М.С.Кривошапов, 2017.

УДК 37

Кривошапов Максим Сергеевич

КЧГУ им. У.Д. Алиева ПФ магистратура 2курс
г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

МЕСТО ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ НАУК

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Педагогика органично связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них — предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности). Следующий важный момент — общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, анкеты и др.).

О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, будучи использованными в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах.

Как научная дисциплина педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т. д.).

Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступает педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многие психологические исследования других областей образования.

Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и многих других. Будучи наукой об обществе как целостной системе, отдельных ее составляющих, о процессах функционирования и развития общества, социология в область своих теоретических и практико - прикладных исследований включает проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т. д.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно - познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного, законы взаимосвязи и взаимозависимости, развитие и его движущие силы и другое способствуют прогрессу исследовательской педагогической мысли. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений — философия образования.

Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой кибернетика. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук — юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук.

В результате развития самой педагогической науки выделяются ее отрасли: общая педагогика, дошкольная педагогика, педагогика общеобразовательной школы, специальная педагогика (дефектология), педагогика высшей школы и др.

Вместе с тем и общества, государства, цивилизации, не создающие культуры, не сберегающие и не передающие ее в непрерывной образовательной цепи, обречены на угасание и гибель. Именно образование выполняет роль того основного стержня, на котором держится «связь времен», связь поколений, взаимодействие старого и нового, жизнь и развитие культуры.

Как показывают новейшие социологические исследования, потребность в качественном образовании по своей значимости сегодня опережает все другие человеческие потребности и права, включая даже такие, как право на труд, здравоохранение, владение собственностью

и др. Без преувеличения можно сказать, что от уровня развития науки об образовании, постановки дела воспитания зависят во многом не только судьба отдельного человека, но и судьбы народов и государств, развитие науки и культуры в целом. Эта высокая социальная роль педагогической науки и практики обусловлена их активным воздействием на развитие любой науки, сферы культуры, поскольку существование и развитие каждой из них во многом зависит от возможностей передачи их достижений последующим поколениям людей. Без такой трансляции, которая и обеспечивается образованием, любая область науки и культуры, неизбежно лишаясь перспективы развития, преемственности, тем самым обрекается на угасание. Эта всеобщность, универсализм, общеприменимость педагогического знания иногда выражается определением педагогики как «прикладной философии», поскольку та и другая науки имманентно присутствуют во всех ветвях «древа познания».

Конечно, это универсализм разного рода. Философский универсализм обеспечивает единство понимания и исследования универсума, бытия, действительности в целом. Педагогический универсализм обеспечивает единые методы для передачи последующим поколениям людей накопленных духовных ценностей, их сохранение и непрерывное развитие.

Как бы высоко ни оценивалась роль для человека и государства этого вида социальной деятельности, вряд ли это можно будет назвать преувеличением.

Именно поэтому государство, его законодательные и исполнительные органы стремятся активно воздействовать на систему образования как через соответствующие отрасли права, законы об образовании, так и через специализированные государственные институты, министерства и ведомства.

Не остаются в стороне от образовательной деятельности и различные религиозные и другие общественные организации, часто создающие свои собственные образовательные системы.

Это участие государства и других структур может оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на развитие образовательных систем и педагогической науки. Поэтому в педагогической деятельности утвердилось понятие *академических свобод*, с помощью которых образовательные и научные учреждения отстаивают свое право противостоять чрезмерному вмешательству государства, церкви в развитие образовательных отношений, что конечно, возможно только в условиях демократических политических режимов.

Конечно, в любых условиях решающую роль в образовательном процессе играет личность самого воспитателя, педагога. Причем успех его деятельности зависит и от степени овладения основами педагогической науки, и от его собственной позиции, его способностей и талантов. Поэтому, определяя социально - профессиональный статус работников системы образования, правомерно сравнивать их с деятелями искусства, писателями, художниками, артистами, успех которых зависит не только от уровня их профессионализма, но в значительной, если не в решающей степени, от врожденных способностей и таланта.

Категории, объект, предмет и методы науки выражают то всеобщее, общечеловеческое, что так или иначе присутствует в педагогике всех времен и народов. Вместе с тем национальные, региональные, цивилизованные системы образования выражают те особенные

формы педагогической мысли, которые складывались в ходе человеческой истории в разные эпохи, в разных регионах и у разных народов. В педагогической науке, как и в других сферах деятельности, общечеловеческое имеет конкретно - историческое выражение. Конкретно - исторические формы педагогической деятельности связаны с духовными педагогическими ценностями.

© М.С.Кривошапов, 2017.

УДК 37

Кулабухова Светлана Николаевна

Воспитатель
г. Белгород РФ

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На всех этапах становления педагогики проблема развития детского творчества, имеющая большое педагогическое и социальное значение, не теряет своей актуальности, поэтому одной из важнейших задач на сегодня является создание такой системы общественного образования и воспитания, в основе которой лежит формирование творческого типа мышления, творческих качеств личности. Выявление и развитие творческих способностей начинается с раннего детства. Важная роль в этом процессе отводится эстетическому воспитанию, занятиям детей дошкольного возраста различными видами искусства и театрально - игровой деятельности.

Приобщение к театру детей дошкольного возраста связано в основном со спектаклями - сказками. Учитывается интерес детей к этому жанру, доступность детскому восприятию, а также общественное значение сказки для нравственного и эстетического воспитания детей. Наиболее целесообразной формой работы в этом направлении считается театрализованная деятельность.[2,с.74]

Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается речь, ее грамматический строй.

Можно утверждать, что театрализованная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Это – конкретный, зримый результат. Но не менее важно, театрализованные занятия развивают эмоциональную сферу ребенка, заставляют его сочувствовать персонажам, сопереживать разыгрываемые события.

Известный детский психолог А. В. Запорожец утверждал, что театрализованным играм принадлежит важная роль в формировании у ребенка умения мысленно действовать в воображаемых ситуациях. Без чего невозможна никакая творческая деятельность. При этом ребенок даже в роли зрителя не хочет, не умеет занять позицию стороннего наблюдателя. Он вмешивается в ход событий, пытается помочь героям. Такая форма активности представляет собой как бы первую ступень в развитии эстетического восприятия. Запорожец называл ее «содействие», по аналогии с известным термином «сопереживание». Осуществляя эту своеобразную деятельность, ребенок мысленно становится на позицию героя, прослеживает ход его действий, сочувствует его неудачам, радуется успехам, вместе с героем он стремится достичь определенных целей. [4,с.46]

Театрализованная деятельность может применяться в коррекции поведения ребенка. Так, например, В.Г. Маралов и Л.П. Фролова в рекомендациях педагогам указывают, что театрализованная деятельность помогает предупредить агрессивность: «Широкие возможности имеют игры - драматизации, когда дети проигрывают какие - то ситуации, берут на себя роли положительных и отрицательных героев; агрессивного ребенка чаще следует ставить в контрастные позиции: то в позицию агрессивного героя, то в позицию доброго, - это дает возможность зафиксировать в сознании и подсознании разные позиции, принять ценность именно неагрессивного, ненасильственного поведения». [5,с.15]

Велика роль театрализованной деятельности и в речевом развитии ребенка. Исследование по логопедической ритмике, проведенное Г. А. Волковой, убедительно показало, что театрализованные игры детей способствуют активации разных сторон их речи: словаря, грамматического строя, диалога, монолога, - совершенствованию звуковой стороны речи и др. При этом было отмечено, что интенсивному речевому развитию способствует именно самостоятельная театральная - игровая деятельность

Таким образом, из выше сказанного можно сделать вывод, о важности театрального искусства в развитии творческих способностей ребенка дошкольника.

Список использованной литературы

1. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. - М.: ТЦ Сфера, 2006.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов. — 2 - е изд., доп. и перераб. – СПб: Детство–Пресс, 2003.
3. Гончарова О.В. и др. Театральная палитра: Программа художественно - эстетического воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
4. Доронова Т.Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4 - 6 лет: учеб. - Метод. Пособие / Т.Н. Доронова. - М.: Обруч, 2014.
5. Иванова Г.П. Театр настроений. Коррекция и развитие эмоционально - нравственной сферы у дошкольников. - М.: “Скрипторий 2003”, 2006.
6. Маралов В.Г., Фролова Л.П. Психологические основы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста. – Череповец, 1995.
7. Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Разноцветные белые вороны: - Семья и школа, 1996.

© С.Н. Кулабухова, 2017

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Ларин Дмитрий Владимирович,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Формирование потребностей обучающегося в саморазвитии и самореализации – одно из актуальных направлений педагогического поиска, качество определения и решения задач саморазвития и самореализации не явно прослеживаются в структуре итогового оценивания знаний обучающихся основной и профессиональной школы. Возможность актуализации основ саморазвития и самореализации личности зачастую определяется в большей степени актуальными при входе субъекта обучения и профессионально - трудовых отношений в плоскость самостоятельного выбора и принятия решений в модели выполнения профессионально - трудовых функций и оптимизации профессионально - трудовых отношений. Способность личности к самореализации на уроках физической культуры определяются на базовом уровне качеством формирования моделей деятельности в системе репродуктивно - продуктивных способов решения задач развития и оптимизации условий и возможностей сотрудничества в коллективе и обществе в целом [1 - 10].

Педагогическое моделирование [4, 5] качественно детализирует исследуемый в уточнении, модификации, объективизации и пр. любой педагогически значимый процесс. В таком ракурсе возможность уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой определяет в модели социализации и самореализации личности персонализированные решения объективно высоких результатов определяемых и решаемых задач педагогической деятельности педагога по физической культуре.

Педагогические условия социализации и самореализации как конструкт оптимизации развития личности [8] способствуют целостному формированию представлений у учителя физической культуре в важности решения задач самореализации и формирования потребности в высоких достижениях в направлении «физическая культура и спорт», «наука и образование», «профессия и труд».

Различные направления продуктивного поиска условий и возможностей формирования потребности в социализации и самореализации обучающегося [9, 10] могут быть

определены через призму социально пропагандируемых видов и способов самореализации личности, основы которых формируются средствами массовой информации, субъектами образования и культуры, субъектами микрогрупповых отношений (семья, друзья, прохожие и пр.).

Качество формирования потребности в самореализации на уроках и занятиях физической культурой будут востребованы у личности на протяжении всего периода развития и саморазвития, сотрудничества и общения, наиболее активными в выборе направления и способов самореализации являются спортсмены, т.к. нет более в персонифицированном выборе ни одного направления самореализации более точно определяющих и реализующих условия персонифицированного поиска в раннем возрасте, гарантирующего успешное решение задач развития и самоактуализации через системное воспроизводство потребности в высоких достижениях и способах продуктивного самовыражения.

Список использованной литературы:

1. Зубанов В.П., Бишлер Е.В., Тимофеев Е.В. Возможности уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой // Интернетнаука. 2016. №10. С.136 - 150.

2. Зубанов В.П., Макарова Л.Н., Корниенко Е.Д. Адаптивная педагогика как продукт и условие гуманизации современного образования и культуры // Интернетнаука. 2016. № 6. С. 317 - 326. DOI:10.19075 / 2414 - 0031 - 2016 - 6 - 317 - 326

3. Зубанов В.П., Воронина Е.И., Свиarenко В.Г. Педагогические условия и функции изучения курса «Гигиена физической культуры и спорта» будущими педагогами по физической культуре // Интернетнаука. 2016 №8 С.90 - 101.

4. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

5. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

6. Свиarenко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

7. Козырева О.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Интернетнаука. 2016. № 10. С.178 - 192.

8. Бокова Е.В., Козырева О.А. Педагогические условия социализации и самореализации как конструкт оптимизации развития личности // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3.

9. Капризов А.О., Зубанов В.П., Свиarenко В.Г. Особенности социализации и самореализации обучающегося, занимающегося хоккеем, в конструктах современного педагогического моделирования // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 4. URL: <http://human.snauka.ru/2017/04/23255>

10. Каминский В.В., Зубанов В.П., Свиarenко В.Г. Теория и практика детерминации и оптимизации моделей социализации и самореализации обучающегося в спорте // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 4.

© В. П. Зубанов, Д. В. Ларин, В. Г. Свиarenко, 2017

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Время меняется, меняется и система образования и воспитания детей. Несколько лет назад в силу вступил Федеральный государственный образовательный стандарт, который представляет совокупность требований на каждой ступени образовательной системы. Целью образования стало общекультурное, личностное, познавательное развитие учащихся. ФГОС НОО определяет главными результатами обучения формирование универсальных учебных действий (УУД), что означает развитие у младших школьников умения учиться, а также развитие способности к самосовершенствованию.

М.Л. Баева определяет УУД как совокупность действий учащихся, обеспечивающих их культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений [2]. Выделяют четыре группы универсальных учебных действий: познавательные, регулятивные, личностные и коммуникативные. Как известно, в процессе изучения начального курса математики у детей в большей степени формируются познавательные УУД (анализ, синтез и т.д.). При грамотной организации учебного процесса на уроках математики велика возможность формирования у школьников регулятивных и коммуникативных УУД. Хуже всего обстоит дело с личностными УУД. Считается, что формирование этого вида УУД на уроках математики не так легко организовать.

Сформированность личностных УУД – это умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, а также ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях. Личностные универсальные учебные действия являются одними из самых сложных для формирования в учебном процессе. Применительно к учебной деятельности выделяют три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- смыслообразование, т.е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и её мотивом, другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает к деятельности, ради чего она осуществляется;
- нравственно - этическая ориентация, в т.ч. оценивание усваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор [1, с.7].

Математика – один из основных предметов школьной программы, поэтому формированию личностных УУД младших школьников в ходе его изучения должно уделяться особое внимание. О.В. Тумашева выделяет ряд требований к методам обучения математике, ориентированным на формирование личностных результатов обучающихся:

- обеспечивать в процессе обучения математике сформированность основы саморазвития и самовоспитания;
- создавать возможность для формирования у обучающихся готовности и способности к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;

- позволять сформировать навыки сотрудничества со сверстниками, взрослыми в различных видах деятельности;
- позволять обучающимся осознать и оценить собственное поведение;
- создавать возможность для формирования у обучающихся готовности и способности к образованию и самообразованию [4, с.31].

Педагог Л.В. Леухина отмечает, что роль математики как важнейшего средства коммуникации в формировании речевых умений неразрывно связана и с личностными результатами, так как основой формирования человека как личности является развитие речи и мышления. С этой точки зрения все без исключения задания учебника ориентированы на достижение личностных результатов, так как они предлагают не только нахождение правильного ответа, но и обоснование решения задачи, основываясь только на фактах (все задания, сопровождаемые инструкцией «Объясни...», «Обоснуй своё мнение...»). Работа с математическим содержанием учит уважать и принимать чужое мнение, если оно обосновано (все задания, сопровождаемые инструкцией «Сравни свою работу с работами других ребят») [3, с.60]. Таким образом, работа с математическим содержанием позволяет поднимать самооценку учащихся, формировать у них чувство собственного достоинства, понимание ценности своей и чужой личности.

В процессе обучения математике творчески работающие учителя часто используют проблемно - диалогическую технологию, в том числе такую форму эффективного интеллектуального взаимодействия как мозговой штурм. В процессе усвоения этой технологии у детей формируется и понимание ценности человеческого взаимодействия, ценности человеческого сообщества, сформированного как команда единомышленников, ценности личности каждого из членов этого сообщества.

Так как курс математики ориентирован на развитие коммуникативных умений, на уроках запланированы ситуации тесного межличностного общения, предполагающие формирование важнейших этических норм. Эти нормы общения позволяют научить ребёнка грамотно и корректно взаимодействовать с другими. Такая работа развивает у детей представление о толерантности, учит терпению во взаимоотношениях и в то же время умению не терять при общении свою индивидуальность, т.е. также способствует формированию представлений о ценности человеческой личности.

Любое задание из учебника математики можно переформулировать таким образом, чтобы в ходе его выполнения у детей формировались личностные УУД. Например, на развитие нравственно - этической ориентации могут быть направлены такие задания:

1. К произвольному числовому примеру даем задание: «Лена не умеет умножать двузначные числа. Давайте научим её это делать?» Ученики здесь становятся маленькими учителями, у них появляется мотив наиболее тщательно решить пример. Героиню Лены можно подготовить заранее в виде нарисованной куклы или героини мультимедиа презентации, и использовать на протяжении курса.

2. Числовые примеры можно обыграть и таким способом. Каждый пример можно сделать более интересным для детей, преобразовав его в текстовую задачу. Например, «В детской больнице 35 палат по 12 человек в каждой. Давайте сделаем подарки каждому ребенку? Сколько подарков нужно подготовить?». Таким образом происходит развитие нравственно - этической ориентации.

Существует ряд педагогических приемов, которые могут быть с успехом использованы на уроках в начальной школе, в том числе и на уроках математики.

- «Задание массивом» - младшим школьникам дается ряд заданий разной степени сложности, причем предлагается выполнить не все задания, а, например, половину по выбору самого ученика.

- «Сторителлинг» - в ходе урока учитель «вплетает» в учебный материал примеры из жизни, которые способствуют более глубокому усвоению детьми изучаемой темы, вносят разнообразие в традиционный ход урока.

- «Лови ошибку» - этот прием пользуется большой популярностью на уроках математики. Учитель преднамеренно допускает ошибку в объяснении материала или решении некоторой задачи, после чего обучающимся необходимо найти её.

- «Эстафета» - учащиеся делятся на группы, каждой группе выдается ряд заданий (по числу участников группы), которые они выполняют поочередно. Выигрывает тот ряд, в котором дети безошибочно и быстрее других выполняют все предложенные учителем задания.

- «Я помогу учителю» - педагог создает такие ситуации, в которых ученики смогли бы помочь ему, например, в проведении урока.

- «Отсроченная реакция» - учитель задает задание или вопрос, но ответ на него спрашивает лишь через некоторое время, тем самым давая возможность хорошо подумать над ответом и дожидаясь момента, когда ответы будут готовы у всех учеников класса, в том числе тех, которые обычно медлят с ответом (в силу определенного темперамента).

- «Светофор» - для занятий подготавливаются карточки зеленого и красного цветов. Если ученик готов к уроку или выполнил задание, он показывает карточку зеленого цвета, если нет – красного. Учитель таким образом может узнать, у кого из учеников возникают трудности и с какими заданиями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уроки математики являются хорошей основой для эффективного формирования личностных универсальных учебных действий. При грамотном составлении заданий учителем, учащимся намного проще усваивать знания, ценности, моральные нормы.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе // А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. - М.: Просвещение, 2011. – 152с.

2. Макарова Ю.В. Формирование коммуникативных УУД при работе с текстом на уроках русского языка в начальной школе / От идеи к инновации. Материалы 23 Международной студенческой научно - практической конференции. – Мозырь, Беларусь, 2016. – 314 с.

3. Леухина Л.В. Формирование универсальных учебных действий на уроках математики // Научный форум. – 2016. №3. С. 59 - 64.

4. Тумашева О. В., Рукосуева Е. Г. Какие задачи решать на уроках математики в аспекте требований ФГОС? // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 31–34.

© Ю.В. Макарова, 2017

Максимов Николай Александрович
Преподаватель ОБЖ МОУ «Гимназия №10» города Твери
МОУ «Гимназия №10» города Твери
Кузнецова Юлия Сергеевна
Ученица МОУ «Гимназия №10» города Твери

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ «ПРЕМИЯ ДАРВИНА» НА УРОКАХ ОБЖ

Современный мир хранит в себе множество опасностей. И наиболее подверженными негативным влияниям извне оказываются дети. В силу своей наивности, неподготовленности к проблемам взрослой жизни и неумения брать на себя ответственность они оказываются беззащитными перед коварным миром, окружающим нас. Дети, попавшие в чрезвычайную ситуацию, оправдываются фразами "Я об этом не подумал", "Я не знал, что так получится" и так далее. Это зависит не только от уровня здравомыслия, но и вытекает из снижения уровня инстинкта самосохранения.

Подобных случаев становится настолько много, что за них учредили так называемую премию Дарвина. Она присуждается людям, которые погибли в результате нелепых ситуаций, инициаторами которых являлись они сами. С одной стороны, введение такой премии является хорошим способом наглядно рассказать об опасности безрассудства, но с другой стороны - не станет ли такая мера популяризировать неадекватное поведение человека по отношению к своему здоровью и жизни?

В некоторых случаях премия Дарвина вручается и тем людям, которые по случайности выжили. Например, имеет место история Ларри Уотерса, жителя Лос - Анжелеса. В 1982 году он решил самостоятельно совершить полет, но не на самолете. Мужчина принял решение подняться в воздухе на конструкции собственного производства: кресле с сорока пятью метеорологических шарами (каждый по одному метру в диаметре), наполненными гелием. Он даже взял с собой в "путешествие" запас бутербродов, пиво и дробовик. Друзья авантюриста отрезали веревку, но кресло, вместо того, чтобы плавно подняться на тридцать метров, как рассчитывал Ларри, резко улетело вверх на целых пять километров! Горе - изобретатель не рискнул стрелять из дробовика по шарам, так как боялся свалиться вниз. На такой высоте, летя сквозь облака, Уотерс окоченел и умер бы, если бы его не засекли радары местного аэропорта. Видимо, поняв, что терять ему уже нечего, мужчина выстрелил в пару шаров и начал спускаться вниз. К нему на помощь были направлены все свободные отряды спасателей. Но и тут ему не повезло: веревки, к которым были привязаны шары, запутались в высоковольтных проводах. Как результат - короткое замыкание, и целый район Лонг - Бич оказался без электричества.

Когда спасательная операция была завершена, мужчину арестовали. На вопрос: "Почему вы это сделали?", - он сказал: "Ну я же не могу все время сидеть без дела".

Как мы видим, причин этому две: удивительно низкий уровень инстинкта самосохранения и банальное безделье.

Сейчас действительно набирают обороты истории не только людей, получивших историю, но и так называемых "номинантов на премию". Огромной популярностью

пользуются подборки тематического видео в Интернете. В 2006 году был снят полнометражный фильм "Премия Дарвина". И вроде бы все это должно было предостеречь людей от несчастных случаев, но их число растет. Почему?

Попробуем объяснить на первый взгляд ненормальную реакцию.

1. Дети не воспринимают происходящее на экране как реальность

Для них это, скорее, видео развлекательного характера. Увечья или смерть не воспринимаются как реальные.

2. Повышенный интерес сверстников и общественности

Что нужно делать, чтобы заслужить внимание окружающих? Конечно, пытаться "отзеркаливать" популярных персонажей и личностей. Именно это заставляет появляться в голове ребенка мысли "Если я поступлю также, на меня обратят внимание". Ну и, естественно, дети не сомневаются в своем успехе.

3. Отсутствие других занятий

Как мы видели в примере Л. Уотерса, занимался подобной деятельностью он только потому, что делать ему было, собственно, больше нечего. Таким образом, большие "окна" в дневном расписании ребенка дают лишний повод к совершению необдуманных и рискованных поступков.

Материалы по этой теме просто необходимо использовать в обучении школьников, однако сделать акцент не на том, насколько популяризуется эта тема, а на том, как можно избежать случайных увечий и насколько НЕпрестижно иметь какое - либо отношение к подобным инцидентам.

В статье Н.К.Смирнова "Модернизация предмета ОБЖ в школе" было верно замечено, что общественность разделилась на два лагеря: тех, кто против преподавания предмета в школах и тех, кто поддерживает ОБЖ. Конечно, этот предмет немаловажен, поэтому единственный способ доказать о его актуальности и информативности - найти отклик со стороны учащихся. Необходимо актуализировать предмет и направить часть учебного времени на решение элементарных задач по безопасности. И значительное внимание необходимо уделить несчастным случаям, произошедшим по личной глупости, или, другими словами, рассказать о премии Дарвина.

Н.К. Смирнов говорит о том, что многие учебники по ОБЖ на данный момент не могут обеспечить ученика необходимым материалом, либо они написаны слишком "сложно" для подростка. Это ведет к тому, что на данный момент поурочные разработки педагогу приходится делать самостоятельно. При высоком уровне педагогического мастерства это более выгодно, чем занятие по учебнику:

1. Учитель знает свою аудиторию

Можно заранее просчитать ход урока, и даже привлечь отдельных учеников для активной работы. Разработка урока под конкретных детей позволяет войти в более тесный контакт и преподнести информацию наилучшим образом. Кроме того, это гарантирует и понимание темы. В зависимости от возраста учащихся преподаватель выбирает манеру общения и преподнесения материала.

2. Педагог поднимает актуальные проблемы, которые, возможно, поднимались самими детьми

В отличие от учебника, который мог быть издан несколько лет назад и не поднимать вопрос, ставший актуальным, например, в течение текущего года, самостоятельные

поурочные разработки позволяют затронуть самые животрепещущие вопросы. Например, разговор о той же премии Дарвина не поднимался во многих пособиях, хотя он является отличной иллюстрацией к безответственному поведению ребенка или подростка. А чем нагляднее мы объясняем, тем лучше учеником усваивается материал.

По моему мнению, структура занятия по ОБЖ должна строиться следующим образом:

1. Введение в тему, фото или видео материалы, демонстрирующие безответственное поведение человека. Возможно даже использование так называемых вирусных видео из Интернета для большей наглядности.

2. Теория о премии Дарвина. Рассказ о том, что иметь какое - либо отношение к данной теме очень стыдно и абсолютно непривлекательно

3. Совместные размышления, почему человек может целенаправленно искать проблем проблемы (мы делали выводы в разделе "Общая информация о премии Дарвина и поиск причин ее возникновения").

4. Прием "Карусель".

Подробнее об этом оригинальном приёме изложено в разработке урока "Подросток в зоне риска" для детей 7 класса под авторством Ямилова Юрия Юрьевича. Мы же немного видоизменим этот прием:

возьмем лист ватмана, на котором написаны слова:

1. Государство
2. Родители
3. Сам человек

Задачей будет ответить на вопрос: что должны сделать представители каждой категории, чтобы число номинантов на премию Дарвина сократилось?

5. Завершение урока

Подведение итогов. Обязательная проработка ответ - вопрос. Так как тема актуальна, она наверняка вызовет массу вопросов со стороны аудитории. Это послужит хорошим оповещением о вовлеченности учащихся в суть вопроса и поиск решений проблемы.

С развитием цивилизации инстинкты уступают место сознательной мозговой активности. Таким образом, избежать возникновения опасных для жизни ситуаций, вызванных самим человеком, можно, увеличив багаж знаний по теме обеспечения собственной безопасности. Эффективным способом будет снижения объема свободного (абсолютно ничем не занятого) времени путем занятий в кружках, секциях и т.д. Хорошим способом демонстрации неадекватного и опасного поведения является рассказ школьникам о премии Дарвина. Легко запоминающиеся и качественно иллюстрирующие истории людей, номинированных на эту премию, станут хорошим способом рассказать о том, к чему приводит безответственность и самонадеянность. Однако не стоит популяризировать идеи этой премии, чтобы не спровоцировать желание учащегося внести свой вклад и получить известность подобным путем. Необходимо донести до ученика то, как можно избежать опасностей извне и, самое главное, не спровоцировать возникновение ситуаций, угрожающих здоровью и благополучию. Для грамотного и эффективного преподнесения информации можно использовать не только формат семинара, но и формат и игры и т.д. Самое главное - контакт с учащимся и максимально доступный способ передачи материала.

© Н.А. Максимов, Ю.С. Кузнецова, 2017

НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Взрослые люди в современном мире активно учатся. Однако, несмотря на благоприятные перспективы для образования этой категории людей в России (расширение связей с другими странами с целью сотрудничества в этой сфере, возросшая потребность разных категорий населения в получении образования и др.), его развитие осложнено недостаточной разработанностью теоретических основ обучения. Этот факт отражен в Концепции развития образования взрослых в России [1].

Данный вопрос относится к приоритетным в течение двух последних десятилетий и обсуждается на регулярно проводящихся научно - практических конференциях, посвященных образованию взрослых: «Непрерывное образование взрослых как фактор повышения качества жизни» (Ярославль, 2015), «Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы» (Екатеринбург, 2016), «Непрерывное образование взрослых – характерная черта современного общества» (Санкт - Петербург, 2016), «Образование взрослых: национальный и общецивилизационный контекст» (Москва, 2016) и др.

Важность разработки теоретических основ обучения подчеркивается в научных публикациях последних лет [3]. Значимость разработки концептуальных основ обучения взрослых отражена в диссертациях Н.О.Вербицкой «Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта» (Екатеринбург, 2002), В.С.Некрасова «Обучение взрослых в философско - социальном измерении: парадигмы и жизненный смысл» Екатеринбург, 2003).

Вместе с тем, выполненный нами анализ диссертаций последних лет по теории образования взрослых выявил их малочисленность. Сохраняющаяся актуальность названных вопросов и противоречий обуславливает необходимость выдвижения теоретических идей обучения взрослых. Одной из таких идей является нейродидактика взрослых.

В Открытом письме Ассоциации специалистов по прикладным нейронаукам сказано, что время, в которое мы живем – это время научной революции в сфере наук о мозге, объединяемых под общим названием нейронаук (neuroscience). Современные нейронауки обосновывают закономерности протекания мозговых процессов и дают рекомендации по оптимизации обусловленной этими процессами деятельности.

Интеграция нейронаук с педагогикой, становление нейропедагогики, дифференциация нейропедагогических знаний и выделение нейродидактики, изучающей организацию условий эффективного обучения, основанного на результатах исследований функционирования структур головного мозга и нервной системы [2], – позволяет говорить о перспективности внедрения нейродидактических достижений в обучение взрослых. Анализ научной литературы по вопросам нейропедагогики, нейродидактики и образования взрослых позволяет констатировать, что в ее синкретическом единстве проблема

нейродидактических оснований обучения взрослых до настоящего времени не рассматривалась.

Для устранения этого дисбаланса нами обоснована методология исследования нейродидактических оснований обучения взрослых, рассматриваемая на философском, общенаучном и конкретно - научном уровнях. Философский уровень представлен 1) рассматриваемыми теорией информации вопросами корреляции информации с мозгом, ее количественной обусловленности вероятностными параметрами, содержательной соотношенности с ценностными приоритетами взрослого обучающегося, 2) положениями диалектического материализма о принципиальной значимости социальных факторов для формирования психических функций и процесса обучения, об опосредованном характере психических процессов взрослых обучающихся и ведущей роли речи в организации этих процессов.

На общенаучном уровне в контексте междисциплинарного подхода нами сделан акцент на связь нейродидактики с когнитивной психологией, подчеркнута значимость изучаемых нейроанатомией, нейрофизиологией, нейробиологией фундаментальных принципов работы мозга: прижизненного формирования и системной организации высших психических функций, их опосредованности разными знаковыми системами (главным образом, речью) и др. В русле нейропсихологического подхода для решения проблемы обучения взрослых нами выделены положения о том, что мозговая организация (локализация) взрослого человека динамична, пластична и изменчива, характеризуется взаимозаменяемостью звеньев, зависит от прижизненных условий формирования, обладает латеральной и половозрастной спецификой.

На конкретно - научном уровне в качестве базовых нами признаны дидактические концепции прагматизма (утилитаризма), личностно - ориентированный подход. В соответствии с положениями прагматизма, основными критериями определения содержания обучения взрослых являются реконструкция их социального опыта и концентрация на деятельности профессиональной направленности (повышение квалификации, переподготовка и др.) и конструктивного характера (здоровьесбережение, иностранный язык, гастрономия и кулинария, ремонт и строительство, бытовая техника, вождение автотранспорта, владение персональным компьютером, право, садоводство и огородничество, дизайн, сервис, спорт и туризм, общественные, хозяйственные, организационные отношения, педагогика досуга, комнатное цветоводство, рукоделие и др.). При этом ведущими являются принципы формирования практических умений в процессе разрешения определенных проблем, целесообразное включение в обучение элементов игры, самостоятельность при получении дополнительных знаний и умений, вовлечение обучающихся в жизнь социального окружения, а также максимальная свобода выбора обязательных и факультативных учебных предметов, придание обучению естественного характера.

С точки зрения личностно - ориентированного подхода обучение основывается на методологическом признании личности обучаемого (ее потребностей, мотивов, способностей, целей, интеллекта, профессиональной активности) определяющим системообразующим фактором. При этом максимально учитываются индивидуально - психологические, половозрастные и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется посредством определения содержания обучения, вариативности

образовательных программ, организации учебно - пространственной среды, выбора эффективных технологий. Обучающиеся и педагоги выступают субъектами процесса обучения.

В качестве методов исследования нами выделены теоретические (анализ, обобщение), эмпирические (сбор и обработка эмпирических данных, наблюдение, опрос, беседа), проектный (разработка авторской нейродидактической технологии), экспериментальные (заполнение диагностических листов обучающихся, изучение продуктов деятельности, тестирование, анкетирование, диагностика промежуточная и контрольная, качественный анализ, количественный подсчет результатов).

Эмпирический ресурс нейродидактического познания об обучении взрослых составили положения о мозге человека и обрабатываемой им информации, выработанные нами в процессе сбора и обработки интервью с медицинскими специалистами пяти городских больниц.

Для концептуального обеспечения разработки нейродидактической технологии обучения взрослых нами выделены и охарактеризованы когнитивный и эмоционально - личностный аспекты, сущность и функции сознания, направления исследований названной проблемы. Для понимания сути когнитивных процессов в обучении взрослых значимы *теории* психофизиологического научения (И.М.Сеченов, И.П.Павлов, К.Халл), локализации высших психических функций человека (А.Р.Лурия); *принцип* динамической изменчивости локализации таких функций (И.Н.Филимонов, У.Пенфилд, Лж.Эванс, Г.Джаспер); *концептуальные положения* о сложном прижизненном образовании названных функций, их пластичности и перестройки под влиянием обучения (А.Р.Лурия), о функциональной многозначности мозговых структур (И.Н.Филимонов), об интериоризации внешних воздействий и алгоритме умственных действий (П.Я.Гальперин); *идеи* о качественном изменении познавательных процессов под влиянием культурно - исторического опыта, зафиксированного в языке и других знаковых системах, предметах труда и искусства (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия), о прижизненном изменении мозговой организации вследствие изменения «межфункциональных» отношений, о компенсируемости очаговых поражений мозга у взрослых (в отличие от детей) (Л.С.Выготский), об особенностях индивидуальной нейропсихологической организации мозга и различиях в когнитивных стилях (Е.Д.Хомская, И.В.Ефимова, Е.В.Будько, Е.В.Ениколопова), о роли глубоких подкорковых структур мозга в интеллектуальной деятельности (Н.П.Бехтерева, М.Н.Ливанов (Н.П.Бехтерева); *модель* организации и регуляции поведенческого акта (П.К.Анохин) и др.

Выполненный нами анализ когнитивного аспекта обучения взрослых дал основания для опровержения мнимых трудностей этого процесса. Мы утверждаем, что наличие значимого мотива, подкрепленного ценностными приоритетами, обеспечивает полномасштабный акт интериоризации социальных (внешних) побудительных средств обучения во внутренние, оптимальный переход относительно простых сенсорных и моторных процессов к автоматизированным умственным действиям. Они включают либо сложившуюся в результате предшествующего опыта обучения алгоритмическую траекторию осуществления таких действий, либо их перестройку. Последняя осуществляется тем быстрее, чем масштабнее опыт обучения (наличие множественных автоматизированных действий) и ярче побудительный акт – мотив обучения.

Результаты исследования А.Р.Лурией особенностей структуры и содержания психической деятельности живших в разных социальных условиях взрослых людей, подкрепленные нашими аналогичными изысканиями на материале Республики Ингушетия, доказывают, что необходимыми условиями стабильного развития высших психических функций у взрослых являются общение, индивидуальное поведение в обществе. К специфическим чертам высших психических функций взрослого обучающегося нами отнесены: различие структур функциональных систем, являющихся механизмами высших психических функций, их сложная структура, зависимость от прижизненных условий формирования, возможность перестройки, динамический характер мозговой организации (локализации), большая пластичность, изменчивость, взаимозаменяемость звеньев, изменение с возрастом их состава.

В контексте эмоционально - личностного аспекта обучения взрослых представляют интерес положения общей теории функциональных систем (П.К.Анохин, К.В.Судаков и др.), информационного подхода (П.В.Симонов и др.), деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, В.К.Вилнонас, О.К.Тихомиров и др.) и в его рамках – идеи единства эмоций и познания (Л.С.Выготский, Л.И.Божович).

Следующий аспект – роль сознания в обучении взрослых – коррелирует с принципами единства (взаимосвязи и взаимообусловленности) сознания и деятельности (А.Н.Леонтьев), знания и переживания (С.Л.Рубинштейн), сознания и речи (Л.С.Выготский), сознания и языка (А.Р.Лурия), культурно - историческим подходом к сознанию (А.Р.Лурия), вопросами системного и смыслового строения сознания, его структуры (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко), состояния сознания, его связи с биологическими ритмами человека (Г.Адлер, М.В.Антропов), самосознания, его соотношения с мотивами (И.М.Сеченов, З.Фрейд, В.Джеймс, А.Маслоу).

В последнем выделенном нами аспекте концептуального обеспечения разрабатываемой в диссертации технологии выделены следующие актуальные *направления* исследований нейродидактики взрослых: концепция латеральных особенностей человека (леворукость, праворукость), нейропсихологические и нейрофизиологические характеристики обучающегося в познавательном процессе, гендерная специфика мышления, тип темперамента (психодинамические особенности), уровень развития высших психических функций, сенсорно - перцептивная организация опыта (модальность внутреннего опыта), соответствие нейропсихологических особенностей педагога и обучающихся. *Тенденции* нейродидактического обучения взрослых включают «поддерживающее обучение», основанное на подготовке взрослого человека к решению повседневных проблем, а также предвидение, прогнозирование, моделирование, проектирование в процессе овладения знаниями.

Следуя логике нашего исследования, далее разработана Нейродидактическая технология обучения взрослых. Ее параметры коррелируют с основными характеристиками педагогических технологий, предложенных Г.К.Селевко (Педагогические технологии) учебное пособие для студентов педагогических специальностей. М.:ИКЦ «МарТ»: - Ростов н / Д: Издательский центр «МарТ», 2006. С. 30 - 32). По уровню применения она нейропедагогическая, по философской основе – сочетающая идеи диалектического материализма и прагматизма, по ведущему фактору психического развития – с применением нейропсихологического подхода, по научной концепции усвоения опыта – с

учетом личного, субъективного опыта обучающихся, по ориентации на личностные структуры – операционная (развитие способов умственных действий), по характеру содержания и структуры – авторская монотехнология (строится на приоритетной идее оптимизации активности мозговых функций взрослых), по типу организации и управления познавательной деятельностью – в системе малых групп, по подходу к обучающемуся – личностно ориентированная, по доминирующему методу – когнитивно ориентированное компетентностное обучение, по направлению модернизации существующей традиционной системы – на основе оптимизации мыслительной деятельности, по категории обучающихся – взрослые.

Композиционные компоненты нашей технологии представлены в следующей иерархической последовательности: замысел обучения (потребность, побуждение неосознанное и осознанное, переживания, целеустановка, мотивы, субъективный опыт) – формирование содержания обучения – создание программы обучения – разработка и реализация учебного процесса – технологические приемы обучения (принципы, методы, средства) – контроль (промежуточная и итоговая диагностика компетенций).

В традиционном педагогическом ракурсе «чему обучать?» и «как обучать?» наша позиция по сути выделенных компонентов представлена следующими положениями:

– содержание и определяемая им программа обучения взрослых (ответ на вопрос «чему обучать?») инициируется замыслом обучающегося, который включает потребность (преимущественно утилитарную, вначале неосознанную, а позже осознанную), побуждение, переживания, целеустановку, субъективный опыт, мотивы, целеустановки;

– учебный процесс (ответ на вопрос «как обучать?») разворачивается в соответствии со ставящимися взрослыми обучающимися совместно с педагогом целью и задачами, которые обеспечивают названному процессу системность. Его эффективность детерминирована когнитивными характеристиками обучающихся: внимание, понимание, память, восприятие, мышление, интеллект, свойства ума и др. Они отражаются в диагностических листах в форме матрицы, состоящей из двух частей: категорий субъективного опыта обучающихся и активности их мозговых процессов. Диагностика когнитивных характеристик взрослых обучающихся является отправным моментом для разработки учебного процесса. Его реализация сопряжена с извлечением и получением знаний, расширением сферы сознания, произвольной регуляцией обучающей деятельности.

В соответствии с этим нами уточнены положения, касающиеся кодирования и извлечения информации из долговременной памяти взрослых людей. Применительно к ним конкретизированы закономерности процесса запоминания.

Выделены факторы, способствующие запоминанию непроизвольному (глубина понимания, высокая интеллектуальная и творческая активность, целенаправленные действия, преодоление препятствий и затруднений) и произвольному (мотивация, целеполагание, активная мыслительная деятельность, направленность мнемических действий: глубины понимания заучиваемого, точности и полноты воспроизведения, последовательности, а также специальные мыслительные действия: смысловая группировка материала, выделение смысловых опорных пунктов, смысловое соотнесение, планирование, сопряжение каждого повторения с решением новой мыслительной задачи).

Определены нейродидактические особенности учебной деятельности взрослых обучающихся: направленность «на себя» (обучающийся – творец себя и собственной

учебной деятельности), нацеленность на конечные умения в конструктивной деятельности, возрастная сенситивность (присущие определенному возрасту человека оптимальные периоды развития психофизиологических свойств мозга), наличие возрастных кризисов, приоритет запросов обучающихся в выборе обязательных и факультативных учебных предметов, равностатусное субъектное взаимодействие обучаемых и педагогов.

На основании изложенного нами разработаны нейродидактические требования к реализации программного обучения взрослых: 1) выявление и преломление внутренней модели внешнего мира обучающихся в индивидуальную программу познания путем организации изучения темы как самостоятельного порождения новой компетенции в результате экстерииоризации взрослыми обучающимися предыдущего опыта, его рефлексии, 2) учет модальности внутреннего опыта (аудиальной, визуальной, кинестетической), активизация периферийного восприятия посредством воздействия на «аудиалов» звуками, на «визуалов» – зрительными образами, на «кинестетиков» – движением, запахами, осязательными и вкусовыми ощущениями, использование мультимодального подхода к обучению, 3) оперирование педагогом анализом и синтезом, индукцией и дедукцией, конкретизацией и обобщением в презентации учебного материала; соблюдение системности, логики, предвосхищения в подаче и усвоении учебной информации, 4) опора на побудительный акт, автоматизированные умственные действия, их алгоритмическую траекторию (например, в моделировании: сбор информации – ее систематизация – обобщение – создание модели – апробация ее эффективности), 5) обеспечение связи «интеллекта» с «аффектом», т.е. эмоциональное выражение побудительной и оценочной функций познавательной деятельности: оптимизм, состояние успеха, радость, высокая самооценка, удивление; развитие эмоционального интеллекта (EQ), 6) учет педагогом типа психодинамических особенностей обучающихся (активность, моторика, эмоциональность), индивидуальной динамики развития их психологических процессов (произвольное внимание, воображение, мышление, воля и др.), максимально допустимого объема и скорости обработки информации, преобразующего вида памяти, гибкости мыслительных процессов, способностей, 7) использование педагогом положений концепции латеральных особенностей человека в моделировании обучающей среды (право- и леворукость, дифференцированное восприятие времени и пространства, разные способы усвоения и переработки новой информации и др.), 8) стимулирование речевых высказываний и обусловленного ими «категориального» мышления и «категориального» поведения, доминанта речевого смысловыражения, общения, 9) учет профессиональной специфики обучающихся, 10) коррекция индивидуальной траектории продвижения в учении, рефлексия достижений и упущений, объективная самооценка в целях уточнения мотивов, развития самосознания, 11) рассмотрение гендерного обучения как альтернативы бесполому на основании значимости адекватных полу ценностей, смыслов, потребностей, мотивов, эмоций, поведения, т.е. полоролевой дифференциации и личностной идентичности.

К технологическим приемам обучения взрослых отнесены:

– *дидактические принципы* (сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность и посильность, научность, системность, активность, самостоятельность, профессиональная направленность, проблемность, включение элементов игры, вовлечение в жизнь социального окружения);

– *дидактические законы* (зависимость качества и темпа овладения знаниями, умениями и навыками от учебной активности познающего субъекта, соответствие уровня сложности учебно - познавательных задач познавательным возможностям обучающегося, единство его познания и самостоятельности);

– *формы* (индивидуальные образовательные маршруты и траектории, корпоративное (внутригрупповое) обучение, групповое проектирование, сетевые обучающие программы, самообразование, информационно - коммуникационные технологии, видео - курсы, телефонный «тьюторинг», радио - и видео - конференции, интерактивные обучающие программы, сетевые проекты, корреспондент - обучение с использованием электронной почты);

– *методы* устные, или словесные (рассказ, лекция, беседа, конференция, дискуссия, объяснение, опрос индивидуальный, фронтальный, уплотненный), письменные (письменные работы, диктанты, сочинения, рефераты), практические, или лабораторные (практические работы, опыты), графические (схемы, графики, таблицы), программированные (машинные, безмашинные), наглядные (иллюстрация, демонстрация), практические (упражнения, практические задания), индуктивные и дедуктивные, репродуктивные, проблемно - поисковые, самостоятельная работа, проектирование, самоконтроль, когнитивное профессиональное обучение (когнитивное инструктирование, конструктивное обучение, направляющие тесты и вопросы, проектирование, проблемно - развивающий, имитационное планирование, экспериментальное учение), интерактивные (имитационные, ролевые, деловые), тренинги, «кейс - стади», организационные.

Оптимальным видом контроля в обучении взрослых названа диагностика промежуточная (групповые дискуссии, анализ социальных и профессиональных ситуаций, мониторинг профессионального, социального, культурного, физического развития, технологическая карта учебных достижений, определение барьеров и трудностей в обучении, диагностические семинары - тренинги аргументации, интеллектуальных умений, делового общения, самопознания и общения, партнерского общения, внимания и наблюдательности, логического мышления) и итоговая (виртуальная реструктуризация социально - профессиональной жизни, рефлексия достижений, проектирование сценариев профессионального роста). Диагностика сопровождается коррекцией нейродидактического профиля обучающегося, развитием его позитивной Я - концепции, проектированием сценариев последующего развития в изучаемой области, определением нейродидактических барьеров и трудностей в обучении.

Эффективность Нейродидактической технологии обучения взрослых доказана экспериментально. Педагогическая рефлексия результатов экспериментального исследования включила выделение условий реализации образования взрослых. К ним мы отнесли условия 1) физические, коррелирующие с латеральной асимметрией полушарий головного мозга, 2) учебно - методические, учитывающие в разработке учебно - методических материалов по обучению взрослых особенностей их мыслительной деятельности (наличие иерархических отношений между концептами, сформированных алгоритмов выполнения когнитивных операций, направленность «на себя», нацеленность на конечные умения в определенной конструктивной деятельности, возрастная сенситивность (оптимальные для конкретного возрастного периода психофизиологические свойства мозга), латеральная асимметрия головного мозга),

прагматические запросы, равностатусную субъектность, 3) психические: взаимное уважение, толерантность, эмпатия, доброжелательное отношение друг к другу, отказ от критики участников процесса обучения, обеспечение свободы мнений, отказ от порицания обучающихся, уважение плюрализма жизненных позиций, взаимопомощь, 4) развитие ощущений зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных, двигательных, 5) поддержание и совершенствование двигательной активности взрослых: занятия гимнастикой, спортом, танцами.

Список использованной литературы

1. Концепция развития образования взрослых в России // Новые знания, 2000. № 4. С.2.
2. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестник МГЛУ, 2014. № 14. С. 107 – 114.
3. Никулина Н.О., Зиновьева Т.А. Особенности профессионального обучения взрослых // Молодой ученый, 2015. № 1.

© А.А.Мальсагов, 2017

УДК 372.881.161.1

Маюра Виктория Николаевна

студентка 4 курса

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Россия, г. Краснодар

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ РОДСТВЕННЫХ СЛОВ

Построение системы обучения в начальной школе на современном этапе развития методической науки неразрывно связано с проблемой формирования и развития языковой личности. Именно обучение русскому родному языку должно способствовать естественному речевому и языковому развитию ребёнка, базовому формированию научных понятий на доступном уровне сложности. Методика работы над родственными словами тесно связана с учетом психологических особенностей учащихся начальных классов, поскольку:

- опирается на нее в изучении процессов восприятия учебного материала по русскому языку, его запоминания, воспроизведения, в развитии мышления школьников и их речи;

- основывается на обосновании формирования умений и навыков правописания, усвоения языковых понятий, активизации познавательной деятельности учащихся, развитии их познавательных интересов.

В основе изучения словообразовательных понятий (родственных, однокоренных слов) задействованы такие мыслительные операции как анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, определение понятий, сравнение и противопоставление. Поэтому важно учитывать данные о возрастных возможностях усвоения знаний и умений, полученные в психологических исследованиях, а также данные возрастной физиологии о допустимых умственных нагрузках. Многие психологи - исследователи занимаются непосредственным изучением процессов усвоения школьниками родного языка. Проблемы усвоения грамматики в школе занимались А.К. Маркова, С.Ф. Жуйков; орфографией, пунктуацией – Д.Н. Богоявленский, Г.Г. Граник; развитием речи учащихся – Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев [1, с. 27].

Школьник усваивает слова, их значения и формы, сочетания и синтаксические конструкции из речи окружающих людей, воспринимая и понимая ее, постоянно связывая языковые формы и их значения, улавливая и подсознательно обобщая аналогии форм и значений. Поэтому для развития речи нужна, во - первых, речевая среда, дающая образы языка, и, во - вторых, нужна речевая активность самого субъекта, то есть ребенка, учащегося.

Морфемам, как установлено многочисленными лингвистическими исследованиями, свойственно семантико - словообразовательное и грамматическое значения. Лексическое значение слова «создается» путем взаимодействия и слияний в единое целое присущих отдельным морфемам, составляющим данное слово [3, с. 33]. Поскольку слияние морфем представляет собой взаимодействие и, кроме того, многие префиксы, корни и суффиксы многозначны, то только по морфемному составу трудно (а иногда и невозможно) определить лексическое значение слова. Тем не менее лексическое значение многих мотивированных слов определяется его морфемным составом (например, последователь, разведчик, сотрудник, прибрежный, прилуниться и т.д.). Особая роль принадлежит корню как смысловому ядру, создающему семантическую общность однокоренных слов [2, с. 48].

Основными задачами формирующего эксперимента стали: обогащение словарного запаса учащихся; умение находить родственные слова; изучение специфики и роли в языке корня; умений образовывать родственные слова по заданной схеме; вызвать интерес у младших школьников в данной области.

Структуру работы с младшими школьниками мы можем увидеть в таблице 1.

Таблица 1 – Структура работы над родственными словами

Этапы работы	Структура	Цель
1 этап	Организационный момент (знакомство с классом)	Настроить учащихся на предстоящую работу
	Актуализация ранее изученного материала, повторение	Проверить знания
2 этап	Выявление известных и неизвестных знаний	Выяснить пробелы в знаниях
	Изучение нового материала	Обогащение словарного запаса учащихся, умение образовывать родственные слова и работать с ними
3 этап	Продолжение изучения нового материала	Обогащение словарного запаса учащихся, умение образовывать родственные слова и работать с ними
	Анализ и обобщение полученных материалов	Оценить качество работы над родственными словами

Успешному поэтапному усвоению предметных результатов по теме «Родственные слова» будет способствовать комплекс словообразовательных упражнений.

Работа над родственными словами состояла из трех этапов:

1 этап. Знакомство с особенностями однокоренных слов и сущностью всех морфем в сопоставлении. Цель упражнений: Накопление информации о возможном строении слов в русском языке, запечатлевается графический образ многих корней, суффиксов, приставок и окончаний.

2 этап. Изучение специфики и роли в языке корня. Цель упражнений: Усвоение элементарного словообразовательного анализа, когда по заданной модели нужно образовать целый ряд слов. Например: 1) от слов ... образуйте имена существительные (прилагательные, глаголы) по указанной модели; 2) напишите слова, которые образуются по данной модели; разберите эти слова по составу.

3 этап. Образование слов по заданной схеме. Цель упражнений: Составление гнезд однокоренных слов с использованием графической записи словообразовательных моделей.

Учитывая возрастные особенности младших школьников были выявлены методы и приемы, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Комплекс методов, приемов и средств работы над родственными словами

Предметные умения	Методы работы над родственными словами	Приемы работы над родственными словами	Средства работы над родственными словами
Теоретические знания об однокоренных словах	Наблюдение; беседа; работа у доски	Упражнения на выделение корня в слове; упражнения загадки	интерактивная доска; учебник
Углубить знания о словообразовательной роли корня и приставок; развивать умение распознавать и подбирать однокоренные слова	Работа в тетрадях, у доски; списывание; наблюдение.	Попарное объяснение; Игровые приемы: Игра «Третий лишний», сказка «Чужак»	Карточки с заданиями
Умение образовать слова, соответствующих одной словообразовательной модели	Работа в парах; упражнение, работа в тетрадях	Упражнение; Игровые приемы: игра «Самый быстрый»	Карточки с заданиями
Умение образовывать родственные слова по заданной схеме	Работа со схемами; сравнение; списывание	Игровые приемы: игра «Кто больше?»	Карточки, учебник
Умение находить проверочные слова	Словарная работа; работа по карточкам; обобщение	Упражнение, игра «Лес»	Интерактивная доска (презентация)

Для подтверждения эффективности реализации разработанного комплекса словообразовательных упражнений был проведен естественный педагогический эксперимент на базе МБОУ СОШ № 31 ст. Гостагаевской Краснодарского края, Анапского района. В исследовании приняли участие 42 ученика, 22 ученика экспериментального 3 «А» класс и 20 учеников контрольного 3 «Б» класса. Для выявления уровня усвоения младшими школьниками предметных результатов была использована тестовая методика, разработанная М.С.Соловейчик. Диагностика исследовательских умений включала три этапа, которые позволили выявить предметные результаты по темам: «Однокоренные слова», «Корень слова», «Наблюдение за однокоренными словами», «Наблюдение за лексическим значением однокоренных слов, за единообразием написания корня в однокоренных словах», «Умений образовывать родственные слова по заданной схеме». Диагностика проводилась коллективно, тестовые задания были представлены на бланках.

Анализ результатов тестирования на контрольном этапе эксперимента обобщенно представлен на рисунке 1.

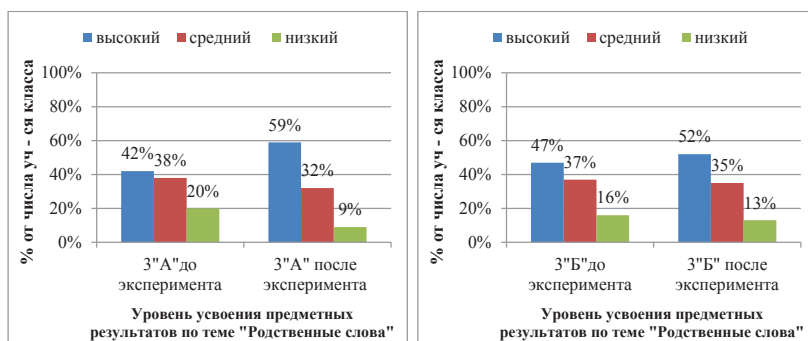


Рисунок 1 – Сравнительные результаты исследования уровня усвоения младшими школьниками предметных результатов по теме «Родственные слова» на контрольном этапе эксперимента

Как видно из диаграммы, уровень предметных результатов учащихся экспериментального класса по теме «Родственные слова» повысился в среднем на 15 %, а в контрольном классе – 5 %. Намечившаяся положительная динамика дает основание считать, что экспериментальная работа над родственными словами с использованием комплекса словообразовательных упражнений способствует формированию умений: создавать графические образы, обогащать словарный запас учащихся, уметь находить и образовывать родственные слова по заданной схеме, точно подыскивать однокоренные слова к установленному слову. Что подтверждает выдвинутую гипотезу о том, использование специально отобранных методов и приемов работы над родственными словами на уроках русского языка в начальной школе, будут способствовать повышению уровня достижения предметных результатов в данной области.

Список использованной литературы:

1. Вахнина Т.П., Иванова О.В., Кузнецова Е.Ю. Современный русский язык: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2004. – 155 с.

2. Дёмичева В.В. Формирование логического мышления учащихся при обучении словообразованию // Начальная школа. – 1994. Мережко Е.Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка // Начальная школа. – 1996. – № 6. – С. 8.

3. Левушкина О.Н. Закрепление лексики, освоенной с помощью этимологического анализа / О.Н. Левушкина // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 47.

© В.Н. Маюра, 2017

УДК 377

Н.В. Милёхина, Р.А. Вагипова

Астраханский базовый медицинский колледж

г. Астрахань, РФ

E - mail: metodist@abmk.edu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДИАТРИИ

Недостаточно только получить знания,

Надо найти им приложение.

И.В. Гете

Подготовка квалифицированного конкурентоспособного специалиста, способного самостоятельно принимать решения в рамках профессиональных компетенций – одна из ключевых задач современного образования. Формирование общих и профессиональных компетенций позволяет студентам медицинского колледжа приобретать знания и умения, максимально приближенные к практическому здравоохранению.

В настоящее время для подготовки такого специалиста традиционного обучения недостаточно, необходимо использовать инновационные педагогические технологии – принципиально новые способы и методы взаимодействия преподавателя и студентов, обеспечивающие эффективное достижение результатов образовательной деятельности [2].

Одним из таких методов обучения, который мы используем на практических занятиях по педиатрии, является «кейс - метод». При разработке текста кейса для занятий мы подбираем: ксерокопии историй болезни конкретных больных, к которым разрабатываются задания или вопросы; ситуационные задачи с заданиями по каждой теме и учебная игра на эту тему; ситуационные задачи по оказанию неотложной помощи детям; набор слайдов, демонстрирующих различную патологию у детей, копии клинических анализов; текстовые материалы художественных произведений.

На разных этапах занятия используются практические или обучающие кейсы. Практические кейсы отражают реальные жизненные ситуации и формируют конкретные практические умения, студенты отрабатывают методику объективного и субъективного обследования пациента, в результате чего формируются такие навыки, как проведение осмотра, пальпации, аускультации, работа с медицинской документацией, выполнение сестринских манипуляций и процедур [3].

При работе с обучающимися кейсами у студентов формируются умения не просто читать предложенный материал, а изучать и анализировать его. Студентам предлагается осмыслить клиническую ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимых при разрешении данной проблемы [1].

Приведем пример кейса для практического занятия по теме «Неотложная помощь в педиатрии». При патронаже ребенка 3-х месяцев мать пожаловалась медицинской сестре, что у ребенка с утра была рвота 3 раза, стул 7-8 раз водянистый. Температура 38,5°C. Состояние тяжелое, ребенок вялый, кожа сухая бледная, складки расправляются плохо, снижен тургор мягких тканей, большой родничок запавающий. Медицинская сестра вызвала скорую помощь. Мать от госпитализации отказывается.

Задания:

1. Проанализировать данную ситуацию. Объяснить матери тяжесть состояния ребенка, возможный исход заболевания.
2. Определить неотложное состояние, развившееся у ребенка.
3. Составить алгоритм неотложной помощи.
4. Определить тактику патронажной медсестры в данной ситуации.
5. Какие мероприятия будут проводиться в очаге.

Обычно разбор ситуации проводится в 3 этапа. На первом этапе – погружение в совместную деятельность. Студенты изучают ситуацию, пытаются найти в ней проблемы и решают их. На втором этапе студенты делятся на «малые группы», обмениваются своими соображениями относительно анализируемой ситуации, при этом они ищут общее понимание проблемы и путей ее решения. Во время работы «малых групп» отрабатывается умение слушать других, защищать свое предложение, находить ошибки (свои или других участников); составляется алгоритм оказания неотложной помощи. Далее идет выработка общей позиции и оформляется текст выступления от группы. Работа в малых группах ведется без участия преподавателя. Третий этап – групповое обсуждение, которое проводится преподавателем. Во время групповой дискуссии происходит анализ содержания конкретной ситуации, диагностика проблемы, поиск способов ее решения. Студенты выходят на решение главной проблемы – осуществление сестринского ухода и оказания неотложной помощи ребенку, показывая умение работать в коллективе и команде, а также умение организовывать собственную деятельность, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, нести за них ответственность, общаться с коллегами, потребителями. Студенты обсуждают проблемы, оценивают и комментируют проведенную работу, а преподаватель подводит итоги обучения по кейс-методу. И если в процессе изучения профессионального модуля такой подход применять многократно, то у обучаемого формируются как профессиональные, так и общие компетенции, вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

На протяжении нескольких лет на специальности «Акушерское дело» эффективно используем метод «Портфолио». Портфолио является объективной, накопительной, стимулирующей системой оценивания деятельности студента [1]. Содержание портфолио свидетельствует о приложенных усилиях студента при освоении учебного материала, очевидном прогрессе и достижении успехов. Систематичность ведения портфолио, представление материалов по профессиональному модулю и дополнительно по каждой

учебной дисциплине: тематические презентации, кроссворды, диагностические схемы, таблицы, выступления на конференциях и предметных кружках, реферативные, учебно-исследовательские работы студентов отображают этапы формирования профессиональных и общих компетенций. Оценка портфолио проводится коллегиально на промежуточной аттестации во время квалификационного экзамена.

В последние годы в современной системе образования особенно актуальна стала проблема сохранения здоровья. Показатели здоровья подрастающего поколения вызывают большую озабоченность специалистов. В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья студентов [2].

Таким образом, современные педагогические технологии и методы обучения имеют большое воспитательное значение. Они способствуют не только расширению объема знаний студента, но и активизируют познавательную деятельность, повышают мотивацию студента к освоению видов профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Аникушина Е.А, Бобина О.С. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения. Методическое пособие. – Томск: В - Спектр, 2010.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
3. Ревякина Л.И., Сакун Е.Г. Кейс - метод в обучении сестринскому уходу // Среднее профессиональное образование. 2015. №8.

© Н.В. Милёхина, Р.А. Вагипова, 2017

УДК 377.5

М.Ю. Моргунова

Преподаватель специальных дисциплин
ГБПОУ «Октябрьский техникум строительных
и сервисных технологий им. В.Г. Кубасова»
г. Октябрьск, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Современный этап развития системы образования Российской Федерации характеризуется особой актуальностью инновационной составляющей в обеспечении страны компетентными специалистами. В соответствии с ФГОС третьего поколения, оценка результатов освоения образовательной программы носит комплексный характер и выражается уровнем формирования у выпускника представленных в стандарте компетенций посредством применения современных образовательных технологий,

содержащих в своей структуре различные активные и интерактивные формы проведения занятий.

В науке и практике образовательной деятельности предлагается большое разнообразие педагогических технологий, рекомендуемых к использованию с целью формирования компетенций у студентов. Внедрение в образовательный процесс современных образовательных и информационных технологий позволяет преподавателю обеспечить качество знаний студентов, закрепление приобретаемых умений и навыков в различных областях деятельности, развитие технологического мышления и самоорганизации, воспитание ответственности и четкого следования требованиям дисциплины в образовательном учреждении [1].

Как показывает практика, наиболее часто при организации образовательного процесса в техникуме используются инновационные методы, представленные на рисунке 1.



Рисунок 1 – Инновационные технологии обучения в рамках традиционных уроков

Суть метода проектов – стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, решение которых предполагает владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний. Этот метод позволяет реально соединить теоретические знания с практическим опытом их применения. Курсовой проект по профессиональному модулю

является одним из основных видов учебных занятий и формой контроля учебной работы студентов [2].

Использование на занятиях мультимедийного проектора при изучении теоретического материала, дает преподавателю возможность создать качественно новую информационно - образовательную основу для развития и совершенствования системы усвоения учебного материала студентами.

Наряду с перечисленными подходами эффективными инструментами развития способностей и профессиональных навыков студентов также являются метод проблемного изложения и метод портфолио.

На сегодняшний день наиболее эффективной образовательной технологией, на наш взгляд, является личность - ориентированная модель, которая подразумевает индивидуальный подход к каждому студенту.

Таким образом, применение современных образовательных технологий на учебных занятиях общепрофессионального и профессионального циклов способствует преобразованию теоретических знаний в профессиональный опыт и обеспечивает условия для саморазвития личности, реализации творческого потенциала, в результате чего осуществляется формирование общих и профессиональных компетенций выпускников учреждений среднего профессионального образования, обеспечивающее конкурентоспособность и их востребованность на рынке труда.

Список литературы

1. Алексеева, Л. Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. - 2014. - № 3. - с. 78.
2. Дубровина О. С. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся. Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 124 - 126.

© М.Ю. Моргунова, 2017

УДК 373

Москаленко Наталья Ивановна
воспитатель подготовительной группы
г. Белгород, РФ
МБОУ СОШ №29 им. Д.Б. Мурачева
E - mail: natali.moskalenk@mail.ru

«ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ»

Аннотация

Новое время выдвинуло актуальные требования к образованию: воспитанию людей с новым типом мышления, инициативных, творческих, интеллектуально развитых,

компетентных. Использование интерактивных технологий и методов обучения в современном детском саду даёт характеристику профессиональной компетенции педагога ДОУ. Воспитатель должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности

Ключевые слова

Интерактивные технологии, мультимедийность.

Цель:

Использование ИКТ для повышения качества образования через активное внедрение в образовательный процесс информационных технологий.

Задачи:

1. Систематизировать, обновлять и пополнять информационные ресурсы образовательного процесса; создавать банк компьютерных обучающих программ, дидактических и методических материалов по использованию информационных технологий в работе ДОУ;
2. Разработка и апробация технологий мультимедийного сопровождения воспитательно - образовательного процесса;
3. Расширение использования информационно - компьютерных технологий в воспитательно - образовательном процессе;
4. Создание банка компьютерных обучающих программ, дидактических и методических материалов по использованию информационных технологий в работе ДОУ;

Информационно - коммуникационные технологии в образовании (ИКТ) – это комплекс учебно - методических материалов, технических и инструментальных средств вычислительной техники в учебном процессе, формах и методах их применения для совершенствования деятельности специалистов учреждений, а также для образования детей.

Использование ИКТ выводит усвоения полученных знаний дошкольниками на более высокий уровень. Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем - либо (например, компьютером) или кем - либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, построение на взаимодействии детей с учебным окружением, образовательной средой, которая служит областью осваиваемого опыта, в ходе которого осуществляется взаимодействие педагога и воспитанника.

Образовательный процесс, в основе которого лежит интерактивное обучение, организован таким образом, что практически все дети оказываются вовлечёнными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. В процессе освоения учебного материала дошкольники осуществляют совместную деятельность это означает, что каждый вносит в работу свой вклад, происходит обмен опытом, знаниями и умениями. Причём это происходит в доброжелательной обстановке и при взаимной поддержке друг друга. ИКТ являются неотъемлемой частью процесса обучения дошкольников. Это не только доступно и привычно для детей нового поколения, но и удобно для современного педагога. Под ИКТ подразумевается использование компьютера, интернета, телевизора, видео, DVD, интерактивных досок, цифровых видео - и фотокамер, программируемых игрушек и других подобных устройств,

то есть всего того, что может представлять широкие возможности для познавательного развития.

ИКТ передают информацию быстрее. Информация проходит в игровой форме, что вызывает у детей огромный интерес, так как это отвечает основному виду деятельности дошкольника — игре. – Наглядность, которая способствует восприятию и лучшему запоминанию материала, что очень важно, учитывая наглядно - образное мышление детей дошкольного возраста – главный принцип ИКТ, слайд - шоу и видеофрагменты позволяют показать те моменты из окружающего мира, наблюдение которых вызывает затруднения. Использование информационных технологий побуждает детей к поисковой исследовательской деятельности.

Использование мультимедийных презентаций в работе с дошкольниками позволяет образовательный процесс сделать более ярким, эмоциональным, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых эффектов и видеозаписей. Таким образом, можно выделить два главных достоинства презентаций – интерактивность, то есть способность выполнять определенные действия в ответ на действия ребенка, и мультимедийность (многокомпонентная среда), то есть, возможность «предъявлять» и тексты, и изображения (в том числе движущиеся), а также воспроизводить звук и музыку. Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет сделать образовательную деятельность более интересной и динамичной, «погрузить» ребенка в определенную обстановку, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений. Однако при этом важно не забывать о том, что компьютер должен только дополнять педагога, а не заменять его. Нельзя слишком часто использовать мультимедийные технологии, так как при частом использовании ИКТ у детей теряется особый интерес к таким занятиям.

Использование информационно - коммуникационных технологий является одним из приоритетов образования. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности.

Воспитатель должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности.

Использование мультимедийных технологий в учебно - воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении – это одна из самых новых и актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике. Практика показывает, что при условии систематического использования мультимедийных презентаций в сочетании с традиционными методами обучения, эффективность работы по организации образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста значительно повышается.

Таким образом, интерактивное обучение – несомненно, интересное, творческое, перспективное направление педагогики. Оно помогает реализовать все возможности детей дошкольного возраста с учётом их психических возможностей. Использование интерактивной технологии даёт возможность обогатить знания и представления детей об окружающем мире, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, побуждает детей к активному взаимодействию в системе социальных отношений.

Важно соблюдать условия для сбережения здоровья ребенка:

1. Детям пяти - семилетнего возраста можно "общаться" с компьютером не более 10 - 15 минут в день 3 - 4 раза в неделю и желательно, чтобы монитор был жидкокристаллическим или плазменным.
2. Нужно включать в занятия игры, направленных на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно - пространственных отношений.
3. Регулярно проводить гимнастику для глаз: во время работы необходимо периодически переводить взгляд ребенка с монитора каждые 1,5 - 2 мин. на несколько секунд, так же важна и смена деятельности во время занятия.
4. Для проведения фронтальных занятий мы используем мультимедийный проектор, расстояние от экрана до стульев на которых сидят дети 2 - 2,5 метра.

Использованная литература:

1. Давыдова О. В. Инновационная деятельность ДОО.
2. Кажалова Т. А. Использование ИКТ в условия дошкольного образовательного учреждения.
3. Атемаскина Ю.В. Современные педагогические технологии в ДОО / Детство - Пресс, 2011.
4. Бородина О.Н. Методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного образования / Учитель— 2014. - № 1

© Н. И. Москаленко 2017 г.

УДК 378.1; 371.3

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Мусохранов Кирилл Эдуардович,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЗАЦИЯ В МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретизация как форма представления способов научного поиска и научного познания в описании научного материала, определяющего перспективы обобщения и способности личности к сворачиванию и разворачиванию материала, определяет поле смыслов и

приоритетных направлений продуктивного выбора педагогом оптимальных способов уточнения качества решения задач развития личности в модели научного познания и научного исследования [6, 7, 8], в иерархии социально доминирующих моделей развития иллюстрирующих качество сохранения и преумножения наследия антропопространства. Теоретизация в уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой [1] определила способность и возможность персонифицированного решения задачи социализации личности в структуре описании и детализации качества формирования двигательной активности обучающегося, включённого в систему занятий физической культурой. Теоретизация как конструкт адаптивного выбора [2] определяет возможность построения научного исследования и в плоскости гуманизации современного образования и культуры.

Технология системно - педагогического моделирования [3, 4, 5] позволяет использовать основы теоретизации научного знания в структуре продуктивного использования основ педагогического моделирования, определяющего поле ценностей и целеполагания на этапе формирования культуры самостоятельной работы второго уровня (индивидуальный уровень), гарантирующего успешное включение личности в процесс продуктивного выбора основ педагогического моделирования и направлений получения продуктов решения задач развития личности в модели непрерывного образования и профессионально - трудового становления личности как ценности и объекте детализации качества решения задач развития. В таком понимании профессионально - педагогический кейс в структуре самореализации личности и рефлексии [9] определяется сопутствующим продуктом развития общества и личности. Теоретизация модели саморазвития и самореализации, самоанализа и самопрезентации определяет особенности персонифицированного представления обобщённого материала, где авторство и автор определяют нюансы и техники и визуализации уровня и содержания научного выбора описании возможностей развития личности в системе доминирующих моделей социального развития личности.

Саморазвитие личности в системе непрерывного образования [10] представляет также продукт теоретизации решений персонифицированного выбора условий и возможностей продуктивного решения задач оптимизации модели «хочу, могу, надо, есть», гарантирующей согласованное развитие и коррекцию выделенных фарватеров развития личности и способов объективизации возможностей научного поиска и научного обоснования тех или иных результатов деятельности педагога и обучающегося.

Теоретизация определяется в различных конструктах и функциях, моделях и формах научного определения и описания выделенных систем детерминации и визуализации качества выделенного научного знания, где гарантией качества определяемых и решаемых задач и противоречий является учет нормального распределения способностей и здоровья в выделенной группе и выборе обучающихся в целом.

Список использованной литературы:

1. Зубанов В.П., Бишлер Е.В., Тимофеев Е.В. Возможности уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой // Интернетнаука. 2016. №10. С.136 - 150.

2. Зубанов В.П., Макарова Л.Н., Корниенко Е.Д. Адаптивная педагогика как продукт и условие гуманизации современного образования и культуры // Интернетнаука. 2016. № 6. С. 317 - 326. DOI:10.19075 / 2414 - 0031 - 2016 - 6 - 317 - 326

3. Козырева О.А., Козырев Н.А., Логачева Н.В. Технология системно - педагогического моделирования в структуре изучения курса «Научная работа обучающихся образовательных организаций» // Интернетнаука. 2016. №11. С.97 - 118. DOI:10.19075 / 2414 - 0031 - 2016 - 11 - 97 - 118

4. Козырева О. А. Технология системно - педагогического моделирования в условиях непрерывного профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 - 2. С. 355 - 359.

5. Козырева О.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Интернетнаука. 2016. № 10. С.178 - 192.

6. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

7. Свиаренко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

8. Козырева О.А. Педагогическое моделирование в структуре изучения курса «Практическая педагогика» // Интернетнаука. 2016 №7. С.134 - 145.

9. Козырева О.А., Козырев Н.А., Бокова Е.В. Профессионально - педагогический кейс в структуре самореализации личности и рефлексии // Интернетнаука. 2016. № 10. С.151 - 165. DOI:10.19075 / 2414 - 0031 - 2016 - 10 - 151 - 165

10. Козырева О.А., Козырев Н.А. Саморазвитие личности в системе непрерывного образования // Интернетнаука. 2016. №9. С.63 - 71.

© В. П. Зубанов, К. Э. Мусохранов, В. Г. Свиаренко, 2017

УДК 378

Назаренко Надежда Валентиновна

канд. педаг. наук, доцент ХГУЭП,

г. Хабаровск, РФ

E - mail: mosaleva_n@mail.ru

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА МАГИСТРАТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УНИВЕРСИТЕТА

Переход на двухуровневое высшее профессиональное образование предусматривает подготовку бакалавров и магистров. Программа магистратуры как второго уровня высшего профессионального образования призвана готовить компетентного магистра, т.е. широко эрудированного профессионала для успешной карьеры в международных и российских компаниях, а также для аналитической, научно - исследовательской и педагогической

деятельности, носителя общей и деловой культуры. В этой связи возникает проблема формирования корпоративной культуры магистратуры – *культуры научного сообщества*.

Понятие «корпоративная культура магистратуры» в нашем представлении – это инновационный компонент образовательной среды вуза, представляющий собой рационально выстроенную подсистему организационной структуры образовательного процесса, позволяющую охватить все аспекты жизнедеятельности магистратуры, включающие ценности, отражающиеся в принципах, этических и правовых нормах, миссии, стратегических планах, кредо, традициях, атрибутах символики, способствующих подготовке современного компетентного магистра, готового к профессиональной, научно - исследовательской и педагогической деятельности, владеющего методологией научного познания, современными информационными технологиями, носителя общей и деловой культуры [2].

В ходе исследования феномена корпоративной культуры магистратуры нами выявлены основы её формирования, включающие закономерности, факторы, ценности, принципы, педагогические условия, критерии. Разработана модель корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза, а также экспериментально доказана перспективность использования предложенной гипотезы обновления и развития образовательной среды вуза посредством внедрения инновационного компонента «корпоративная культура магистратуры» в образовательную среду вуза [3].

Мы исходили из того, что магистратура – это локальная культура в образовательной среде вуза, в которой возникает потребность формировать свою корпоративную культуру на основе ценностей, присущих *научному сообществу*.

Исследование выявило, что прагматический подход традиционно рассматривает корпоративную культуру в рамках управленческой проблематики – одной из авторитетных в этой исследовательской области. Анализируя работы современных российских учёных, в том числе О.Б. Бетиной [1], мы пришли к выводу, что корпоративная культура педагогических сообществ является ценностью с точки зрения практического использования её потенциала для модернизации и оптимизации современного образования, в первую очередь совершенствования системы управления образовательными учреждениями. То есть корпоративная культура имеет чёткую прагматическую направленность.

Практически все исследователи, в том числе Г.Л. Тульчинский [4], сходятся во мнении, что корпоративная культура является, в первую очередь, результатом умелого руководства вузом, поскольку «везде, где люди занимаются совместной деятельностью, складываются определенные способы действий, поведения, общения, их писанные и неписанные правила, то есть культура» (Г.Л. Тульчинский), и «возможно, единственная, действительно важная вещь, которую делают руководители – это создают и управляют культурой».

К числу приоритетных направлений на современном этапе реформирования высшего образования можно отнести следующие основные проектные положения:

- планирование и развитие исследований и аналитической деятельности, выход на государственные и корпоративные заказы;
- поддержка и развитие фундаментальных академических дисциплин, определяющих интеллектуальное лицо магистратуры;

- поддержка и развитие гуманитарных дисциплин, имеющих высокую общественную значимость;
- развитие прикладных гуманитарных дисциплин, обладающих потенциалом высокой конкурентности на образовательном рынке России;
- совместные образовательные программы и проекты, организуемые с различными партнёрами на национальном и международном уровне;

Таким образом, развитая корпоративная культура университета способствует сотрудничеству с региональными, федеральными и международными органами управления образовательной и научной деятельностью, т.е. культурой можно управлять.

Список использованной литературы

1. Бетина, О. Б. Корпоративная культура как инструмент управления организационным поведением (на примере вуза) : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / О. Б. Бетина ; ГОУ ВПО «С. - Петерб. гос. архитектурно - строит. ун - т. – СПб, 2008. – 19 с.
2. Назаренко, Н. В. Формирование корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза : монография. – Хабаровск : РИЦ ХГАЭП, 2015. – 140 с.
3. Назаренко Н. В. Формирование корпоративной культуры магистратуры как инновационного компонента образовательной среды вуза : диссерт. канд. педагогич. наук : 13.00.08 / Н. В. Назаренко ; Дальневосточный государственный гуманитарный университет. – Хабаровск, 2013. 168 с.
4. Тульчинский, Г. Л. Бренд - интегрированный менеджмент: каждый сотрудник в ответе за бренд / Тульчинский Г. Л., Терентьева В. И. — Москва : Вершина, 2006. – 352 с.

© Н.В. Назаренко, 2017

УДК37

О. О. Насонова

преподаватель кафедры «Иностранные языки и русский как иностранный»
Институт агроинженерии ФГБОУ ВО Южно - Уральский ГАУ, г. Челябинск, РФ

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Современное состояние рынка труда ставит новые задачи перед высшей школой: недостаточно вооружить специалиста знаниями, выработать умения и навыки, необходимо сформировать профессиональные компетенции, которые позволят адекватно реагировать на изменяющиеся условия работы. Неотъемлемой частью языковой межпредметной компетенции является ее лингвострановедческий компонент [1].

На сегодняшний день в образовании происходят заметные перемены, которые в свою очередь охватывают практически все аспекты педагогического процесса. Личный интерес обучающегося – это важнейший фактор в образовании [2, с.185].

Важнейшей задачей каждого учебного заведения является создание для учащихся таких условий, которые способны развить и совершенствовать как их интеллектуальные, так и творческие способности. Следовательно, в данных условиях должны использоваться именно те учебные методы и технологии, применение которых позволит самым рациональным образом использовать аудиторные учебные часы и время, отведенное на самостоятельную работу студентов [3, с. 182].

Как сохранить интерес учащихся к иностранному языку на всем протяжении его изучения? Этот вопрос широко обсуждается в методической литературе последних лет. Большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка играет введение на уроках элементов страноведения [4].

Без понимания социально - экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно эффективно и компетентно изучать язык как средство общения.

Специфика предмета «Иностранный язык» предполагает овладение обучающимися коммуникативной компетенцией, то есть способностью общения на иностранном языке. Все это невозможно без привлечения культуроведческого и лингвострановедческого компонентов.

Лингвострановедческий аспект способствует выработке представления о «стереотипах национального мышления» и «национальной психологии адресата». Он является «аспектом методики преподавания иностранных языков, в котором исследуются приемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой».

Усвоение лингвострановедческого материала позволяет извлекать из лексики изучаемого языка информацию в том виде, что и носители языка. Данный подход в методике преподавания иностранного языка реализуется в воспроизведении всех усвоенных речевых действий в ситуациях страноведческого характера.

Лингвострановедение знакомит студентов с историей и культурой страны и населения, что ведет к более полному, глубокому осмыслению специфических явлений изучаемого языка, облегчает общение на данном языке, мотивирует к его изучению, способствует развитию лингвистических навыков и умений. Предметом лингвострановедческого аспекта является специально отобранный однородный языковой материал, отражающий культуру страны, изучаемого языка. Особое внимание уделяется лексике, ведь она отражает реалии, т. е. слова, обозначающие предметы и явления, связанные с историей, культурой, бытом страны изучаемого языка, которые отличаются по своему значению от соответствующих слов родного языка.

Очень интересны международные интернет - проекты по заданной теме.

Общение происходит с носителями другой культуры, язык которой изучается школьниками. Следовательно, овладение языком естественным образом происходит на социокультурном фоне. Студенты не только решают проблему совместно, они знакомятся с национальными и культурными особенностями стран - партнеров, узнают много интересного друг о друге [5, с. 41].

При сопоставлении языков и культур можно выявить, что реалия может быть свойственна лишь одному языковому коллективу, например в русском языке нет аналога английскому слову *earworm* — песня, которая постоянно крутится в голове. Но также стоит

отметить, что встречаются реалии, которые могут присутствовать в обоих языках, но в одном из них имеют дополнительное значение. Так, например, в английском языке слово hand помимо своего прямого значения — рука, имеет дополнительное — стрелка часов, в то время как в русском слово рука используется только в своем прямом значении [6].

При изучении иностранного языка мы встречаемся с такими понятиями как топонимы и антропонимы, которые сами по себе тоже являются реалиями языка. К топонимам относятся названия географических объектов, улиц и площадей (Thames, Scotland, WallStreet). Антропонимами являются имена известных культурных и политических деятелей, исторических лиц (Henry VII). Другие реалии могут быть классифицированы следующим образом. Этнографические реалии. Реалии быта: а) одежда, обувь: Adidas; б) пища, напитки: Pepsi, hamburger; в) бытовые заведения: pub, bad - and - breakfast; г) отдых, времяпрепровождение, спорт, игры: baseball, cricket, rugby; д) обычаи и традиции, праздники: Halloween; Реалии культуры: а) литература: Shakespeare, William; б) кино театр: The Globe Theatre, Star Wars; в) изобразительное искусство: the National Gallery; г) музыка: Beatles; д) средства массовой информации: BBC, The Times. На современном этапе, когда используется коммуникативный подход, студент должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость формирования у него лингвострановедческой компетенции. Наличие общих знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, когда участники коммуникации принадлежат к различным лингвокультурным общностям.

Итак, под лингвострановедческой компетенцией языковой личности мы понимаем способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально - культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения [6].

Следует отметить, что обучение, построенное с применением лингвострановедческих и страноведческих материалов, безусловно, повышает интерес обучающихся к изучению иностранного языка, развивает внутреннюю мотивацию, обеспечивая студенту возможность самостоятельной деятельности. Более того, можно с уверенностью утверждать, что введение лингвострановедческой информации на уроках является бесприоритетным средством от однообразия и скуки и помогает развитию творческих способностей обучающихся. Благодаря использованию лингвострановедческих и страноведческих материалов занятия по иностранному языку отличаются коммуникативно - прагматической направленностью, самостоятельностью и творчеством обучающихся, их высокой активностью и заинтересованностью в изучении языка.

Список использованной литературы:

1. Коротких Е.Г., Носенко Н.В. ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОСТРАНЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ. Профессиональное образование в современном мире. 2015;(3):162 - 172. DOI:10.15372 / PEMW20150319

2. Насонова О.О. Влияние типатемперамента учащегося на успешность овладения и усвоения материала на уроках иностранного языка в неязыковых вузах // В сборнике: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

сборник статей Международной научно - практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 185 - 188.

3. Насонова О.О. Внедрение технологии языкового портфолио в неязыковых вузах в рамках дисциплины «Иностранный язык» в условиях ограниченности учебного времени // В сборнике: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ НАУЧНОГО РАЗВИТИЯ сборник статей международной научно - практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 182 - 187.

4. Насонова О.О. Лингвострановедческий материал: тормоз или стимул к изучению иностранных языков // Научные труды SWorld. 2011. Т. 23. № 1. С. 26а - 28.

5. Насонова О.О. Информационные ресурсы и возможности интернета в проектной деятельности на уроках иностранного языка // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 1. С. 40 - 42.

6. Коростелева Ю. Е., Макарова Е. В. Введение лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2016. — №7.5. — С. 51 - 52.

© О.О. Насонова, 2017

УДК 348.147

Нестерова Светлана Александровна
канд. пед. наук, доцент ЮрГАУ,
г. Челябинск, РФ
E - mail: mukha28@mail.ru

THE CREATIVE ASPECT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Complex socio - economic, political and cultural - ideological changes, as well as the processes of globalization, integration and computerization of the modern world taking place from the end of the XX century in the conditions of expansion of international contacts, determine the significance of the process of intercultural communication.

The meaning of intercultural communication in the modern conditions lies in the fact that this process is carried out mostly on a superficial level, mainly represented by a global economy and mass culture, the origin of which is the so - called "Western civilization". The deep process of interaction between cultures has not been studied thoroughly yet.

The study of cultures from a position of acceptance of their equivalence objectively becomes one of the means of cultural resistance to the process of globalization. Intercultural communication opens wide opportunities for personal development, re - socialization and integration into another culture [2]. Creativity owned by a particular socio - cultural type is one of the main factors influencing the processes of "entry" of the individual in another culture, overcoming cultural shock, adaptation in other - cultural environment. Intention of creativity lies within the development of the local culture and relates to the logic of society development, as well as prevailing trends in the mentality of society and value - semantic orientations of the culture. The study and analysis of the creative society characteristics allows to reveal specifics of the mentality creativeness and the dynamics character of socio - cultural development. The factors that allow us to identify the local culture as a part of a particular socio - cultural type, can be religious beliefs, socially accepted customs, ritual practice, or whatever that forms the axiological orientation of the activities of the society members [1]. For example, the presence or absence of the creation of ideas, as the bases of world perception, influences the direction of social and cultural development of the society and

shapes its mentality. Similar value - semantic orientations allow to combine a number of local cultural communities in the wider structures, which vary according to the specific constants of world perception such as relationship between man and nature, the priority of collective or individual aspect, the importance of historical traditions, or creative innovation, ethnic and cultural identity etc.

Axiological orientation of culture creates a specific attitude and determines the potential productivity and the dynamics of intercultural interaction. The type of creativity of a society not only defines the logic of further socio - cultural development, but also affects the productivity of intercultural communication. The study and understanding of the forms and principles of communication, belonging to the socio - cultural group, will certainly contribute to the perception of the adequacy of the values of the culture that is "alien" and cannot be comprehended on the level of personal mentality. The level of interpersonal contacts implies a moment of unpredictability of the interaction result. On the intercultural level, the nonlinearity of the communicative process development is greatly increased. This synergistic process creates a complex nonlinear structure, to analyze that it is necessary to study the deep grounds of the interacting cultures.

Intercultural communication is a complex multilayer structure, including a plurality of elements and substructures. Creativity appears as on a personal level and on the level of the local culture. The result of intercultural communication depends on the potential ability of mutual perception, which lies in the mentality of society and the type of creativity.

Список использованной литературы:

1. Мухаркина, С.А. Теоретические основы процесса формирования межкультурной коммуникативно - профессиональной компетенции студента // Вестник ЧГПУ. - 2009. - №7. С. 40 - 59
2. Нестерова, С.А. Формирование межкультурной коммуникативно - профессиональной компетенции студента в образовательном процессе: Монография / С.А. Нестерова; ЧГАА. – Челябинск, 2011. - 154 с.
3. Чичиланова С.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы / С.А. Чичиланова // Образование и наука. 2009. № 2. С. 125 - 132.
4. Nesterova S.A. Forming of a specialist's cross - cultural communicative professional competence in the postindustrial society // В мире научных открытий. 2014. № 9.4 (57). С. 1494 - 1500.

© С.А. Нестерова, 2017

УДК 372.851

Ш.Ш. Пашаева

студентки 5 курса, естественнонаучного факультета
Тобольский пединститут им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ
Тобольск, Россия

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Необходимым условием качественного обновления современного общества является умножение его интеллектуального потенциала. Познавая окружающий мир недостаточно

лишь замечать связь между явлениями, необходимо установить, является ли эта связь общим или специфическим свойством вещей. Обобщение дает возможность человеку решать конкретные познавательные задачи.

Логическое мышление позволяет получить ответы на такие вопросы, которые нельзя разрешить путем непосредственного, чувственного отражения. Человек правильно ориентируется в окружающем мире, используя ранее полученные обобщения в новой, конкретной обстановке благодаря тому, что развивает индивидуальные качества мышления. Деятельность человека разумна благодаря знанию законов и взаимосвязей объективной действительности.

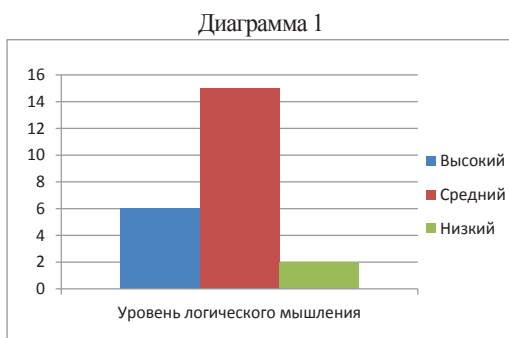
Ещё с древних времен логика прочно вошла в математику, известны всем слова великого ученого М.В. Ломоносова: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит». В современном мире многое меняется, но при этом, проблемы, которые связаны с развитием у школьников логического мышления, остаются актуальными.

В ходе нашего исследования был организован и проведен педагогический эксперимент, целью которого является изучение проблемы развития логического мышления у учащихся 5 - 6 классов на уроках математики. Для этого мы измерили уровень развития логического мышления учащихся 6 - го класса, и, исходя из полученных результатов, наметили пути решения проблемы.

Для диагностики уровня логического мышления учащихся воспользовались методикой – «Числовые ряды». Цель – исследование логического аспекта математического мышления. Материал: лист бумаги с напечатанными на нем примерами. Инструкция: «Внимательно прочитайте каждый ряд чисел, и на два свободных места напишите такие два числа, которые продолжают данный числовой ряд».

В эксперименте принимали участие 23 учащихся 6 - го класса. Анализируя результаты диагностики можно сделать следующий вывод: в основном у (65 %) учащихся преобладает средний уровень логического мышления. У шести учащихся (26 %) – высокий уровень и у двух (9 %) – низкий.

Согласно выделенным уровням развития логического мышления, получились следующие результаты (диаграмма 1):



Таким образом, результаты тестирования свидетельствуют, что сложившаяся в школе система преподавания математики не акцентирована на развитии логического мышления

школьников, она позволяет формировать у большинства из них только средний уровень освоения основных логических операций.

Основным средством развития мышления учащихся являются задачи. Известный математик Д. Пойа писал: «Что значит владение математикой? Это есть умение решать задачи, причем не только стандартные, но и требующие известной независимости мышления, здравого смысла, оригинальности, изобретательности».

На наш взгляд, повышению уровня логического мышления учащихся, будет способствовать систематическое использование на уроках математики специально подобранных учебных заданий. Ниже приведены примеры развивающих математических задач для учащихся 6 - го класса. Задачи разделены на четыре типа. Они могут быть использованы при изучении таких тем, как например, «Отношение и пропорции», «Положительные и отрицательные числа» и др. А также при обобщении и итоговом повторении.

Рассмотрим несколько примеров развивающих математических задач.

1. Задачи на смекалку.

1.1. Масса цапли, стоящей на одной ноге 10 кг. Сколько будет весить цапля, если встанет на 2 ноги?

1.2. Расшифруй

1 2 3 4 5 2 РАКЕТА

3 2 1 4 5 2 ?

2. Геометрические задачи.

2.1. Раздели пирог прямоугольной формы двумя разрезами на части так, чтобы они имели треугольную форму. Запиши сколько получилось частей?

2.2. Разрежь треугольник на два треугольника, четырехугольник и пятиугольник, проведя только две прямые линии.

3. Следующий вид – логические квадраты.

3.1. Раскрась квадрат красным, синим, зеленым и желтым цветами так, чтобы цвета в строках, столбцах и по диагоналям не повторялись.

3.2. В квадрате нужно разместить числа 2, 2, 2, 3, 3, 3 так, чтобы по всем линиям получить в сумме число 6.

4. И, наконец, комбинаторные задачи.

4.1. У Маши 3 юбки: зеленая и желтая, и 3 блузки: в клетку и в цветочек. Сколько разных нарядов у Маши?

4.2. Сколько существует двузначных чисел, у которых все цифры являются нечетными?

Как правило, математику любят в основном те ученики, которые умеют решать задачи. Отсюда следует, если мы сформируем у учащихся умение решать задачи, то окажем немаловажное влияние на их интерес к данному предмету, а также на развитие логического мышления и др. Кроме того, задачи являются мощным средством активизации познавательной деятельности, то есть вызывают у школьников огромный интерес и желание работать.

Таким образом, логическое мышление развивается наиболее усиленно, в том случае, если на уроке создана атмосфера уважения, поощряется инициатива детей, а также стимулируется творчество учащихся. Системное развитие логического мышления должно быть неотрывно от урока, каждый ученик должен принимать участие в процессе решения

не только стандартных заданий, но и заданий развивающего характера (активно или пассивно).

Литература

1. Виленкин, Н.Я. Комбинаторика // Наука. Гл. ред. физ. - мат. лит. / Москва, 2013. – 323 с.
2. Воронцова, Л.Я. Развитие логического мышления на уроках математики // Образование в современной школе. – 2007. – №2. – 25 - 27 с.
3. Методика «Числовые ряды» / Альманах психологических тестов. Москва, 2015, 139 - 140 с.

© Ш.Ш. Пашаева, 2017

УДК 37

Пономарева Н.Н.

магистрант АлтГПУ

г. Барнаул, РФ

Научный руководитель:

Жарикова Л.И. к.пед.н, доцент

E - mail: nata20021973@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время в системе образования происходят существенные изменения. Это и уход от знаниевого подхода к компетентностному. Несмотря на то, что в настоящее время повышаются требования к уровню общего образования выпускников школ, все чаще наблюдается ситуация, когда при нормальном уровне развития ребенок много времени тратит на выполнение какого - либо задания, с трудом усваивает новый материал, интеллектуально пассивен и по - прежнему остается актуальной задача: научить ребенка учиться, то есть сформировать универсальные учебные действия. От уровня их сформированности зависит не только уровень самостоятельности учеников, но и эффективность самого процесса учения. С приходом ребенка в школу меняется и его социальная роль, и система взаимоотношений. Важным является и вопрос формирования умения учиться именно в младшем школьном возрасте, когда ребенок только начинает овладевать учебной деятельностью. Освоение школьниками всех её компонентов, т.е. познавательных и учебных мотивов, учебной цели, учебной задачи, учебных действий и операций предполагает формирование умения учиться, то есть формирование универсальных учебных действий, включающих в себя определенные умения и навыки. Проблемой формирования данной категории умений и навыков занимались и ранее в контексте формирования общеучебных умений и навыков, несмотря на то, что авторы указывали на их межпредметный характер, но в классификациях выделяли умений

необходимые в большей степени для более успешного овладения знаниями умениями и навыками школьной программы. Особенность универсальность учебных действий проявляется в том, что они носят метапредметный характер, лежат в основе не только учебной деятельности, но любой другой деятельности, чем обеспечивают целостность развития личности. Они способствуют развитию межпредметных связей, стимулируют гибкость познавательных процессов, рациональность мышления, развитие самостоятельности учащихся.

Одной из групп универсальных учебных действий, влияющей на формирования социальной компетентности ребенка - являются коммуникативные универсальные учебные действия.

К моменту поступления в школу ребенок обладает уже рядом коммуникативных и речевых компетенций и имеет определённый уровень развития общения. Для успешного обучения необходимо: потребность в общении, владение средствами общения, позитивное отношение к сотрудничеству, умение слушать и слышать собеседника.

К базовым коммуникативным умениям специалисты относят: собственно, речевые умения, которые включают четкое изложение мысли, анализ высказывания, убеждение, аргументация, доказательство и т.д.; перцептивные умения, которые включают умение слушать и слышать, правильно интерпретировать вербальную и невербальную информацию, соблюдать такт и т.д.; интерактивные умения, заключающиеся в умении формулировать требования, общение в конфликтных ситуациях, управление своим поведением в общении и т.д.

В контексте концепции универсальных учебных действий коммуникация рассматривается как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, в состав базовых компонентов которой входят: потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; позитивное отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника.

Анализируя представленные показатели можно сделать вывод о том, что, говоря о коммуникативных учебных действиях все чаще на себя обращают внимание навыки общения в целом в чем же разность между понятиями коммуникация и общения или же они являются тождественными.

Важным условием, является способность к идентификации, которая свидетельствует о наличии настоящего общения, умения отождествить себя с партнером по общению, умения принять другую точку зрения, следовательно, в общении всегда есть диалог. Предметом общения, в соответствии с этим направлением, является взаимодействие или взаимоотношения общающихся (двух или более). Оно всегда носит взаимный характер, то есть – это совместная активность, которая предполагает встречную направленность партнеров, оно всегда и обязательно имеет свое содержание. Это может быть либо совместная деятельность, направленная на достижение результата, либо тема разговора, либо обмен мнениями по поводу какого - либо события. Важным является то, что предмет общения и содержание должны быть общими для людей, вступивших в общение.

В настоящее время существует два подхода к решению проблемы соотношения понятий «коммуникация» и «общение»: в соответствии с одним из них оба понятия отождествляются, с другим между этими двумя понятиями существует некоторое отличие, «коммуникация» рассматривается как близкое, но более широкое понятие.

Важными являются теоретические исследования формирования коммуникативной успешности учащихся начальной школы, которые наиболее полно представлены в

концепции Гришановой И.А. Основная идея данной концепции — это разработка и теоретическое обоснование параметров, критериев, уровней коммуникативной успешности младших школьников: когнитивный компонент, поведенческий компонент, эмотивный компонент.

Таким образом, младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативного компонента универсальных учебных действий. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных учебных действий.

Список использованной литературы:

1. Жарикова, Л. И., Сыроватская, А.А. Коммуникативная компетентность как фактор развития психологической культуры младших школьников / Л. И. Жарикова, А. А. Сыроватская // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании : Материалы V всероссийской научно - практической конференции, Барнаул, 31 октября – 1 ноября 2013 года. Барнаул : АлтГПА, 2013. – С. 191.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; Под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010.

3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — 159 с.

© Н.Н. Пономарева, 2017

УДК 378.1; 371.3

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Прокудин Руслан Борисович,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Теория и практика гуманизации современного образования определяют необходимым выделение основ и свойств, моделей и ресурсов организации педагогической поддержки личности, испытывающей сложности в обучении и общении, в социальном и профессиональном становлении и развитии. В таком понимании подготовка будущего педагога к организации занятий с выделенной группой и обучение личности,

испытывающей сложности в обучении и общении, в социальном и профессиональном становлении и развитии, является актуальным направлением подготовки [5, 9, 10]. Определяя основы построения полисубъектных отношений в работе с обучающимися, принципы реализации педагогической поддержки могут быть объединены в систему и представлены в качестве структуры, определяющей особенности решения задач развития, социализации, самореализации [5, 6]. Детерминация основ и условий, моделей и технологий педагогической поддержки в воспитании и социализации детей из неблагополучных семей [7] позволяет повысить качество решения задач развития личности в иерархии формируемых ценностей и приоритетов социально решаемых задач в модели непрерывного образования, гарантирующего учет всех запросов общества в пополнении копилки социально значимых аспектов и форм, моделей и продуктов профессионально - педагогического геноза.

Инновационная педагогика в модели современного образования [1] и способность педагога использовать основы научного поиска и педагогического моделирования [2, 3, 4] в решении задач пополнения ресурсов педагогического творчества и профессионально - педагогической деятельности в иерархии выделяемых и решаемых задач определяют практику оптимизации качества педагогической деятельности, возможности которых визуально отражаются в педагогических технологиях, видовой принадлежность которых лежит в плоскости педагогической поддержки личности обучающегося.

Физическая культура как один из учебных предметов многообразно выделяет возможность постановки и решения задач развития обучающегося средствами физического воспитания и физической культуры, гарантируя в модели педагогической поддержки повышение качества решаемых задач современного образования, физическая культура как основа построения физической активности и физического здоровья личности закладывает потребность в общедоступных формах физического саморазвития и психической гигиены. Качество определения и решения задач педагогической поддержки на уроках физической культуры – сложная, персонифицировано детализируемая способность выбирать направление и способы адаптивного знания в решении основных противоречий развития «хочу, могу, надо, есть».

Своевременность продуктивного поиска педагогом по физической культуре оптимальных возможностей решения задач развития личности с различным уровнем физического здоровья [5] дает свои результаты на различных этапах включения личности в социально - образовательное пространство, гарантирующее по ФЗ №273 «Об образовании в Российской Федерации» соблюдение интересов личности, включённой в образовательный процесс, построение оптимальных условий адаптации и социализации в социальном пространстве средствами современного образования, культуры и спорта.

Список использованной литературы:

1. Козырева О.А., Козырев Н.А., Митькина Е.В. Инновационная педагогика в модели современного образования // Интернетнаука. 2016. № 10. С.178 - 192.
2. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.
3. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

4. Свиаренко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

5. Судына Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности // Проф. образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С.152 - 156.

6. Алексеев В.В., Шварцкопф Е.Ю. Возможности уточнения реализации идей гуманизма и педагогической поддержки в подготовке будущих учителей физической культуры // Современная педагогика. 2016. № 2. С.79 - 87.

7. Селезнева Е. С., Козырева О. А. Некоторые аспекты детерминации педагогической поддержки в воспитании и социализации детей из неблагополучных семей // Наука и образование: инновации, интеграция и развитие: матер. Межд.науч. - пр. конф.(Уфа, 29 - 30 апр. 2015 г.).Уфа: РИО ИЦИПТ,2015.С.44 - 47.

8. Кочуганов С.С., Шварцкопф Е.Ю. Особенности детерминации идей гуманизма и педагогической поддержки в подготовке будущих педагогов физической культуры // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. С.141 - 147.

9. Козырева О. Е. Возможности организации педагогической поддержки в работе будущего педагога // Территория науки. 2016. № 5. С.7 - 10.

10. Кононцова Я.С. Некоторые возможности педагогической поддержки будущего педагога в моделировании первой научно - педагогической публикации // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 7.

© В. П. Зубанов, Р. Б. Прокудин, В. Г. Свиаренко, 2017

УДК 373

Роговая Татьяна Михайловна, учитель начальных классов
МБОУ «Масловопристанская СОШ», E - mail: rogovaya.t@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО - РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

«Нет ничего такого в окружающей нас жизни и в нашем сознании, чего нельзя было бы передать русским словом: и звучание музыки, и ... блеск красок и шум садов, и сказочность сновидений, ... и детский лепет... и ликование победы» К.Паустовский [1,с. 257]

Речь человека обогащается и совершенствуется на протяжении всей жизни. Но самым важным периодом ее развития является период детства, когда идет интенсивное освоение средств языка, форм и функции речи, письма и чтения.

Язык – это основное средство общения людей. Язык тесно связан с мышлением, сознанием людей. В речевых свойствах личности отражается целый ряд особенностей ее мышления. Психолог Н.И. Жинкин писал: «Речь – это канал развития интеллекта...»[3,с. 86]

Все изменения в общественной жизни находят отражение в языке.

К хорошей речи предъявляется множество требований. Это требования простоты и ясности, логичности и точности, богатства и разнообразия.

Как хотелось бы слышать правильную, выразительную, богатую и образную речь, речь без ошибок и недостатков. Как научиться говорить правильно, общаясь друг с другом?

В современной российской школе уделяется большое внимание коммуникативной стороне образования как одного из основных направлений Федерального Государственного Образовательного Стандарта начального общего образования.

Основное направление стандартов нового поколения - компетентностный (системно - деятельностный) подход в обучении.

Одной из важнейших компетентностей младших школьников считаю коммуникативно - речевую.

Это и умение участвовать в диалоге на уроке и в жизненных ситуациях, и умение высказывать свою точку зрения на события и поступки, и умение оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учетом жизненных ситуаций. Каково же её значение для младшего школьника?

- От коммуникативно - речевой компетенции во многом зависит процесс адаптации ребёнка в школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт.

- Она влияет на учебную успешность. Если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетенции) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

- Коммуникативно - речевая компетенция может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности, но и благополучия его будущей жизни.

Наиболее эффективные формы развития коммуникативно - речевых умений и навыков я использую в своей практической деятельности.

Работу по формированию коммуникативной компетенции провожу систематически на всех уроках.

Использую разные формы работы: коллективные, индивидуальную, фронтальную, работу в парах, работа в группах.

Главным становится выработка умения договориться, умения общаться.

Все предметы школьного курса обучения имеют все предпосылки для развития коммуникативно - речевых действий учащихся.

На уроках литературного чтения использую такие задания, как: подготовку рассказа, опиши устно, подготовку пересказа и т. д. Развитие устной речи школьников достигается путём составления различных диалогов, это работа со скороговорками и чистоговорками, инсценирование.

На уроках математики постоянно использую работу в парах и группах, где дети учатся договариваться и распределять роли в ходе выполнения задания, осуществлять взаимопомощь и взаимный контроль.

Индивидуальная и коллективная проектная деятельность, последующая её защита стимулируют учащихся на взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Внимание учащихся привлекаю к таблице – схеме, и они, имея перед собой опору на таблицы – схемы, будут стараться вспомнить изученное на уроке.

В развитии коммуникативно - речевых компетенций большую помощь оказывают сигналы – «светофоры». Ученик свою оценку дает не только, показывая знак, но и словесно аргументирует её. Эффективно применяется для самооценки и взаимооценки.

В заключение хочу сказать, что формирование коммуникативно - речевых компетенций младших школьников обеспечат высокие результаты: развитие мышления детей, формирование правильности, образности и выразительности их речи. Обучающиеся научатся свободно передавать информацию, поддерживать беседу, устанавливать контакт и стремиться постоянно совершенствовать свою речь.

Список использованной литературы

1. Паустовский К. Г. Собрание сочинений. В 9 - ти т. Т. 8. М., 1984. С. 257 – 258.
2. Н.С. Рождественский «Речевое развитие младших школьников» - М., Просвещение, 1980 г.
3. Н.И. Жинкин «Язык – речь – творчество» - М., Просвещение, 1998 г.

© Т.М. Роговая, 2017

УДК 372.3 / 4

Рубцова Марина Александровна

магистрантка кафедры педагогики по специальности
«Дополнительное образование детей»
Пермский гуманитарно - педагогический университет
Г.Пермь, РФ

E - mail: marina0112@mail.ru

Тарантина Ольга Александровна

магистрантка кафедры педагогики по специальности
«Дополнительное образование детей»
Пермский гуманитарно - педагогический университет
Г.Пермь, РФ

E - mail: kalinina17tara@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях сложившейся рыночной экономики в Российской Федерации, современная педагогика направлена на гуманизацию воспитательно - образовательного процесса. Рынок образовательных услуг ориентируется на создание оптимальных условий для развития полноценной личности каждого ребенка и его самоопределения. Остро проблема назрела в отношении младших школьников, которые еще недавно являлись участниками дошкольного образовательного процесса. По различным психолого - педагогическим

исследованиям, процесс личностного развития и самоопределения детей возраста 7 - 8 лет затруднен, и зависит от полученных ранее умений и знаний детей в старший дошкольный период. Это обусловлено недостаточно сформированной эмоционально - волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, существующими проблемами в семейном воспитании.

Ситуация современного школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач, к которым относятся - организация делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала; необходимо развивать у ребенка различные формы общения, что составляет предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между учителем и учеником.

Проблема формирования коммуникативных умений у младших школьников очень актуальна. В педагогических публикациях охарактеризовано участие ребенка в игре, общении, познавательной - исследовательской деятельности, конструировании[7], но малоизученными остаются вопросы организации самостоятельной деятельности детей, их условия развития в разных видах деятельности, в том числе – с привлечением возможностей дополнительного образования.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании внеурочной деятельности в условиях дополнительного образования, обеспечивающей эффективное формирование у младших школьников коммуникативных умений.

Учёные под *коммуникацией* подразумевают сообщение, передачу (С.В. Бориснев[2]), беседу, связь, обеспечивающие единство и преемственность человеческой деятельности; как процесс (Д.П. Гавра[3, с.16]) передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения; как наука, И.П. Яковлев[9, с.5] понимает совокупность исследований роли коммуникации в обществе, ее развитие, содержание, структуру коммуникативных процессов.

Общение рассматривается как процесс установления и развития контактов между людьми, группами, включающий в себя коммуникацию, интеракцию, социальную перцепцию[5].

Характеризуя структуру общения Г.М.Андреева[8], выделяет три взаимосвязанных между собой стороны: перцептивную, интерактивную и коммуникативную, где перцептивная сторона общения означает процесс восприятия людьми друг друга, а интерактивная выражается в организации взаимодействия между общающимися; коммуникативная состоит в обмене информацией между людьми, партнерами по коммуникации. Выделяемые стороны коммуникации одновременно реализуются в процессе общения.

Коммуникативная компетенция – по мнению Г.М. Андреевой, это такая способность человека, которая включает в себя не только владение грамматикой, лексикой родного или иностранного языка, но и ясное представление о том, в каких речевых условиях должны и могут употребляться слова или грамматические конструкции.

Коммуникативная компетенция – это знания, умения, и связанные с ними многократные составляющие, содержание которых реализуется через виды речевой деятельности, и выражаются в слушании, чтении, письме, говорении.

Коммуникативные умения определяются как свойства и способности, обеспечивающие успешность общения между людьми, как специфические способы деятельности общения,

достижение целей; имеют определенные возрастные рамки, это значит, что для определенного возраста характерны определенные коммуникативные умения. Коммуникативные умения и общение, это многоплановый процесс, необходимый для организации в ходе совместной деятельности контактов между людьми[4].

Для любого ребенка возраста 7 - 8 лет характерны умение слушать, умение излагать свои мысли, высказывать точку зрения и умение вести себя в конфликтной ситуации, аргументировать и отстаивать свою позицию, что и включают в себя *коммуникативные навыки*. Это наиболее обобщенные и значимые знания для младшего школьника, активное формирование которых поможет преуспеть в обучении и окажется надежным фундаментом для активизации навыков общения со сверстниками.

В настоящее время внеурочная деятельность является составной частью учебно - воспитательной работы в школе, так как способствует решению важных задач в образовании и воспитании школьников и позволяет разумно организовывать их досуг; ребенок может принимать участие за пределами школьных мероприятий, что способствует развитию его коммуникативных навыков. Если раньше цель была дать знания, то сегодня необходимо формировать коммуникативные навыки, создавать условия для самоорганизации и развития творческих способностей[6].

Отличием внеурочной деятельности как формы организации свободного времени от урочной является наличие организационной формы, цели, содержания, особенностями методики поведения. Образовательные цели внеурочной работы - расширить кругозор и углубить знания школьников в различных областях, совершенствовать общеучебные и специальные умения учащихся. На внеурочных занятиях школьники совершенствуют умения самостоятельно пополнять знания из различных источников информации.

Принципы реализации внеурочной деятельности заключаются в следующем: наглядности и доступности; включение учащихся в активную деятельность; связь теоретической и практической деятельности; учитываются возрастные особенности; индивидуальные и коллективные формы деятельности; последовательность и целенаправленность в обучении.

Именно внеурочная деятельность в условиях дополнительного образования, является наиболее эффективным средством формирования коммуникативных умений, так как развивает коммуникативные умения учащихся, мыслительные способности, дарования, склонности детей, расширяет их кругозор, воспитывает в них высокие нравственные качества, развивает межличностные, коллективные отношения, а также, благоприятно влияет на развитие ребенка, развивает личностные качества, положительно сказывается на эмоциональном настрое, повышает образовательные результаты детей.

Дополнительное образование дополняет культурно - образовательный досуг, расширяет предметные знания, добавляет новые компоненты, позволяет овладеть новыми средствами познания, общения и труда, способно усиливать мотивацию образовательной деятельности, вызывая необходимость более полно проявить себя в той или иной сфере интересов ребенку.

Игра, как вид внеурочной деятельности, является оптимальной формой работы по формированию коммуникативных умений детей дошкольного возраста, и может продолжаться в период до 8 лет, но в это период преобладает обучающая деятельность. Внеурочная игровая деятельность требует тщательной разработки и адаптации материала.

В качестве рабочей гипотезы необходимо рассмотреть следующие положения: в условиях внедрения ФГОС НОО[1] *в ходе внеурочной деятельности возможно эффективное формирование у младших школьников коммуникативных умений*, если:

- будут учтены индивидуально - личностные, возрастные и гендерные особенности младших школьников;

- разработана и реализована программа формирования коммуникативных умений у младших школьников, включающая целевой, содержательный, организационно - деятельностный и рефлексивный компоненты.

По проведенному нами теоретическому исследованию можно сделать вывод о том, что такой вид деятельности, как внеурочная деятельность в условиях дополнительного образования, является эффективным средством формирования коммуникативных умений, развивает мыслительные способности и склонности детей, расширяет и углубляет их знания, воспитывает нравственные качества, развивает межличностные и коллективные отношения, выступает как фактор получаемого качественного образования.

Для формирования коммуникативных умений младших школьников в условиях дополнительного образования нами рекомендуется следующее: создавать педагогу благоприятные условия для групповой работы с детьми; выявление потребностей каждого ребенка отдельно и для групповой работы в целом; взаимодействия с родителями и дача рекомендаций по поддержке инициативы в обучении; проведение регулярных диагностик и оценка полученных знаний детьми.

Список использованной литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Всероссийский методический портал «Методкабинет. РФ» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://методкабинет.рф> (дата обращения 01.05.2017).

2. Бориснёв С. В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. - М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2003.

3. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. 1 - е изд. - СПб.: Питер, 2011. – 288 с.: ил.

4. Косолапова Л.А., Макаренко Е.В. Модель формирования учебно - познавательной компетенции младшего школьника через решение системы проектных задач в условиях образовательного пространства школы // Российский научный журнал. 2014. № 1 (39). С.92 - 99.

5. Общение // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А. А. Бодалёва. - М.: Изд - во «Когито - Центр», 2015. - 672 с.

6. Поддержка семейного воспитания дошкольников в учреждениях дополнительного образования детей: сборник статей и методических материалов / сост. С.Сулейманова, Е.В. Рудоус. – Пермь, 2010. – 159 с.

7. Психолого - педагогические проблемы развития современного школьника: коллективная монография ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 33 - 44.

8. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5 - е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 364 с.

9. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. - СПб.: «Авалон», «Азбука - классика», 2006. – 240 с.

© М.А. Рубцова, О.А. Тарантина, 2017

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА НА ЗАНЯТИЯХ ЭСТРАДНОЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ

Обучение танцам имеет огромное значение в развитии и формировании личности, что требует правильной организации целостного образовательного и творческого процесса реализации потенциальных возможностей детей. Занятия эстрадной хореографией должны на наш взгляд включать элементы классического танца, так как именно классический танец является основой любой хореографии.

По мнению многих известных ученых в области педагогики (П.И. Пидкасистый, Е.Н. Шиянов) обучение представляет собой специфический процесс познания, определенный способ организации учебного процесса. Основные функции обучения - образовательная, воспитательная и развивающая. Образовательная функция заключается в овладении учащимися системы знаний и умений, навыков с целью их использования на практике. Формирование мотивов учебной деятельности, изначально определяющих её успешность, направлено на осуществление воспитывающей функции. Образование и воспитание как составные компоненты целостного педагогического процесса способствуют всестороннему развитию личности.

Умение самостоятельно оценивать художественные произведения искусства, аргументировать свои оценки - необходимые качества активной творческой, гармонически развитой личности.

Искусство танца богато и разнообразно. Каждый жанр хореографического искусства предоставляет возможности познания мира, мира человека и человеческих отношений.

Фундаментальной основой изучения хореографии становится освоение классического танца. Классический танец приносит навык правильной осанки, гармоничное развитие движений тела. Включение элементов «классического» в урок способствует правильному развитию опорно - двигательного аппарата, развитие всех мышц тела и конечностей, развитие координации в движениях, развитие дыхательной и сердечнососудистой системы, повышая тем самым жизнеспособность ребенка.

В зависимости от педагогических задач уроки хореографии можно классифицировать на следующие типы: разминочный; тренировочный; обучающий; показательный; контрольный.

Занятия по хореографии имеют различную организационную форму - групповые, индивидуальные (общение педагога и учащегося), дифференцированные (отдельно мальчики и девочки). Главная форма учебного процесса - это урок. Он предполагает репетиционные, коллективные занятия, на которых участники практически осваивают и закрепляют необходимые знания и навыки. Занятия коллектива проводятся 2 - 3 раза в неделю. Продолжительность урока – 1 час 30 минут.

Структура урока хореографии:

1) подготовительная; 2) основная; 3) заключительная часть.

Каждый урок содержит три взаимосвязанные между собой части, которые направлены на решение конкретных задач и несут определенную эмоционально - физическую нагрузку детям. Подготовительная часть урока занимает 3 / 4 от всего занятия. Она включает разогревающие элементы, отвечающие задачам танцевального искусства. Эти элементы подготавливают двигательный аппарат, нервную систему, эмоциональное состояние детей к основной части занятия. Большое значение в хореографическом искусстве играет развитие техники исполнения танцевальных элементов.

В занятиях по эстраднему танцу многие преподаватели опираются на классический экзерсис.

Каждый урок классического танца опирается на закономерности его развития. Любой урок классического танца состоит из четырёх частей: экзерсис у станка; экзерсис на середине; allegro; port de bras.

Первая - экзерсис у станка, то есть изучение элементарных движений, из которых затем слагаются самые сложные формы классического танца.

Работая над экзерсисом необходимо:

1. все движения выполняются как у станка, так и на середине зала, как с одной, так и с другой ноги, что в равной мере укрепляет и развивает двигательный аппарат учащихся;
2. все движения изучаются сначала у станка, затем на середине зала;
3. все учебные задания начинать с preparation;
4. помимо правильной подготовки и выполнения самого движения вырабатываются у учащихся исполнение четкой завершенности.

Последовательность изучения всех движений классического танца предлагает учебная программа предмета. Но по мере их усвоения последовательность эта несколько изменяется. У станка и на середине зала последовательность экзерсиса может быть примерно такой:

1. Demi plie Grand plie; 2. Различные виды battement tendu, 3. Rond de jambe par terre; 4. Battement fondu et battement soutenus; 5. Различные виды battement frappes; 6. Rond de jambe en l'air, 7. Double frappe et petit battement; 8. Battement releve lent et battement developpes; 9. Grand battement jete.

Сюда же входят различные позы, port de bras, танцевальные шаги, повороты, пируэты, постоянно усложняющаяся последовательность исполнения экзерсиса, который может варьироваться в зависимости от подготовленности учеников и личного метода преподавателя.

Вторая часть - упражнения на середине. В середине упражнения могут начаться после изучения упражнения с палкой. Все изученные движения в упражнении представлены придерживаясь посреди комнаты. Эта часть урока необходимо для приобретения апломбом, свободно ориентироваться во всех направлениях для раскрытия творческой личности.

Последовательность, того же исследования, как в упражнении в палку. Изначально все упражнения выполняются в фас, движение не могут быть объединены.

В третьей части урока - allegro - осваиваются различные прыжки классического танца. Прыжки так же, как и все другие движения, изучаются в той последовательности, которая указана в учебной программе.

*Завершающая часть урока предназначена для того, чтобы организм учащихся после напряженной работы окончательно пришел в состояние покоя при помощи выполнения различных форм *port de bras*. Такое построение урока позволяет проводить его с постепенным усложнением без резких спадов и подъёмов. При этом каждая часть урока должна иметь свою кривую с постепенным нарастанием и некоторым спадом в конце, что позволяет ученикам приступать к выполнению следующей части урока со свежими силами.*

Любой урок хореографии должен строиться по методу от простому к сложному. Поэтому в каждой части урока рекомендуется, вначале выполнять движения не сложные по своей структуре, не вызывающие у учеников особого напряжения внимания и памяти, но постепенно повышающие физическую трудность исполнения. Сложные силовые упражнения рекомендуется чередовать с более легкими, чтобы в процессе занятий ученики могли восстанавливать свои силы и свободнее и легче преодолевать дальнейшие трудности урока.

Список использованной литературы:

1. Шереметьевская Н.Е. Танец на эстраде / Н.Е. Шереметьевская. - М.: Издательский дом "Один из лучших", 2006. - 277с.

© Н.С.Сарваров, 2017

УДК 373.24

Сенникова Валерия Сергеевна,

студентка ГБОУВО РК «КИПУ»,

г.Симферополь, РФ

Научный руководитель: Мустафаева З.И.,

доцент ГБОУВО РК «КИПУ»,

г.Симферополь, РФ

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С РОДНЫМ ГОРОДОМ

Одним из основных направлений работы с подрастающим поколением, на современном этапе, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, становится воспитание любви к своей Родине, которую олицетворяет родной город дошкольника, город, в котором он живет. Любовь к родной стране, к родному городу и к близким людям играют огромную роль в становлении личности ребенка. Процесс ознакомления детей дошкольного возраста с родным городом способствует дальнейшему воспитанию патриота и гражданина.

В Федеральном государственном образовательном стандарте подчеркнута актуальность заявленной проблемы в современных условиях. Особое место, в реализации поставленной задачи, отводится краеведческой деятельности, которая позволяет ребенку, совершая

экскурсии, тематические прогулки, походы, изучить свою «малую Родину», познакомиться со своим краем.

Проблемами формирования любви к Родине, вплотную занимались и занимаются наши современники – педагоги, философы, психологи, такие как Беляева Л. И., Виноградова Н. Ф., Жуковская Р. И., Козлова С. А., Суслова Э. К. и др.

При ознакомлении дошкольников с родным городом, необходимо взаимодействие воспитателей и родителей для успешного осуществления данного процесса. Привлечение родителей к ознакомлению дошкольников с родным городом дает возможность решать задачу реализации сотрудничества дошкольной организации и семьи. Из этого следует потребность поиска наиболее эффективных форм и методов взаимодействия из тех, которые уже применяются, а также из инновационных форм и методов. Помимо этого, необходимо определить условия взаимодействия педагогов и родителей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) согласно данному направлению. В нынешней практике работы в ДОУ существуют причины, которые затрудняют успешную работу по взаимодействию педагогов и родителей при ознакомлении дошкольников с родным городом, т.к. не все педагоги дошкольных учреждений понимают содержание и сущность понятия взаимодействия. Также в дошкольных учреждениях недостаточно широко используются различные технологии, помогающие процессу взаимодействия педагогов и семьи в данном направлении.

Таким образом, на современном этапе развития российского общества все заметнее становится проблема организации совместной жизни взрослых и детей, где педагоги и родители обладают правильным представлением о целях и задачах воспитания детей дошкольного возраста.

Педагогическое взаимодействие – это особая форма взаимосвязи среди участников образовательно - воспитательного процесса, в результате которого происходит взаимообогащение интеллектуальной, деятельностной эмоциональной сфер участников данного процесса, который имеет социально значимый характер.

В данной статье понятие «взаимодействие» рассматривается с позиции Суховой Е.И., Зубенко Н.Ю., которые рассматривают его, как совместную деятельность родителей и воспитателей по воспитанию ребенка, как качественно и эффективно организованное взаимное общение, сотрудничество, обмен опытом, совместный поиск решения возможных проблем [4, с. 21].

При ознакомлении дошкольников с родным городом, взаимодействие родителей и воспитателей, по мнению Н.Е. Вераксы и Н.Н. Поддякова, строится с учетом следующих подходов:

1. Системный подход – важное условие разработки и осуществления содержания и технологии. Он представлен на различных уровнях:

- усвоение основных взаимосвязей между явлениями окружающего мира, которые наглядно представлены в виде особенностей природного и культурного ландшафта (системообразующий фактор – деятельность человека);

- окружающий мир – как система взаимодействия человека с социальным миром, с миром природы и предметным миром;

- усвоение ребенком системы знаний о природе, социальных явлениях, которые служат предпосылкой для формирования понятийного аппарата.

2. Диалектический подход – обеспечивает развитие у детей первоначальных форм диалектического рассмотрения и анализа окружающих явлений в их развитии, движении и изменении. У дошкольников формируется общее понимание того, что у любого предмета, явления, имеется свое прошлое, настоящее и будущее.

3. Культурологический подход – подчеркивается важность непосредственного пути развития каждого своего региона (родного города) на основе не противопоставления природных (естественных) факторов и культуры (искусственных), а поиска их взаимовлияния, взаимосвязи.

Учитывая эффективность использования традиционных методов и форм работы с родителями воспитанников, считает И.Ю. Лебедева, (беседы, родительские собрания, консультации и др.), в практике работы современных дошкольных учреждений зарекомендовали себя такие инновационные формы работы с родителями, как видеоконференции, видео - практикумы, интернет - консультации, встречи с родителями в формате online. Основная целенаправленность инновационного подхода к взаимодействию с различными категориями родителей заключается в широком использовании инновационных технологий, исходным пунктом которых является овладение ИКТ - технологиями информационная компетентность родителей [1, с. 214].

В результате этой работы создается современная, оптимальная модель взаимодействия ДОО с семьями.

Можно выделить несколько форм взаимодействия педагогов и родителей:

- Наглядно - информационные - выполняют роль опосредованного общения между воспитателями и родителями;

- Индивидуальные формы используются для дифференцированной работы с родителями детей.

- Коллективные (массовые) формы включают в себя работу со всем или большим составом родителей ДОО (группы). Это совместные мероприятия родителей и воспитателей. Некоторые из них подразумевают непосредственное участие самих детей [3, с. 12 - 13].

При составлении плана проведения работы, педагоги должны всегда учитывать то, что современные родители – это те люди, которые всегда готовы к обучению, сотрудничеству и саморазвитию. Исходя из этого, можно определить основные требования к формам взаимодействия: востребованность; оригинальность; интерактивность.

В основе взаимодействия воспитателей и родителей лежит сотрудничество, т.е. определение целей и задач деятельности, совместное планирование предстоящей работы, распределение средств, сил, предмета деятельности в определенное время в соответствии с индивидуальными возможностями каждого участника данного процесса, совместная оценка и контроль результатов выполненной работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и итогов. Главным методом реализации сотрудничества родителей и воспитателей является организация их совместной деятельности, в которой родители выступают активными участниками данного процесса[2, с. 378].

С помощью родных, ребенок наблюдает трудовую и праздничную жизнь родного города, всматривается в то, что его окружает. **Ребенок четырехлетнего возраста** способен усвоить название своей улицы, и на которой расположен его детский сад. Внимание ребенка постарше целесообразно привлекать к объектам, которые находятся на

близлежащих улицах - школа, универмаг, кинотеатр, почта, аптека, парикмахерская, библиотека, рассказать, почему они были так названы,, подчеркнуть, что это все было создано для удобства людей. Круг объектов, с которыми знакомят детей старшего дошкольного возраста становится шире – это район в целом и его достопримечательности, близлежащие улицы. Необходимо объяснить ребенку, в честь кого была названа улица. Его знакомят с памятными местами родного города.

С помощью взрослого он усваивает постепенно следующее:

- у каждого человека есть родной дом, село или город, где он родился и живет. Каждый человек должен любить это место и гордиться им;

- ребенок старшего дошкольного возраста должен знать название своей улицы и своего города, в честь кого он назван, знать почтовый адрес, путь от дома до детского сада, ориентироваться в ближайших улицах;

- знать отдельные исторические места и достопримечательности своего города, главные улицы, памятники, проспекты.

В процессе ознакомления ребенка с родным городом необходимо учитывать имеющийся у него опыт, а также возрастные и психологические особенности дошкольника. Так, к примеру, нельзя не учитывать впечатлительность, эмоциональность восприятия ими окружающего, образность и конкретность мышления. Поэтому знакомство с родным городом должно осуществляться при помощи самого главного, яркого, запоминающегося.

Ребенку старшего дошкольного возраста полезно рассказать, что в городе есть достопримечательности, такие как кинотеатры, спортивные сооружений, различные учебные заведения, институты, дома культуры, музеи. Ключевая задача взрослых состоит в том, чтобы помочь ребенку осмыслить доступные ему социальные явления, а по возможности и приобщить его к жизни города.

К примеру, можно рассказать, что в центре Симферополя находится Детский парк, который является одним из самых посещаемых парков города и имеет интересную историю, благодаря массовым мероприятиям, которые там проводятся. На территории парка расположился городской зоопарк (зооуголок), в котором более 300 видов различных животных. Так же, детей можно познакомить с парком Тренева, как одной из главных достопримечательностей Симферополя. Рассказать о том, что изначально он назывался Парком Цветов. Познакомить с объектами парка, такими как памятник Тренину Константину Андреевичу, в честь которого он был назван, цветомузыкальный фонтанный комплекс, республиканская доска Почета и т.д. Это способствует формирования у ребенка чувства гордости за родной город.

Кроме экскурсий и целевых прогулок в распоряжении родителей находится немало средств и методов по ознакомлению детей с родным городом таких, как: чтение художественной и детской литературы о родном городе и событиях которые связаны с ним, рассматривание картин и иллюстраций; наблюдения за изменениями в облике улиц, города, рассказ, объяснение взрослого в сочетании с показом и непосредственными наблюдениями ребенка. Слушание музыкальных произведений, разучивание песен и стихотворений о родном городе создадут у ребенка эмоциональное настроение.

Весь комплекс воздействия должен быть направлен непосредственно на то, чтобы способствовать формированию у детей дошкольного возраста чувство гордости, восхищения родным городом, любовь и привязанность к тем местам, где он родился, вырос

и живет. Не мало важно подчеркнуть, особую значимость личного примера родителей в воспитании у детей любви к родному городу.

Вывод. Таким образом, работа по ознакомлению ребенка с Родным городом должна осуществляться в тесном сотрудничестве воспитателей и родителей. Основной целью всех форм и видов их взаимодействия в современных условиях является установление доверительных взаимоотношений между родителями, педагогами и детьми. С целью эффективного взаимодействия ДОО с родителями необходим современный взгляд на семью, системный подход в организации взаимодействия ДОО с семьей; способность отыскивать необходимые способы мотивирования их для совместной деятельности, овладение воспитателями приемами и навыками продуктивного взаимодействия с родителями.

Процесс ознакомление дошкольников с родным городом дает возможность расширять представления детей о прошлом и настоящем родного города, воспитать чувство любви и гордости за людей, которые в нем живут. Целенаправленная деятельность по ознакомлению дошкольников с родным городом не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствует формированию всесторонне и гармонично развитой личности ребенка, как основной цели воспитания.

Список использованной литературы:

1. Лебедева И.Ю. Организация взаимодействия педагогов ДОО, воспитанников и их родителей с помощью авторской информационной системы «Раннее развитие детей» / И.Ю. Лебедева // *Magister Dixit*, - 2013. - № 1. - С. 213 - 219.
2. Мустафаева З.И. Совместная работа дошкольной образовательной организации и семьи по воспитанию у дошкольников любви к родному городу / Педагогика городского пространства: теория, методология, практика // *Сборник трудов по материалам Всероссийской научно - практической конференции*. - Самара, - 2015. - С. 378 - 384.
3. Современные формы работы с родителями в дошкольном учреждении: методические рекомендации к 2012 - 2013 учебному году / сост. Е. В. Пляскина. – с. Троицкое: РМК, 2013. - 60 с.
4. Сухова Е.И. Педагогическая этика: словарь - справочник. Учебное пособие для студентов и аспирантов высших учебных заведений / Е.И. Сухова, Н.Ю. Зубенко. – М: Экон - информ, 2012. – 309 с.

© В.С.Сенникова,2017

УДК 378.096

Сидоренко - Николашина Елена Леонидовна
канд. пед. наук, доцент АБиП КФУ, г. Симферополь, РФ

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИИ - БЕСЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Введение. Вопрос о продовольственной безопасности нашей страны правительство поставило на повестку дня еще в 2010 году, утвердив «Доктрину продовольственной безопасности Российской Федерации», согласно которой Россия будет стремиться

поддерживать собственное производство и сокращать долю импорта. Одной из главных целей «Госпрограммы развития сельского хозяйства на 2013 - 2020», принятой в 2012 году, также является импортозамещение, и реализация данной программы позиционируется как дело государственного масштаба. Жизненно важное значение для отечественной экономики приобрела необходимость импортозамещения после применения в отношении нашей страны санкций 2014 года. Необходимость мобилизации имеющихся внутренних возможностей поддержки экономики стала краеугольной задачей всего народного хозяйства России, и агропромышленного комплекса в частности. В связи с этим для аграрного образования сформировалась *актуальная проблема* – гарантировать качественный уровень подготовки сельскохозяйственных кадров, в том числе математической.

Математика, по - прежнему, является одним из наиболее трудоемких предметов как для преподавания, так и усвоения. Исследованием вопросов содержания и повышения качества образования, в том числе математического, занимались С.И. Архангельского, В.В. Давыдов, Л.Д.Кудрявцев, И.Я. Лернер, В.М. Монахов, М.Н. Скаткин, А.А. Столяр и другие. Изучение теоретических и практических аспектов проблемы повышения качества математического образования опирается на работы Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, П.Н.Осипова, В.С. Суворова и других.

Степень развития интеллекта важна для представителя любой специальности. Значит, в процессе обучения необходимо отрабатывать общие мыслительные приемы, развивать логику мышления. Математическое мышление включает в себя такие методы как сравнение, синтез, анализ, абстракцию, обобщение, конкретизацию. Следовательно, при развитии математического мышления формируется профессиональное мышление и математическая компетентность обучающихся.

Методическая система обучения математике вынуждена разнообразить и интенсифицировать свои возможности, совершенствовать методы изложения учебного материала с внедрением в учебный процесс инновационных форм преподавания. Разработка и внедрение последних является темой исследования многих ученых, но специфика применения подобных методов и форм обучения математике недостаточно освещена в педагогических научных трудах, что предопределило *актуальность* данной темы. *Цель исследования* – рассмотреть влияние интерактивных форм обучения математике, лекции - беседы в частности, на процесс формирования математической компетентности обучающихся в аграрном вузе.

Основная часть. Лекция - беседа объединяет два понятия: лекция как форма изложения нового учебного материала, а также беседа как метод общения с обучаемыми и получение моментальной обратной связи преподавателя с аудиторией. Она представляет собой вопросно - ответную форму овладения учебным материалом. Для лекции - беседы характерны эмоциональный и доверительный тон лектора, которые активизируют внимание слушателей и вовлекают их в совместные размышления над решением проблем. К ней предъявляется ряд следующих методических требований.

1) Наличие строгой системы продуманных четких вопросов (так называемое озадачивание) и возможных ответов обучающихся. Вопросы, задаваемые преподавателем, могут быть информационного или проблемного характера. Они предназначены не для контроля знаний, а для выяснения уровня осведомленности и мнений обучающихся по

рассматриваемой и ранее изученным темам, степени их готовности к усвоению последующего материала. Вопросы можно адресовать как всей аудитории, так и кому - то конкретно. Студенты, продумывая ответ на заданный вопрос, получают возможность самостоятельно прийти к тем выводам и обобщениям, которые преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний. С нашей точки зрения, в процессе лекции - беседы изложение нового учебного материала подается в виде логических выводов, вплетенных в канву продуманной системы «вопрос - ответ». Эти выводы приоритетно формулируются обучающимися, но в том случае, когда они затрудняются сделать это, преподаватель сам завершает логическую цепочку рассуждений.

2) Умение преподавателя мысленно выделить смысловые теоретические отрезки материала, их конкретное содержание и сосредоточить на нем внимание обучающихся. Свои дальнейшие рассуждения он строит с учетом ответов обучающихся, имея возможность наиболее доказательно изложить очередной тезис лекционного материала. При этом важно дозировать учебный материал, чтобы после организовать беседу.

3) Способность преподавателя избегать монотонности и однообразия в ходе беседы. Наряду с беседой могут применяться такие методы, как рассказ, объяснение с показом иллюстраций, логических схем, таблиц и др. Лекция - беседа позволяет также привлечь коллективные знания и опыт.

4) Умение точно планировать распределение времени, так как данная форма чтения лекций является по времени неэкономичной. Преимущество такой лекции состоит в том, что она позволяет определять темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. Недостаток же заключается в снижении эффективности этого метода в условиях группового обучения вследствие невозможности вовлечь в обмен мнениями каждого студента. Связано это обычно с недостатком времени, даже если группа малочисленна.

Рассмотрим в качестве примера систему «вопрос - ответ» для проведения лекции - беседы на тему «Плоскость в пространстве». После оглашения темы и цели лекции, преподаватель переходит к заранее запланированным вопросам, корректируя ход занятия с учетом ответов обучающихся. Изложение нового учебного материала преподавателем подается в виде логических выводов, вплетенных в канву сформулированной системы «вопрос - ответ». Мы предлагаем следующую систему вопросов преподавателя и предполагаемых ответов обучающихся по данному отрезку учебного материала.

Вопрос: Какими двумя математическими объектами может быть определена плоскость в пространстве?

Предполагаемый ответ: Перпендикулярным к ней вектором и произвольной её точкой.

Вопрос: Какой вектор следует рассмотреть для обеспечения общности наших рассуждений при задании плоскости?

Предполагаемый ответ: Текущий вектор плоскости.

Вопрос: Каково взаимное расположение двух векторов – текущего вектора плоскости и перпендикулярного (нормального) к ней?

Предполагаемый ответ: Эти два вектора взаимно перпендикулярны.

Вопрос: Каково условие перпендикулярности двух векторов?

Предполагаемый ответ: Равенство нулю их скалярного произведения.

Вопрос: Как вычисляется скалярное произведение двух векторов, заданных своими координатами?

Предполагаемый ответ: Скалярное произведение двух векторов равно сумме попарных произведений соответствующих координат векторов - сомножителей.

Логический вывод (формулируется желательнo обучающимися либо преподавателем): Пусть нормальный вектор плоскости обозначен $\vec{N} = \{A, B, C\}$, её произвольная точка $M_0(x_0; y_0; z_0)$. Значит, текущий вектор плоскости имеет координаты $\vec{M_0M} = \{x - x_0; y - y_0; z - z_0\}$. Тогда уравнение принимает вид $A \cdot (x - x_0) + B(y - y_0) + C(z - z_0) = 0$ – уравнение плоскости, проходящей через заданную точку перпендикулярно заданному вектору.

Вопрос: Какое преобразование полученного уравнения мы можем осуществить?

Предполагаемый ответ: Раскрытие скобок.

Логический вывод: $Ax + By + Cz + (-Ax_0 - By_0 - Cz_0) = 0$. После обозначения $(-Ax_0 - By_0 - Cz_0) = D$ получим общее уравнение плоскости $Ax + By + Cz + D = 0$.

Вопрос: При каком условии полученные уравнения имеют смысл?

Предполагаемый ответ: Уравнения имеют смысл при условии, что коэффициенты при переменных в левых частях не равны нулю одновременно, то есть $A^2 + B^2 + C^2 \neq 0$.

Вопрос: Какой вывод можно сделать в тех случаях, когда коэффициенты при переменных в общем уравнении плоскости равны нулю каждый в отдельности или попарно равны нулю?

Предполагаемый ответ: Получим частные случаи общего уравнения плоскости.

Вопрос: Каково расположение в пространстве плоскостей, которым соответствуют эти частные случаи общего уравнения плоскости в пространстве?

Задание для самостоятельной работы: На данный вопрос предлагаю Вам подумать и ответить самостоятельно.

Вопрос: Предположим, что все коэффициенты общего уравнения плоскости отличны от нуля, тогда, поделив это равенство на $(-D) \neq 0$, имеем $-\frac{A}{D}x - \frac{B}{D}y - \frac{C}{D}z = 1$ или

$-\frac{x}{\frac{D}{A}} - \frac{y}{\frac{D}{B}} - \frac{z}{\frac{D}{C}} = 1$. После обозначений $-\frac{D}{A} = a; -\frac{D}{B} = b; -\frac{D}{C} = c$ получим следующее

уравнение плоскости $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} + \frac{z}{c} = 1$, где $a \neq 0, b \neq 0, c \neq 0$. Каков геометрический смысл коэффициентов a, b, c ?

Предполагаемый ответ (вероятно, что понадобится ряд дополнительных наводящих вопросов): Уравнение оси абсцисс $y = z = 0$. Тогда последнее полученное нами уравнение

принимает вид: $\frac{x}{a} = 1 \Rightarrow x = a$. Это, в свою очередь, означает, что a – длина отрезка, отсекаемого плоскостью на оси $0x$. Аналогично, мы можем доказать, что b и c – длины отрезков, отсекаемых плоскостью на осях $0y$ и $0z$ соответственно.

Логический вывод: Рассмотрев геометрический смысл коэффициентов a, b, c , мы говорим, что уравнение $\frac{x}{a} + \frac{y}{b} + \frac{z}{c} = 1$ является уравнением плоскости в отрезках.

Вопрос: Каким способом ещё можно определить плоскость?

Предполагаемый ответ: Три точки единственным образом определяют плоскость.

Вопрос: Пусть точки $M_0(x_0, y_0, z_0)$, $M_1(x_1, y_1, z_1)$, $M_2(x_2, y_2, z_2)$ определяют плоскость, точка $M(x, y, z)$ – текущая точка плоскости. Каково взаимное расположение векторов $\overline{M_0M_1} = \{x_1 - x_0; y_1 - y_0; z_1 - z_0\}$, $\overline{M_0M_2} = \{x_2 - x_0; y_2 - y_0; z_2 - z_0\}$ и $\overline{M_0M} = \{x - x_0; y - y_0; z - z_0\}$?

Предполагаемый ответ: Данные векторы компланарны.

Вопрос: Сформулируйте необходимое и достаточное условие компланарности трех векторов.

Предполагаемый ответ: Условием компланарности трех векторов является равенство нулю их смешанного произведения: $\overline{M_0M} \overline{M_0M_1} \overline{M_0M_2} = 0$.

Вопрос: Как вычислить смешанное произведение трех векторов, заданных своими координатами?

Предполагаемый ответ: Смешанное произведение трех векторов представляет собой определитель третьего порядка, составленный из координат векторов - сомножителей.

Логический вывод: Анализируя сказанное нами, получаем уравнение плоскости, проходящей через три заданные точки:

$$\begin{vmatrix} x - x_0 & y - y_0 & z - z_0 \\ x_1 - x_0 & y_1 - y_0 & z_1 - z_0 \\ x_2 - x_0 & y_2 - y_0 & z_2 - z_0 \end{vmatrix} = 0.$$

Вопрос: Плоскость в пространстве можно также определить заданием единичного вектора \vec{e} , имеющего направление перпендикуляра, опущенного на плоскость из начала координат, и длиной p этого перпендикуляра. Пусть α, β, γ – углы, образованные единичным вектором \vec{e} с осями координат $0x, 0y, 0z$ соответственно, то есть $\vec{e} = \{\cos \alpha; \cos \beta; \cos \gamma\}$. Произвольная точка $M(x, y, z)$, соединенная с началом координат, образует вектор $\overline{OM} = \{x; y; z\}$. При любом положении точки M на плоскости проекция \overline{OM} на направление вектора \vec{e} всегда равна p ($np_e \overline{OM} = p$). Как найти проекцию вектора на вектор?

Предполагаемый ответ: Проекция вектора на направление другого вектора равна их скалярному произведению, деленному на длину того вектора, на который осуществляется проектирование.

Логический вывод: В результате с учетом того, что вектор \vec{e} имеет единичную длину, мы получаем $\overline{OM} \cdot \vec{e} = p \Rightarrow \overline{OM} \cdot \vec{e} - p = 0$. Зная координаты векторов и формулу вычисления скалярного произведения двух векторов (вспомнили ранее), получим нормальное уравнение плоскости: $x \cdot \cos \alpha + y \cdot \cos \beta + z \cdot \cos \gamma - p = 0$.

Мы рассмотрели основные виды уравнения плоскости в пространстве.

В конце лекции - беседы преподаватель традиционно оставляет время на вопросы обучающихся, а также на ознакомление со списком рекомендуемых источников информации, учебной литературы в частности.

Выводы. 1. Лекция - беседа или диалог с аудиторией является формой активного вовлечения студентов в учебный процесс. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией, что способствует более эффективному усвоению знаний.

2. В процессе лекции - беседы изложение учебного материала подается в виде логических выводов, вплетенных в канву продуманной системы «вопрос - ответ».

Список использованной литературы:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учеб. - метод. Пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 368с.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
3. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В.М.Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 319 с.
4. Осипов П.Н., Суворов В.С., Как формировать конкурентоспособного специалиста: Пособие для руководителей. – Казань: ИСПО РАО, 2000. - 100 с.

© Е.Л. Сидоренко - Николашина, 2017

УДК 351

Л.Д. Старикова

доктор педагогических наук, профессор РГППУ

г. Екатеринбург, РФ

E - mail: ld - starikova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

Необходимость стабилизации социально - политической и экономической жизни России актуализирует проблему эффективности государственного управления, так как сегодня именно качество управления является гарантом стабилизации и дальнейшего поступательного развития всех сфер жизнедеятельности общества. Это, в свою очередь, предъявляет качественно новые требования к муниципальным служащим, к оценке уровня их профессионализма, возможностей их профессиональной мобильности.

С возрастанием роли профессиональной деятельности государственных служащих связаны ведущие приоритеты кадровой политики в системе государственной службы, такие как: формирование эффективного механизма подбора государственных служащих; повышение авторитета и престижа государственной службы; совершенствование программ подготовки и профессионального развития государственных служащих.

В социально - экономическом аспекте государственного управления большее внимание привлекает такое понятие как «культура управления». Данный аспект позволяет рассматривать соотношение и взаимозависимость между культурой управления государственного служащего и качеством, эффективностью управления территорией, т.е. перспектив развития социально - экономической сферы.

В современном обществе до сих пор не сложилось единого подхода к определению понятия «управленческая культура». С одной стороны это подчеркивает сложность и многогранность этого понятия, а с другой – возникает трудность в его понимании [1, с.

126]. Проанализировав различные подходы по определению понятия «управленческая культура», мы пришли к выводу, что под ней следует понимать «совокупность культурных образов, возникающих на базе ценностей, норм, точек зрения и идей руководителей и персонала и проявляющихся в стиле управления, методах и приемах управленческой деятельности, связанных с поиском и получением новых результатов, а также в совокупности норм и правил подчинения» [2, с. 42]. На наш взгляд, такое определение является наиболее точным и содержит в себе важнейшие характеристики такого сложного и многогранного понятия как культура управления.

В структуре управленческой культуры особое внимание заслуживает личностный уровень управленческой культуры. Дело в том, что специфика муниципальной службы в целом обуславливается содержанием деятельности муниципального чиновника, который часто выступает и как «правоприменитель», и как публичное лицо, и как коммуникатор. Без наличия должного уровня навыков, опыта интегрированных в личностный уровень управленческой культуры, выполнение муниципальным служащим столь разнообразных ролей вряд ли может быть успешным. Ниже представлена таблица групп качеств и составляющих эти группы личностные качества госслужащих (таблица).

Таблица – Личностные качества государственных и муниципальных служащих

Группа качеств	Составляющие личностные качества
Индивидуально психологические	Характер, темперамент, нравственный и моральный облик муниципального служащего
Профессиональные	Теоретические знания, практические умения и навыки, правовая культура, культура принятия управленческих решений
Социальные	Социальная ответственность, социальная компетентность, гражданская политическая культура
Коммуникативные	Коммуникативность, коммуникативная устойчивость, умения разрешать конфликтные ситуации

Безусловно, указанные качества необходимо рассматривать в целом, поскольку они носят целостный характер, являются продуктом как профессиональной подготовки госслужащих, так и результатом социального воспитания и развития.

Стоит отметить, что общество отличается противоречивым мнением о государственных служащих. Под руководством автора статьи студентами (М. Москковой, Д. Мурашкиным) в рамках задания по преддипломной практике было проведено исследование уровня сформированности качеств, неотъемлемых составляющих управленческой культуры. Исследование проводилось в Администрациях двух территориально удаленных друг от друга городских округов Свердловской области.

Результаты исследования позволили выявить ряд проблем в культуре управления:

1) в результате применения методики Д. Я. Райгородского «Диагностика ведущего состояния «Я» в управленческом общении» выявлено наличие у ведущего состояния «Я» типа «родитель»: присутствие в данном типе поведенческих признаков, нехарактерных для

работника Администрации (указующие жесты, авторитарные позы, взгляд сверху вниз насмешливый, покровительственный тон и т.д.).

2) анализ коммуникативных компонентов личности госслужащего, при помощи методики Р. Эриксона (адаптированной В.А. Калягиным и Л.Н. Мацько) констатировал психологические проблемы некоторых сотрудников, связанные с тревогой за свою речь, неуверенность в себе и в своих речевых способностях;

3) для определения уровня мотивации к успеху работников мы воспользовались анализом рефлексивного компонента, проявляющегося в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений, применив методику мотивации к успеху Т. Элерса. Результаты исследования – у части работников отмечен низкий уровень мотивации.

Возможные последствия выявленных проблем:

1) Повышение уровня конфликтности в коллективе и в общении с гражданами.

2) Нарушение информативности подачи информации, как следствие неточность ее выполнения; невозможность побуждения к действиям кого - либо, как следствие невыполнение поставленных задач; отсутствие эмоционально - оценочной составляющей речи, ведущее к неясности высказываний и непониманию других работников.

3) Ухудшение качества и объема работы, снижение эффективности деятельности всего органа государственной власти, ухудшение социально - психологического климата в коллективе, снижение имиджа работника Администрации.

Для решения проблем, выявленных в ходе исследования уровня сформированности качеств личности государственного служащего, мы предлагаем ряд мероприятий, применение которых желательно.

Во - первых, проведение тренинга для работников, с ведущим типом личности «родитель». Цель тренинга – обеспечить практическое применение жизненных знаний работников о несловесных средствах общения для улучшения речевого имиджа, являющегося частью общей культуры и культуры государственного управления. Планируемые результаты: осознание значимости невербального общения; тренировка понимания собеседника без слов; правильное использование приемов невербального общения.

Во - вторых, формировать элементы управленческой культуры у будущих и начинающим госслужащих следует, подбирая различные подходы. Вопрос в том, как это сделать? Как показали результаты опроса студентов направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиликации «Государственное и муниципальное управление» Российского государственного профессионально - педагогического университета, половина респондентов не планирует после окончания вуза работать в госслужбе в связи с низким уровнем заработной платы. Практически все респонденты считают, что уровень управленческой культуры в российских органах власти недостаточно высок. По мнению респондентов, необходимо внести изменения в программу бакалавриата: ввести новые дисциплины, направленные на развитие профессионализма и качеств, необходимых для становления управленческой культуры. Кроме того, важно в течение всех лет обучения формировать у студентов понятие «культура управления», «прививать» гуманность.

Во - вторых, для решения проблемы, связанной с низкой мотивацией труда, рекомендуем применять систему мер экономического и морального стимулирования. Госслужащим нашей страны нужно расширить социальные гарантии, обратить внимание на то, чтобы в Российской Федерации шли на госслужбу как можно больше квалифицированных, а самое главное, – с высоким уровнем управленческой культуры, специалистов.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение проблемы повышения культуры управления государственных служащих. Очевидно, можно выбрать иные ракурсы рассмотрения обозначенной проблемы и сформировать свое видение возможных путей ее решения.

Список использованных источников:

1. Горяев В.Г. Понятие культуры государственного управления [Текст] / В.Г. Горяев // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 4 (35). С. 126 - 128.
2. Холод А.В. Анализ управленческой культуры в организациях государственного и муниципального управления региона [Текст] / А.В. Холод, Ю.А. Субботина // Культура, управление, экономика, право. – 2005. – № 4. С. 41 - 44.

© Л.Д. Старикова, 2017

УДК 378.1; 371.3

Зубанов Владимир Петрович,

к.б.н., доцент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Стрига Дмитрий Дмитриевич,

студент, Новокузнецкий институт филиал
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
г. Новокузнецк, Российская Федерация

Свинаренко Владимир Геннадьевич,

ведущий инженер, Управление развития перспективных исследований,
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ),
г. Москва, Российская Федерация

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ И УТОЧНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В структуре профессионального становления личности педагога по физической культуре (учителя физической культуры) возможность детерминации и уточнения понятийного аппарата организуемой деятельности – одна из сложных задач современного профессионально - педагогического становления.

Теоретизация [1] как конструкт и категория педагогики определяет возможность детерминации и уточнения категориального и понятийного аппарата современной

педагогике физической культуры и спорта, возможности детерминации и уточнения категориального аппарата в структуре профессионального обучения будущих учителей физической культуры могут быть проиллюстрированы содержанием работ [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Специфика теоретизации в работах [1 - 6] определяется поставленными условиями продуктивного поиска и персонализированными особенностями выбора условий и практики решения задач развития личности обучающегося в модели непрерывного образования.

Понятие «физкультурная деятельность» как продукт словесно - логического моделирования [7, 8, 9] может быть уточнено в структуре широкого, узкого, локального и унифицированного смысла.

Физкультурная деятельность (широкий смысл) – система ориентации личности на здоровый образ жизни, определяющая способность обучающегося в выборе оптимальных физических упреждений и физической нагрузки на организм, где целостность и самочувствие являются показателями качества поставленной и решенной задачи оздоровления в модели непрерывного образования и профессионально - образовательных способов самовыражения и самореализации личности.

Физкультурная деятельность (узкий смысл) – процесс формирования смыслов и ценностей, приоритетов и способов решения задач развития личности в конструктах детерминации и оптимизации условий развития («хочу, могу, надо, есть»), предопределяющих успешное достижение поставленных целей и выделенных задач, возможность которых осуществляется благодаря оптимальному подбору физической нагрузки, средств интеллектуального самовыражения, морально - нравственному формированию личности, гарантирующих в единстве ценностей и смыслов проектирование будущего, реализацию программ настоящего и учет ошибок и достижений прошлого.

Физкультурная деятельность (локальный смысл) – процедура оптимизации качества решения задач развития обучающегося средствами физической культуры и спорта, гарантирующими формирование потребности в здоровом образе жизни, оптимизации нагрузок на организм (имеется в виду не только физических нагрузок, но и психических, интеллектуальных и пр.), формирования опыта самовыражения и самореализации через средства физической культуры и спорта.

Физкультурная деятельность (унифицированный смысл) – унифицированная система регламентации возможностей и специфики продуктивного выбора условий и практики решения развития обучающегося средствами физической культуры и спорта.

Список использованной литературы:

1. Коновалов С.В., Бокова Е.В., Козырева О.А. Теоретизация как категория и конструкт педагогической науки и педагогической деятельности // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8.

2. Подсадник И.Г., Зубанов В.П., Свиаренко В.Г. Специфика использования педагогического моделирования в решении задач детерминации понятийного аппарата в современной педагогике // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 9. URL: <http://human.snauka.ru/2016/09/16105>

3. Зубанов В.П., Егунов В.В., Свиarenко В.Г. Возможности детерминации и уточнения категории «воспитание» в структуре изучения педагогических дисциплин // Интернетнаука. 2016. №9. С.72 - 82.

4. Зубанов В.П., Бишлер Е.В., Тимофеев Е.В. Возможности уточнения понятийного аппарата в исследовании роли двигательной активности обучающегося на занятиях физической культурой // Интернетнаука. 2016. №10. С.136 - 150.

5. Коношевич Д.И., Зубанов В.П., Свиarenко В.Г. Особенности детерминации категории «педагогическая деятельность» будущими педагогами по физической культуре // Современная педагогика. 2016. № 11.

6. Зубанов В.П., Ополев Ф.А., Зауэр Н. Г. Некоторые аспекты уточнения понятия «профессиональная культура педагога по физической культуре» в структуре вузовской подготовки бакалавров // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях: матер. МНПК. Уфа: НИКА, 2015. С.48 - 50.

7. Свиarenко В.Г., Козырева О.А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования: учеб. пособ. для пед. вузов и системы ДПО. М.: НИЯУ МИФИ, 2014. 92с. ISBN 978 - 5 - 7262 - 2006 - 2.

8. Коновалов С. В., Козырева О. А. Возможности педагогического моделирования в решении задач научного исследования // Вестник ТГПУ. 2015. № 12 (165). С.129 - 135.

9. Коновалов С. В., Козырева О. А. Педагогическое моделирование в конструктах современного образования // Вестник ТГПУ. 2017. №1 (178). С. 58 - 63.

© В. П. Зубанов, Д. Д. Стрига, В. Г. Свиarenко, 2017

УКД 37

З.А Ташмуратова

Бакалавр, 21 гр, Педагогический факультет
Карачаево - Черкесский государственный университет
Г. Карачаевск, Российская Федерация

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В современной педагогической науке и практике существуют два основных подхода к проблеме оценки образовательных достижений обучающихся.

Первый, традиционный, трактует их как возрастание объема знаний, умений и навыков воспитанников, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки. В данном случае центром внимания педагога является главным образом учебная деятельность, а диагностика достижений представляет фиксацию уровня обученности учащихся, которая понимается здесь в узко дидактическом смысле и характеризует уровень освоения знаний и способов учебной деятельности.

Второй подход к проблеме оценки уровня образовательных достижений учащихся заключается в признании важности учета динамики развития личности, полноты их базовых междисциплинарных навыков. Показатели достижения учащихся в этом случае являются личностным приобретением у учащихся их индивидуального прогресса в

образовательном процессе, формированием метаобразований. Сегодня в качестве современных средств используются: тестирование модульной и рейтинговой системы оценки качества знаний, контроль качества, учебные портфолио. Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, учебных достижений. Однако не все тесты могут дать желаемый результат. Пользоваться необходимо соответствующими тестовыми измерителями, разработанными и проанализированными в соответствии с правилами и требованиями тестологии, на уровне мировых стандартов. При этом в настоящее время такой тестовой продукции пока слишком мало. Тестами проверяются универсальные общеучебные способы деятельности учащихся (наблюдение, сравнение, выбор ответа, контроль и оценка, умение анализировать и делать вывод и др.).

Рейтинговая система позволяет преодолеть многие недостатки традиционной четырехбалльной системы и достаточно дифференцировано оценить успехи каждого учащегося. Рейтинг (от английского «rating») - это оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию».

Учебное портфолио. Можно практиковать у учащихся, склонных к точным наукам, формирование портфолио по математике. Сегодня в российской образовательной практике растёт понимание того, что стандартная процедура экзамена не позволяет оценить индивидуальные возможности и склонности учащихся, необходимые им для успешной реализации жизненных и профессиональных стратегий после окончания школы.

Портфолио решает важные педагогические задачи:

- поддерживает высокую учебную мотивацию школьников;
- поощряет их активность, самостоятельность в освоении образовательных программ разного уровня и направленности, стимулирует к самообразованию;
- развивает навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся;
- формирует умение учиться, ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

В учебное портфолио можно включить следующие категории и наименования продуктов учебно-познавательной деятельности: во-первых, работы самого учащегося - как классные самостоятельные, так и домашние. Затем прикладные математические проекты (как индивидуальные, так и групповые); решения сложных занимательных задач по данной теме (на выбор), решения задач и упражнений из учебника, выполненные сверх учебной программы; математическое сочинение по сложным вопросам данной темы; математический реферат с историческим содержанием, наглядные пособия по данной теме, настенные материалы, модели; копии статей из журналов и книг, прочитанных учащимся по данной теме; математическая автобиография учащегося; математический дневник; работы над ошибками, выполненные в классе и дома; задачи, составленные самим учащимся по данной теме; оригиналы, фотографии или зарисовки математических моделей и объектов по данной теме, сделанные учащимся или группой учащихся; копии текстов и

файлов из интернетовских сайтов, компьютерных программ и энциклопедий, прочитанных по данной теме; графические работы, выполненные по данной теме; исследовательские работы; описания экспериментов и лабораторных работ учащихся (выполненных как индивидуально, самостоятельно, так и в малой группе); аудио - , видеокассеты с записью выступления учащегося по данной теме на уроке (школьной конференции, семинаре...); на разного уровня математических турнирах и олимпиадах, имеющих отношение к данной теме, и копии электронных записок, которыми он обменивался с одноклассниками, учителем и др. при выполнении проектов и творческих заданий; дипломы, грамоты и поощрения.

Список использованной литературы:

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. - Томск: ТГУ, 2007. - 368 с
2. Данилов Д.Д. Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в «Школе 2100» (технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов), Вита - Пресс, 2012 г., 168 с.

© З.А Ташмуратова, 2017

УКД 37

З.А Ташмуратова
Бакалавр 21 группы
КЧГУ, Педагогический факультет
г.Карачаевск, Российская Федерация

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Современные требования ФГОС, Концепции духовно - нравственного развития и воспитания гражданина России, Программы воспитания и социализации обучающихся отражают важнейшие позиции, связанные с укреплением и популяризацией семейных ценностей и традиций, воспитанием семейной культуры.[5]Основной целью системы работы по формированию семейных ценностей в условиях деятельности образовательной организации является воспитание отношения к семье как к высшей ценности для человека, пропаганда духовно - нравственных семейных традиций и базовых ценностей, психологическая и педагогическая поддержка семьи.В концепции духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданин России указано, что процесс образования связан с развитием личности, принятием духовно - нравственных, социальных, семейных ценностей. Здесь семья занимает первые позиции и находится в ряду важнейших национальных ценностей. Воспитание ребенка в семье определяется ценностью смыслов, условиями, в которых он развивается: любовь, уважение, вера, мораль, доверие.[4]Ученые считают ценность семьи важнейшей, каждую семью самоценной, а детей самостоятельной

ценностью. А.М. Коршунов, Т.А. Куликова, Е.И. Новикова, Л.И. Савинов подчеркивают, что семейные ценности отражают гуманистические общечеловеческие идеалы добра, справедливости, милосердия. Можно увидеть, что семья объединяет общечеловеческие ценности в одно целое. Каким же нравственным принципам учится ребенок в семье? Какие традиции отношений с людьми перенесет ребенок из семьи в школу, а затем в наше общество в целом? Это во многом зависит от отношений, которые сложились у ребенка в его самой первой социальной среде - семье.

- Уважение к окружающим людям.
- Забота всех о каждом и каждого, обо всех.
- Умение принимать ответственность на себя, отвечать за всё, что сделал, не перекладывая своей вины на другого.
- Мир и лад в семье – высшая ценность.
- Основа жизни семьи – честный, добросовестный общественно полезный труд.
- Здоровье – одна из важнейших ценностей человека, это состояние полного благополучия, которое включает в себя следующие составляющие.
- Семья предоставляет неограниченные возможности для творчества, духовного развития и совершенствования.[1, с.134]

Ценностное единство семьи - второй основополагающий критерий рассматриваемого компонента. Он предполагает, что все члены семьи рассматривают свою семью как наиболее важную, жизненно необходимую, социальную ценность. Ценностное единство семьи проявляется в ориентации всех членов семьи на чувство любви, уважения, взаимной и моральной ответственности; на ценности семьи и рода, на выполнение основных бытовых семейных обязанностей; на создание в семье комфортной морально - психологической атмосферы, обеспечивающей успешное решение воспитательных задач, получение поддержки со стороны членов семьи и волевою готовность всех членов семьи отстаивать сложившиеся убеждения о социальной и личностной ценности семьи [1].

На уроках литературного чтения у учащихся формируется отношение к изображенным жизненным явлениям, пробуждается интерес к книгам и чтению, закладываются основы читательской культуры личности и воспитываются общечеловеческие и национальные нравственно - этические ценности. На уроках литературного чтения эта идея реализуется через удачный подбор авторских произведений и произведений устного народного творчества. В учебники «Родная речь» и «Литературное чтение» (авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова) включены лучшие произведения, многократно адаптированные отечественной школой, выдающихся поэтов и писателей: А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова, В.Ф. Одоевского, А.И. Куприна и многие другие.

Важной особенностью выбора произведений, включенных в учебники, является их соответствие возрастным особенностям младшего школьника. В этой связи важно, что учебники дают возможность обратиться к произведениям устного народного творчества, особенно к сказкам. Именно сказки по своему сюжету (сестра спасает брата, мать оберегает своих детей) и по своей идее (победа семьи против зла), дают обширный материал в понятной и доступной детям форме для формирования таких качеств, как: доброта, любовь к семье, бережное отношение к ней, настойчивость и ответственность, способность сопереживать, готовность помогать членам своей семьи.

Таким образом, на уроках литературного чтения нужно заострять внимание учащихся на том, что человек, не ценящий свою семью, не умеющий вовремя прийти на помощь, понять своего ребёнка, не может быть привлекательным, вызывать сочувствие и оправдание, подобная работа помогает в воспитании высоконравственной и духовно - развитой личности и приобщении учащихся к семейным ценностям. Уроки литературного чтения имеют большой воспитательный потенциал для младших школьников. С одной стороны, это примеры рассказов и сказок с хорошими отношениями в семье, образ литературных героев как пример для подражания для ребенка, а с другой – возможность совершенствования педагогической культуры родителей.

Список использованной литературы:

1. Горецкий В.Г., Виноградская Л.А., Бойкина М.В. Литературное чтение. 3 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч.1, 2 / В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2012. – 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс].

© З.А Ташмуратова, 2017

УДК 376

Фролова Виктория Раульевна

магистрант факультета инклюзивного и
коррекционного образования, 1 курс,
Южно - уральский Государственный
гуманитарно - педагогический университет
г. Челябинск, РФ
научный руководитель:

Резникова Елена Васильевна

кандидат, педагогических наук,
доцент кафедры Специальной педагогики,
психологии и предметных методик
факультета инклюзивного и
коррекционного образования,
Южно - уральский Государственный
гуманитарно - педагогический университет
г. Челябинск, РФ

О НЕОБХОДИМОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дефектология на современном этапе модернизации множества образовательных процессов в Российской Федерации претерпевает существенные изменения и это приводит

к пересмотру взглядов педагогов, психологов на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их возможности социализации в современном обществе. Идея обеспечения равных возможностей для детей с ОВЗ в сравнении с их сверстниками оказывает влияние на необходимость реализации индивидуального подхода к непосредственно обучению и развитию первых и их последующую адаптацию и интеграцию в современном обществе.

Проблема индивидуального подхода в процессе развития ребенка с ОВЗ нашла свое фундаментальное отражение в работах таких дефектологов как О.И. Кукушкиной, Л.П. Григорьевой, Л.С. Волковой, М.В. Жигоревой, Л.В. Лопатиной, Е.В. Резниковой, Е.А. Екжановой, Е.П. Кузьмичева, Н.Л. Белопольская и др.

Исследования ученых и практиков определили, что опыт индивидуального обучения детей с ОВЗ привел к необходимости реализации комплексного психолого - педагогического сопровождения для каждого ученика, включенного в образовательный процесс в общеобразовательной школе. Благодаря изменению взглядов на детей с ОВЗ было сформировано общественное мнение, основанное на принципах равных возможностей для всех членов социума, вне зависимости от их начальных психофизиологических отклонений.

Ученые считают, что переход от основ типологического определения особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, к углубленному изучению индивидуальности ребенка и соответствующая разработка индивидуального плана обучения и воспитания, индивидуальной программы обучения и психолого - педагогического сопровождения будет способствовать решению задач их адаптации и социализации в обществе.

Е.П. Кузьмичева доказала (1985г.), что реализация индивидуального образовательного плана дает возможность по –новому увидеть ребенка, определить его возможности развития.

Н.Л. Белопольская подтверждает (1996г.) значимость дифференциальной и индивидуальной диагностики детей с ОВЗ, которая направлена на изучение формирующегося у ребенка самосознания, интеллектуальной и эмоциональной сфер как взаимосвязанных, так и взаимозависимых. Такое изучение детей позволяет видеть индивидуальность проявлений в развитии каждого ребенка с ОВЗ.

Согласно исследованиям Ю.Т. Матасова (1997 г.) приводится следующее заключение, определяющее индивидуализацию подхода к ребенку: «На общую картину мышления значительный отпечаток накладывают индивидуально - психологические особенности мышления, при этом они находятся в тесной связи с факторами возраста и в вариантах структуры дефектов. Углубленный анализ недостатков в основных структурных компонентах мышления выявляют не только слабые стороны развития детей с ОВЗ, но и акцентируют те потенциальные возможности личностного развития, которые проступают как компенсаторные» [4].

Важнейшим направлением в дефектологической науке, по определению Л.И. Плаксиной, принято считать создание системы коррекционной помощи детям с ОВЗ, и, рассматривая структуру первичного дефекта. Ученый считает, что появляется возможность выстроить иерархию нарушений и отклонений в психофизическом развитии таких детей [5]. Наиболее эффективно процесс недостаточности развития ребенка осуществляется на

стадиях раннего выделения первичного дефекта как средства предотвращения возможности появления вторичных отклонений.

Е.А. Екжанова (2003 г.) в своих исследованиях определила что для обеспечения полноценного развития ребенка необходимо единство развивающей предметной среды и содержательного общения взрослых с детьми [2].

Л.С. Мельникова (2004 г.) в своей работе показала важность роли пространственно - временной организационной деятельности для детей с ОВЗ, и выдвинутое ею положение о значимости индивидуального психокоррекционного воздействия в формировании чувства ритма как начала становления личностного развития детей с ОВЗ. В работе с такими детьми, проходящими через индивидуальное обучение, наблюдается аритмичность, импульсивность, эмоциональная несдержанность и организационная беспомощность, что мешает ребенку осознать и анализировать ту работу, которую он начал, и доводить ее до логического конца.

Л.Б. Баряева (2005г.) сделала выводы о том, что для эффективного развития ребенка с ОВЗ наибольшую значимость приобретает систематизация знаний о физическом и социальном мире. Эти знания позволят сформировать более целостную картину окружающего мира у детей с ОВЗ, воспитывающихся в различной социальной среде. Для реализации индивидуального подхода важно составление индивидуальных программ в качестве вариантов к образовательным и коррекционным программам, реализуемых в образовательной организации. В целом разработка индивидуальных программ приведет к необходимости отбора дидактического и программного материала из различных областей социальных сфер жизни, которые зависят от уровня развития и социальной осведомленности каждого ребенка [1].

Большое значение для реализации индивидуального подхода в последнее время стали играть информационные технологии, широко реализуемые в специальном образовании. О.И. Кукушкина (2005г.) обосновала целесообразность и доказала перспективность разработки использований компьютера в качестве инструмента повышающего эффективность развития детей с ОВЗ. Современные информационные технологии существенно повышают потенциал для решения развивающих и коррекционных задач в процессе усваивания знаний детьми с ОВЗ. Они расширяют арсенал средств педагогов, помогая «достраивать» необходимые для решения развивающих и коррекционных задач условия обучения, которые не могут быть реализованы только с использованием традиционных методов, применяемыми в обычных условиях организации учебно - воспитательного процесса. Ведь компьютер, как инструмент обучения, обладает огромными возможностями при коррекционной работе с детьми, он позволяет мотивировать детей к более трудным для них учебным процессам. При использовании компьютера возможно моделирование раскрытия особенностей различных объектов познания, так же осуществлять как последовательное, так и параллельное моделирование однотипного предметного содержания в простой и наглядной форме, возможно моделировать продуктивные виды индивидуальной деятельности детей, создавать дополнительные визуальные динамические опоры для анализа детьми собственной деятельности как в режиме реального, так и отсроченного времени, расширить возможности качественной индивидуализации специального обучения [3].

Е.В. Резникова (2007г.) считает, что при реализации индивидуального подхода в психолого - педагогическом сопровождении детей с ОВЗ и при их обучении важно учитывать особенности семейного взаимодействия. Семейное окружение содействует раскрытию всех заложенных потенциалов в ребенке [6].

Подводя итог, можно сказать о том, что реализация индивидуального подхода в психолого - педагогическом сопровождении детей с различными отклонениями в развитии позволит определить перспективные направления в основных линиях развития ребенка с ОВЗ, качественно спрогнозировать процесс индивидуального развития ребенка в условиях специализированного психолого - педагогического сопровождения в образовательной организации для детей дошкольного возраста, младшего школьного возраста с ОВЗ.

Список использованной литературы

1. Баряева, Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Л.Б. Баряева. – М., 2005. – 41с.
2. Екжанова, Е.А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А Екжанова. – СПб. : Сотис, 2002. – 256 с.
3. Кукушкина, О.И. использование информационных технологий в различных областях специального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / О.И. Кукушкина. – М., 2005. – 58с.
4. Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] : учебное пособие к спецкурсу / Ю.Т. Матасов. - Л., 1986. - 76 с.
5. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина. – М., Город, 1998. – 262 с.
6. Резникова, Е.В. Коррекционно - педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: монография [Текст] / Е.В. Резникова. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 215с.

© В.Р. Фролова, Е.В. Резникова, 2017

УДК [379.825:78] - 053.6

Т.Ф. Фурсенко, канд. пед. наук, доцент
Гуманитарно - педагогической академии (филиала)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, РФ
E - mail: seminar_KGU@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

На современном этапе общественного развития проблема формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения, осознания молодым человеком своего места и роли

в обществе, цели и содержания социальной и личностной активности, ответственности за свои поступки, выбор форм и направлений социокультурной деятельности становится наиболее актуальной. В связи с этим усиливается понимание важности поиска истинных ценностей и жизненных ориентиров для развития современной цивилизации. Этот поиск ведётся в различных сферах духовности – искусстве, культуре, науке. Особую роль в жизни человека играет музыка, а приобщение к ней происходит в основном в досуговой деятельности.

В настоящее время в аксиологии музыкального досуга сложилась концепция (Б. Брылин, В. Петрушин), в соответствии с которой свободное время, предназначенное для удовлетворения потребностей человека в музыкальной культуре, осуществляется во время отдыха и развлечений с учётом его музыкальных запросов. Специфическим здесь является то, что потребность в музыкальной культуре рассматривается как аспект отдыха и развлечений. Разделяя в целом эту концепцию музыкального досуга, отечественная аксиология досуга исходит из того, что музыкальная культура служит не только отдыху и развлечению, не только возобновлению энергетического баланса человека, она – цель и средство духовного развития личности, что обуславливает необходимость повышения уровня досуговой деятельности, и, следовательно, культурного уровня самого человека.

Однако вместе с общественными ценностями в сфере музыкального досуга существуют ценности индивидуальные, часто не совпадающие с общественными. Возникает противоречие. С одной стороны, человек со своей собственной личной позицией о способе проведения музыкального досуга, а, с другой, – общество, которое пытается побуждать его к содержательной, социально полезной музыкальной досуговой деятельности. Эта проблема с каждым днём приобретает всё большую остроту.

Цель исследования – проанализировать пути приобщения подростков к музыкальным ценностям в сфере досуга.

Для этого необходимо иметь представление о тех ценностях, на которые сориентированы подростки в своё свободное время, и о тех факторах, которые предопределяют эту ориентацию. Среди таких факторов следует отметить те, которые в наибольшей степени определяют характер потребностей в сфере музыкального досуга, это, прежде всего, возраст, социальное положение и национальные традиции.

Возрастной фактор начинает проявлять себя с того момента, когда ребёнок идёт в школу. Именно тогда происходит разграничение времени на занятое и свободное. Психологически это разграничение происходит в подростковом возрасте, когда школа перестаёт восприниматься как место сосредоточения основных интересов и переживаний, а предстаёт только как необходимая часть жизни, которая нуждается в значительных интеллектуальных, эмоциональных и физических затратах [2].

Обращаясь к подростковым ценностям в сфере музыкального досуга, необходимо исходить из тех психофизиологических изменений, которые происходят в этом возрасте, ведь именно они определяют мотивы досуговой деятельности. Пытаясь выйти из - под взрослой опеки, подросток ищет ту временную нишу, в которой он мог бы чувствовать свободу своего «я», и находит её в сфере музыкального досуга, который приобретает в его жизни эмоционально - окрашенный характер. Проводить свободное время подростки стремятся вне дома, в компании сверстников. Основным местом времяпровождения

становятся дворы, «своя» улица, «своё» место в парке, реже какое - либо досуговое заведение.

Содержательная досуговая деятельность в целом свойственна незначительной массе подростков. У подавляющего большинства культура досуга невысокая. Отсутствие в обществе педагогической системы, влияющей на молодёжный досуг и низкая материальная база, обеспечивающая его, ориентирует молодёжь только на развлечения. Не находя полноценного применения своей энергии, они реализуют её деструктивно.

Потребность в музыке – это позитивное устойчивое отношение подростков к музыкальному искусству. Оно проявляется в двух формах: как потребность к овладению духовными ценностями музыкальных произведений, формирующих духовную сферу личности, её эстетические и нравственные качества, и как потребность в самом процессе музыкальной деятельности. Обращение к образцам классической, народной и современной молодёжной музыки, вершинам художественного творчества обеспечивает возможность духовного воспитания каждого человека.

Музыка может оказывать на индивидуума благотворное воспитательное влияние только в том случае, если у него есть фундамент для восприятия музыки: потребность или интерес к музыке, сформированный аппарат восприятия, определенный уровень развития тех свойств и качеств, которые дают ему возможность понять и пережить музыку во всей сложности музыкальных явлений. «Воспитание средствами музыки, которую человек воспринимает, переживает и осознаёт, – это не изучение теоретических основ морали, этических представлений и понятий, а активное овладение красотой разножанровой музыкальной палитры, развитие аксиологических ориентаций в сокровищнице национальной и мировой музыкальной культуры» [3, с. 99].

К специфическим тенденциям развития молодёжного досуга принадлежит, в первую очередь, развитие молодёжной субкультуры, носителями которой являются многочисленные молодёжные объединения, имеющие социальную направленность, отличающиеся характером групповых ценностей и особенностью проведения досуга [4].

Рок - музыка является компонентом «молодёжной субкультуры». Большой популярностью среди подростков пользуются жанры и стили рок - и поп - музыки. Ведь именно в них отражены ценности молодёжи. Рок - музыка имеет большое количество направлений: от достаточно «лёгких» жанров, таких как танцевальный рок - н - ролл, поп - рок, брит - поп, до брутальных и агрессивных жанров – дэт - металла и грайндкора [1]. Содержание песен варьируется от лёгкого и непринуждённого до мрачного, глубокого и философского. Молодёжная музыка более активно потребляется слушателями, но эстетические качества её имеют относительно невысокий уровень. Деятельную активность подростков в сфере музыки необходимо направить к участию в самостоятельном художественном творчестве, разнообразных музыкальных кружках (вокальных, инструментальных, рок - группах, музыкальных театрах), рок - клубах.

Таким образом, чтобы использовать воспитательный потенциал музыкального искусства в полной мере, необходимо знать аксиологическую направленность учащихся подросткового возраста в сфере музыки. Это позволит привлечь школьников в организованные формы музыкального досуга учреждений дополнительного образования. Своеобразие творческой деятельности учащейся молодёжи зависит от многих факторов: психологических, возрастных особенностей школьника, качеств личности, жизненного

опыта, умения сосредотачиваться и планировать свою работу, от характера взаимоотношений с педагогом и сверстниками. Для того чтобы содержание обучения и воспитания в организованных формах музыкального досуга удовлетворяло школьников и носило воспитательный характер, необходимо иметь представление о тех музыкальных ценностях, на которые сориентирован подросток в своё свободное время, и о тех факторах, которые определяют эту ориентацию. Используя лучшие образцы молодёжной музыки можно расширить ценностные ориентиры подростка и привить любовь к высокому искусству.

Список использованной литературы:

1. Козлов А. Г. Молодёжная культура и ценности будущего / А. Г. Козлов, М. С. Гаврилов. – СПб.: Изд - во СПбГУ, 2001. – 467 с.
2. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 252 с.
3. Фурсенко Т. Ціннісний аспект культури і музичного мистецтва у вихованні підлітків / Тетяна Федорівна Фурсенко // Наукові записки. – Вип. 39. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – С. 97 - 101. – (Серія : Педагогічні науки).
4. Фурсенко Т. Ф. Музыкальный досуг молодёжи : учебник для студентов по специальности : 53.03.06 «Музыкальное и музыкально - прикладное искусство» / Т.Ф. Фурсенко. – 3 - е изд. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – 464 с.

© Т. Ф. Фурсенко, 2017

УДК 37.015.3:371.383 - 057.875

Т.Ф. Фурсенко

канд. пед. наук, доцент

Гуманитарно - педагогической академии (филиала)

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет

имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, РФ

E - mail: seminar_KGU@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Всё большую актуальность и практическую значимость приобретают вопросы приобщения студентов к творческой деятельности в сфере музыки на всех стадиях обучения и воспитания.

Творчество является тем мостиком, через который проходит эмоционально - эстетическая реакция от восприятия к воспроизведению и закрепляется как личностное новообразование. Б. Теплов определяет творчество как деятельность, которая даёт новые оригинальные продукты высшей общественной ценности [3]. Наиболее широкое и обобщённое определение творчества, с нашей точки зрения, дала Г. Падалка, по её словам, творчество – это деятельность, которая создаёт что - то качественно новое и отмечается

неповторимостью, оригинальностью. Это наивысшая форма проявления активности человека, которая требует напряжения физических и духовных сил [3].

О. Щёлокова творчество рассматривает «как умение осуществлять художественно - творческую деятельность с целью общения через мир художественных образов». Проявляется оно как при творческом восприятии произведений искусства, так и во время исполнения или создания собственных произведений [6, с. 19].

Предметом анализа многих выдающихся ученых (И. Джидарьяна, Л. Выготского, Е. Назайкинского) являлись психологические особенности личности, то есть рассматривался субъективный фактор как определяющее условие творчества. Изучение этой основной проблемы психологии творчества и в нашей стране, и в странах Запада происходило по трем направлениям: психоаналитическому, экспериментально - психологическому и фактологическому. Стронники первого из них (З. Фрэйд, Н. Холанд, И. Трилинг, Х. Рютенберг и др.) относились к творцу как к своего рода психоаналитику, исследователю собственно бессознательного. С другой стороны, они видели в художнике объект психоаналитического исследования, своеобразный «субъект». Стронники экспериментально - психологического направления (Ф. Баррон, В. Гордон, Д. Гилфорд и др.) занимаются изучением творческого потенциала учёного и творца, диагностикой их творческих способностей, апробированием новых методов воспитания творческой активности представителей творческих специальностей, самостоятельности суждений, склонности принимать оригинальные решения. Стронники фактологического направления занимались сбором фактического материала по психологии художественного творчества. Этот аспект психологических исследований хотя и не может привести к новым, существенным результатам или коренным образом изменить представления о природе творческого процесса, но до сих пор не теряет своего значения, так как для работы исследователя всегда необходимо огромное количество фактического материала. На основе изученных исследований можно выделить те особенности, которые необходимо учитывать при построении музыкально - творческого процесса: каждая из психических функций человека имеет сложную динамику развития – кульминации, подъемы, спады, вторичную эволюцию в деятельности; оптимальное развития слуховой чувствительности приходится на студенческий возраст, хотя развитие музыкального слуха начинается уже в раннем детском возрасте; психомоторные функции, которые являются основой технических способностей исполнителя, имеют соответственно ранние «старты» и кульминации, а период их относительной стабильности приходится на возраст активной тренировки этих функций – на период обучения в высшем учебном заведении. Выявление личностных характеристик и способностей даёт возможность утверждать, что существует наследственный, генетически обусловленный творческий потенциал личности, а внешние условия могут способствовать или препятствовать его выявлению.

Создание музыкально - художественных образов, которое направляется сознанием и интуицией музыканта, является напряженной, но всегда волнующей деятельностью. Она имеет три фазы развития: от чувственно - целостного восприятия через фазу анализа до обобщения. Определенная неразрывность этих составляющих усложняет процесс воспитания творческой личности студента, в частности, формирование навыков самостоятельного мышления [1].

Творческая деятельность формируется в процессе обучения, воспитания, общественной практики и общения. Она придаёт жизнедеятельности содержательность, служит показателем духовного и психического здоровья, повышает самооценку и укрепляет веру в себя.

По мнению учёных - психологов (Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн), творческая деятельность состоит из осознанных и неосознанных (подсознательных) процессов. Осознанные процессы творческой деятельности включают в себя накопление знаний, умений и навыков, освоение логических правил, формулировку проблемы, проверку и логико - теоретическое обоснование новой идеи. В структуре этой деятельности выделяется два вида действий: ориентационные и исполнительские. Исполнительские действия – это использование знаний, умений и навыков в том или ином роде творческой деятельности. Ориентационные действия обуславливаются, с одной стороны, освоением знаний и умений, с другой – их использование в новых условиях, то есть в процессе творческой деятельности, которая соотносится с творческим мышлением. Творческое мышление выступает компонентом творческой деятельности, выполняющей в ней определённые функции, и требует развивать такие качества мышления, как широта и глубина мысли, её последовательность, способность сосредоточиваться на новых заданиях и активно работать над их решением.

Наличие эстетических интересов и потребностей определяет глубину и устойчивость установки на ту или иную творческую деятельность. Интерес в психологическом смысле определяет направленность личности. Так, например, Л. Рубинштейн подчёркивает: «интерес в психологическом смысле слова является совершенно специфической направленностью личности, которая лишь, в конечном счёте, обусловлена осознанием ею общественных интересов [4, с. 330]. Интересы проявляются через индивидуальные особенности в специфических психических процессах интеллектуальных, эмоциональных, волевых и стимулируют творческую деятельность.

Музыкально - творческое развитие Б. Брылин рассматривает как направленность личности на приобщение и расширение морально - эстетического опыта путём систематического целенаправленного усовершенствования художественно - образного восприятия, воссоздания и создания предметов музыкального творчества в ходе приобретения музыкальных знаний, умений и навыков [2, с. 13]. Музыкально - творческие умения и навыки формируются на основе выполнения определённой системы упражнений, совершенствуются и закрепляются в процессе творческого их применения.

Б. Брылин подчёркивает: «Важное значение имеют условия общения с музыкой, поскольку музыкально - творческое развитие зависит от качества музыкальных произведений, исполнительского мастерства, активности музыкальной деятельности, целенаправленного педагогического руководства процессом развития» [2, с. 61].

Одна из важных творческих задач, стоящих перед студентами, это умение художественно выразительно интерпретировать музыкальное произведение, проникнувшись его содержанием. Чем богаче образ и заложенные в нём чувства, тем больше возможностей для творческой интерпретации открывает он перед исполнителем. Живание исполнителя в художественный образ – это осмысление им музыкальной речи с её мелодией, гармонией, ритмом, динамикой, темпом, тембровой окраской, формой и эмоционально - поэтическим содержанием. Поэтому очень важно научить студентов

правильно ориентироваться в богатой палитре выразительных музыкальных средств, выделять из них главные при характеристике художественного образа.

Процесс музыкально - творческого развития Б. Брылин рассматривает в виде следующих структурных элементов:

- а) корректирование музыкальных предпочтений;
- б) установка на эмоциональное восприятие художественной ценности музыкальных произведений;
- в) творческий подход к музыкальной деятельности – слушанию, исполнению, сочинению [2, с. 13].

Уровень творческого развития студентов зависит от взаимодействия интеллектуальных приёмов с эмоциональной сферой личности, ведущих к формированию высоких эстетических потребностей, мотивов и целей. В силу недостаточного и ограниченного личного опыта в сознании молодого человека часто возникает конфликт между музыкальным опытом, с одной стороны, и характером собственного их оценочного восприятия, с другой стороны. Вот почему приобретаемые оценки в готовом виде не всегда осознаются студентами как личностно - значимые, как средства формирования собственной ориентировочной основы деятельности. В связи с этим возникает необходимость в том, чтобы педагог ориентировал студенческую молодежь в решении творческих задач на использование в качестве образцов – эталонов и наиболее удачные продукты творчества своих сверстников – песни, стихи, композиции.

Таким образом, изучение психолого - педагогической литературы показало, что понятие «творчество» и «деятельность» процессуально взаимосвязаны, музыкальное творчество следует рассматривать шире, чем собственно импровизацию и сочинение, которые строятся в основном на эмпирической или эмоциональной основе.

Развитие музыкально - творческой деятельности студентов – это целенаправленный психолого - педагогический процесс, в котором осуществляется взаимодействие педагогического управления с активной музыкальной творческой деятельностью личности, основанной на эстетических интересах и потребностях, актах осознанного восприятия эстетической ценности музыкальных явлений.

Список использованной литературы:

1. Бабий В.И. Развитие творческой деятельности младших подростков на занятиях музыкой в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... на соиск. учён. степени канд. пед. наук / В. И. Бабий. – К., 1986. – 21 с.
2. Брылин Б.А. Музыкально - творческое развитие учащихся в условиях досуга / Б. А. Брылин. – К.: КГИКК, 1998. – 200 с.
3. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки: дис. ... на соиск. учён. степени д - ра пед. наук: спец.: 13.00.04 Теор. и метод. профес. образования / Г. Н. Падалка. – К., 1989. – 347 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 - х т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 485 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с.

6. Щёлокова О.Ф. Художественно - эстетическое воспитание школьников средствами мировой художественной культуры: учеб. пособие / О. Ф. Щёлокова. – К.: УДПУ, 1993. – 80 с.

© Т. Ф. Фурсенко, 2017

УДК 81

А.М.Хотджыева

КЧГУ им. У.Д. Алиева Институт филологии 34 группа
г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Четырехлетнее начальное образование рассматривается как первая ступень новой 12 - летней школы, перед которой ставятся задачи, отвечающие мировым тенденциям развития образования. На начальной ступени образования происходит становление личности младшего школьника, выявление и развитие его способностей, формирование умения и желания учиться, овладение элементами культуры речи и поведения.

Тот факт, что в 12 - летней школе иностранный язык предлагается изучать со II класса является признанием объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков и подтверждением важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности таких, например, как рост среднего уровня образованности, повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

Учитывая результаты более чем сорокалетних исследований в области раннего обучения, которые проводились в нашей стране параллельно с широким опытным обучением, можно утверждать, что его польза многократно доказана. Кратко суммируя преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте, можно отметить, что изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает:

- бесспорное положительное влияние на развитие психических функций ребенка: его памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения и др.;
- стимулирующее влияние на общие речевые способности ребенка;
- раннее обучение иностранному языку дает большой практический эффект в плане повышения качества владения первым иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а также открывает возможности для обучения второму (третьему) иностранным языкам, необходимость владения которыми становится все более очевидной;
- неоспорима воспитательная и информативная ценность раннего обучения иностранному языку, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. При этом постоянное обращение к опыту ребенка, учет его менталитета, восприятия им действительности

позволяет детям лучше осознать явления собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка.

Обновление содержания обучения иностранным языкам проявляется в том, что отбор тематики и проблематики иноязычного общения ориентирован на реальные интересы и потребности современных школьников с учетом различных возрастных групп, на усиление деятельного характера обучения в целом.

Особое внимание при отборе содержания обучения иностранным языкам уделяется социокультурным знаниям и умениям, позволяющим адекватно представлять культуру своей страны в процессе иноязычного общения.

На первой ступени обучения (во II - IV классах) реализуются следующие цели:

- способствовать более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому миру в том возрасте, когда дети еще не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения; формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению;

- сформировать элементарные коммуникативные умения в четырех видах речевой деятельности (говорения, аудировании, чтении, письме) с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников;

- ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке;

- приобщить детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счет расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях типичных для семейного, бытового, учебного общения, формировать представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересом младших школьников нравах и обычаях стран изучаемого языка;

- формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

Раннее изучение иностранных языков представляет учащимся возможность:

- правильно произносить и различать на слух звуки, слово, словосочетания и предложения иностранного языка; соблюдать интонацию основных типов предложения;

- овладеть наиболее употребительной лексикой в рамках тематики начального этапа, освоить продуктивный лексический минимум в объеме не менее 500 лексических единиц. Общий объем лексики, включая рецептивный лексический минимум, составляет не менее 600 лексических единиц;

- получить представление об основных грамматических категориях изучаемого языка, распознавать изученную лексику и грамматику при чтении и аудировании и использовать их в устном общении;

- понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных текстов с опорой на зрительную наглядность и языковую догадку;

- участвовать в диалогическом общении: вести этикетный диалог и элементарный двусторонний диалог - расспрос в ограниченном круге ситуаций повседневного общения;

- кратко высказываться на темы, отобранные для начальной школы, воспроизводить наизусть знакомые рифмованные произведения детского фольклора;
- овладеть техникой чтения вслух; читать про себя учебные и облегченные аутентичные тексты, пользуясь приемами ознакомительного и изучающего чтения;
- писать краткое поздравление и личное письмо (с опорой на образец), заполнить простую анкету о себе;
- освоить элементарные сведения о стране изучаемого языка.

Поставленные цели, стоящие перед предметом "иностранный язык", должен решать методически грамотный учитель, придерживающийся современного коммуникативно - когнитивного подхода к обучению иностранному языку, знающий психолого - педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста. Начиная обучение со второго класса, очень важно, чтобы процессы воспитания и развития учеников шли в русле современных методик.

Формирование навыков и умений в чтении является одной из важнейших составляющих процесса обучения иностранному языку на всех его этапах. Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, входит в сферу коммуникативно - общественной деятельности людей и обеспечивает в ней письменную форму общения.

Начальный этап обучения чтению имеет своей целью формирование у учащихся техники чтения на иностранном языке и, в частности, таких способностей как:

- быстрое установление звуко - буквенных соответствий;
- правильное озвучивание графического образа слова и соотнесение его со значением, т.е. понимание / осмысление читаемого;
- чтение по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы;
- чтение в естественном темпе текстов, построенных на знакомом языковом материале;
- выразительное чтение текстов в слух, с правильным ударением и интонацией
- быстрое установление звуко - буквенных соответствий;
- правильное озвучивание графического образа слова и соотнесение его со значением, т.е. понимание / осмысление читаемого;
- чтение по синтагмам, объединяя слова в определенные смысловые группы;
- чтение в естественном темпе текстов, построенных на знакомом языковом материале;
- выразительное чтение текстов в слух, с правильным ударением и интонацией.

Эффективно решить поставленные задачи, можно используя современные обучающие технологии, учитывающие потребности младших школьников, их психологические возрастные возможности при организации процесса обучения.

Рассмотрим некоторые психологические особенности младших школьников.

Младший школьный возраст охватывает период с 6 до 10 лет. В психологических исследованиях Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., Выготского Л.С., Мухиной Т.К. и др. отмечается, что в это время кардинально меняется протекание психических процессов учащихся. Происходит смена ведущего вида деятельности: на смену игровой приходит учебная, хотя игровая деятельность еще продолжает играть важную роль. Формируется положительное отношение к учению, укрепляются познавательные мотивы учения.

Развиваются познавательные процессы. Восприятие приобретает управляемый характер, становится более точным, расчлененным, преднамеренным, четко распределяются отношения между анализом и синтезом. Увеличивается доля произвольного внимания, оно становится более устойчивым. Идет развитие интеллектуальных операций: сравнения, обобщения ориентировки, классификации, кодирования, переход от наглядно - образного к словесному, критическому мышлению. Увеличивается доля продуктивных действий мышления. Мнемическая деятельность становится более совершенной. Увеличивается объем памяти. Формируется логическая память, продуктивные способы запоминания.

Список использованной литературы

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., просвещение, 1973.
2. Базарная Н.А. Обучение умению работать над иноязычными текстами. Иностранные языки в школе // 1981.
3. Азоровская А.Е. Чтение - вот лучшее умение. Коммуникативная методика // 2003.
4. Егоров Т.Г. Психология овладения навыками чтения. - М., 1953.
5. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М., 1973.

© А.М.Хотджыева, 2017.

УДК 81

А.М.Хотджыева

КЧГУ им. У.Д. Алиева Институт филологии 34 группа
г. Карачаевск, КЧР, Российская Федерация

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

XVII век стал началом огромного потока эмигрантов из Европы в северную Америку. Охватывая более трех тысячелетий, это движение выросло от нескольких сотен английских колонистов до миллиона новых приезжих. Большинство европейских эмигрантов покинули свои земли из - за политических гонений в надежде обрести свободу, распространить свою религию или искать приключения. Движимые мощными мотивациями, они построили новую цивилизацию на северной части континента. Ранние английские колонисты в новом мире говорили на английском королевы Елизаветы, Шекспира и Марлоу, когда они пришли в Америку. Этот факт очень важен и необходим для понимания некоторых черт, по которым американский английский должен был развиваться позже.

Существует лишь несколько чистых языков. Английский известен как язык словесных заимствований. Появлению Американского Английского способствовали англоговорящие колонисты, которые вступали в контакт с различными народами - носителями разных языков и культур. Многие слова, заимствованные из этих языков, были добавлены к английскому языку XVII в. Сначала в обиход вошли слова, заимствованные из речи

различных индийских племен. Это было вызвано необходимостью обсуждения новых вещей, качеств, операций, концепций и идей. Переселение людей в другую новую среду не только создает проблему общения, но и делает его жестоким.

Первые переселенцы посадили растения и вырастили животных, которые были новыми для них. Некоторую рыбу, которую они поймали на побережье, было ни на что непохожим, что они видели до этого.

Земля была занята племенами, которые говорили на странном языке, носили странную одежду и готовили странную еду. Даже ландшафт сильно отличался от английской сельской местности. Названия были даны всем этим аспектам их новой жизни.

A2американский британский английский язык

Таким образом, от индейцев были заимствованы не только географические названия рек, озер, гор, но и названия растений, таких как hickory (гикори), persimmon (хурма), egg - plant (баклажан) и red cedar (красный кедр.). Также такие названия животных как raccoons (еноты) и woodchucks (лесной североамериканский сурок). Кроме того, орудия труда и приготовление пищи нового вида: canoe, moccasin (мокасин), wigwam (вигвам), toboggan (сани), tomahawk (томагавк), totem (тотем), igloo (игла), hammock (гамак) и другие. Помимо различных индийских влияний, Американский Английский отражает неанглийскую культуру, которую колонисты встретили во время своего завоевания континента. На западе континента англоговорящие колонисты вскоре вступили в контакт с прибрежными французскими поселениями. От французского языка приличное количество слов было заимствовано: rapids (стремнины), prairies (прерии), chowder (похлебка).

Но более существенные заимствования были сделаны из испанской культуры, так как англоговорящие поселенцы сдвинулись на юг и на запад к Тихому океану. Испанские слова были приняты в два различных периода. В ранние колониальные дни американский английский получил креол. Затем после мексиканской войны (1846 - 1848) контактирование с испанскоговорящими жителями Техаса и запада Испании привело к заимствованию таких слов как canyon (каньон), ranch (ранчо), sombrero (сомбреро). Немецкие поселенцы Нью - Йорка внесли в американский английский следующие слова: boss (босс), cookie (печенье), scow (шаланда), Santa Claus (дед мороз).

Другие волны эмиграции принесли германских, итальянских и представителей некоторых западных славянских национальностей. Они также обогатили вокабуляр Американского Английского языка.

Как мы понимаем, различия в вокабуляре можно объяснить лишь посредством обращения к американской истории. Другая вещь состоит в том, что некоторым словам, имеющим одинаковые значения, на обеих сторонах Атлантического океана на протяжении XVII - XVIII в. в. были даны новые интерпретации либо в Англии, либо в Америке. Так, британские "chips" (чипсы) - это американские "French fries" (картофель фри). Иногда разные слова обозначают одну и ту же вещь: "a lorry" (грузовик) в Британском Английском - это "a truck" в Американском.

Английская речь во многом отличается от других форм английской речи по всему миру. Первое, что иностранец сразу замечает в США, это то, что Американский Английский не всегда придерживается строгих правил. Таким образом, иногда вопрос совпадает с утверждением. Разница показывается интонацией. Вспомогательный глагол может опускаться, а предмет подразумеваться.

You know something? = Do you know something?
Looking for him? = Are you looking for him?
Got a problem? = Do you have a problem?
Ever been in London? = Have you ever been in London?
Need a job? = Do you need a job?

Даже среди высокообразованных американцев, говорящих по - английски, достаточно обычно использование различных идиом - в этом заключается еще одно отступление от формальностей в американском языке. Чтобы понять американскую английскую речь, необходимо внимательно слушать и понимать, что употребление идиом - это частое явление. Например, американец может поприветствовать вас фразой "How ya doin?", как вариант "Hello". Другие общие фразы включают "absolutely" (yes, no doubt about it), "take it easy" (calm down), "I don't get it" (I don't understand), "have a nice day" (good - bye), "hold on" (wait), "how come" (why is it), "no way" (never), "you bet, sure" (of course), "suit yourself" (do as you please), "knock it off" (stop, what are you doing?) и многие другие.

Американцы также используют такие коллоквиализмы как:

Yep, yup, yeah = yes; Nope, naw, nah = no; Ya = you;
Hafta = have you; hasta = has you; don'tcha = don't you;
Gonna = going to; wanna = want to; gotta = have got;
Lemme = let me; lotta = a lot of; outta = out of;
Gimmie = give me; I dunno = I don't know.
I wanna tell you something. Ya gotta choices.
Ain't = am not, is not, are not, have not, has not.
It ain't right.
That (this) = so.

I've never been out this late before. It's that easy.

В области фонетики Американский Английский язык меньше отличается от Британского в произношении отдельных звуков, чем в ритме и мелодике речи. Разница в мелодике обусловлена тем, что в Американском Английском языке речь менее вариативна по высоте тона; мелодический контур в конце предложения в Американском Английском языке расходится с Британским. Ритмические различия сводятся в американской практике к тому, чтобы сохраняя в словах с тремя и более слогами вторичное ударение, а безударные слоги произносить более отчетливо: ср. амер. e'xtrao'rdina`ry - брит. extr'o`rdin'ry, амер. la`b'rato`ry - брит. la`b'ra'try или labo`ra'try, амер. se`creta`ry - брит. se`cre'try.

Увеличение влияния СМИ спровоцировало постоянное проникновение американизмов в британский английский. Множество американских английских слов становятся достаточно обычными сегодня в британском английском, например, movie (Бр. = film), apartment (Бр. = flat), semester (Бр. = term).

Американское слово "okay" сегодня активно используется Британском языке. Выдающиеся английские авторы и обычные люди, сами того не осознавая, употребляют многие слова и фразы американского происхождения, а именно: a way of life, teenager, boyfriend, girlfriend, baby - sister, TV, home town.

Слово "commuter", обозначающее человека, который ежедневно путешествует по делам по специальному сезонному билету, стремительно используется в Британском Английском. Это короче и проще по сравнению с британским эквивалентом "season ticket holder".

Американцы постоянно изобретают новые слова, многие из которых нашли постоянное применение сначала в Американском, а затем и в Британском языках. В связи с этим у нас есть такие образования как "to televise" от "television" и составные слова типа "cablegram" от "cable", "telegram" и "sportscast" от "sport" и "broadcast". Использование существительных в качестве глаголов и наоборот также увеличивают список новых слов. Так, "to park", которое сейчас обозначает "положить в безопасное место до востребования", сегодня не только автомобили, но и дети, собаки и даже жевание резинки "are parked". Дешевая вещь хорошего качества - это "good buy", еда - "eats", и технический дизайнер, который производит отличный "lay - out" имеет "know - how"

Многие британцы жалуются по поводу американизмов, внедряющихся в английский язык, но они не осознают как много слов, которые они используют, пришли из Американского Английского. Существует мнение, что это из - за США и того факта, что английский сегодня - один из самых распространенных языков в мире.

Список использованной литературы

1. Бурая Е.А. "Фонетика современного английского языка". - М.: Издательский центр "Академия", 2006.
2. Бурлакова А.П. "The ABC fun", М.: "Просвещение", 1981.
3. Выборова Г.Е., Махмурян К.С. "Easy English", М.: "Владос", 1994.
4. Журнал "Иностранные языки в школе", №1, 1989; №5, 1990; № 2,5,6, 1996; №3, 1997; № 4, 2000; №6, 2002, № 3, 2003.
5. http://www.runovschool.ru/learn_english/american_english/

© А.М.Хотджыева, 2017.

УДК 378.147:514.18

Шангина Е.И.,

д. пед. н, проф., зав. каф. «Инженерная графика», УГТУ,

г. Екатеринбург, РФ

E - mail: eishangina@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Быстрый рост компьютеризации во всех областях промышленности требует соответствующего подхода к подготовке специалистов. На сегодняшний день нет ни одной сферы производства и предпринимательства, где не применялись бы компьютеры. Количество прикладных программных систем, функционирующих на персональных компьютерах и решающих различные задачи в сфере промышленности, на сегодняшний день достаточно велико, направленность и решаемые ими задачи различны. Многообразие систем информационных технологий требует от специалиста умения применять свои знания при решении конкретной задачи, компонентами которых являются:

- умение осознать, формулировать и творчески решать задачи;

- умение ориентироваться в многообразии программных продуктов, существующих на сегодняшний день;
- чётко представлять возможности и характеристики того или иного пакета прикладных программ;
- умение выбрать наиболее оптимальный метод или прием из предложенных для решения конкретной задачи;
- умение быстро перестраиваться при смене программного обеспечения.

Что касается студентов технических и архитектурно - строительных специальностей, то здесь одной из наиболее важных составляющих при использовании компьютерной графики является формирование у студентов представления и знания законов построения геометрической модели проектируемого объекта. Эта модель важна тем, что она обеспечивает более лёгкое вхождение обучающегося в работу с современными интегрированными системами автоматизированного проектирования (САПР), имеющих средства формирования модели, подготовки чертежей и управление всем проектом в целом. Как показывает анализ действий специалистов на предприятиях различного профиля, можно быть прекрасным программистом, владеющим средствами вычислительной техники и совершенно не представляющим, как формируется модель изделия. И наоборот, можно быть специалистом в своей предметной области и не учитывать специфических особенностей использования вычислительной техники и программных средств.

В связи с этим на первый план выдвигаются проблемы совершенствования системы образования в аспекте интеграции дисциплин с целью повышения качества подготовки специалистов и приближения их подготовки к международным требованиям. Основой осуществления интеграции в образовательном процессе являются общие структурные элементы учебных дисциплин. Как известно, процесс интеграции обусловлен системообразующими его факторами. В самом общем смысле системообразующий фактор представляет собой все явления, силы, процессы и т.д., которые приводят к образованию системы. В настоящее время в научных исследованиях выделяют внешние и внутренние системообразующие факторы. Содержание внешних факторов определяется запросами и требованиями практики, внутренних факторов – потребностями самих учебных дисциплин. В реализации интеграции на роль внутренних системообразующих факторов выдвигаются, прежде всего, методы геометро - графического моделирования, а на роль внешних факторов – использование в обучении прикладных методов геометро - графического моделирования, для решения инженерно - геометрических задач, обуславливая формирование междисциплинарных компетентностей. Отметим, что междисциплинарные компетентности, кроме знаний, умений и навыков, включают следующие качества личности: понимание связей между различными дисциплинами и готовность применять знания из одних дисциплин при изучении других; опыт комплексного применения знаний по соответствующим дисциплинам при изучении других; уровень осознанного применения знаний в профессиональной деятельности, опирающихся на знания различных дисциплин; уверенность студента в своих возможностях решать задачи профессиональной деятельности, комплексно применяя знания по различным дисциплинам; готовность при изучении дисциплины получать новые знания из других дисциплин и видов деятельности; свободная ориентация в среде информационных технологий.

Таким образом, сплав знаний по традиционным и новым информационным технологиям проектирования и их внедрение в различные сферы деятельности (т.е. их практического применения при решении различных задач) может дать качественно новый уровень развития специалиста. Это подтверждается современными требованиями основной образовательной задачи – максимального развития способностей каждого и формирования гибкого, восприимчивого к новым знаниям мышления. На основании этого изменяется подход к изучению геометро - графических дисциплин. Использование компьютерных технологий оказывает влияние на процесс обучения геометро - графическим дисциплинам и, в частности, начертательной геометрии, являющейся основой для графического решения различных задач. Поэтому на современном этапе развития для студента необходимы углубление и расширение знаний по специальным разделам начертательной геометрии для раскрытия возможностей применения определённых алгоритмов и взаимодействия их с различными пакетами прикладных программ.

Список использованной литературы:

1. Шангина Е.И. Методологические основы формирования структуры и содержания геометро - графического образования в техническом вузе в условиях интеграции с общеинженерными и специальными дисциплинами. [Текст]: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Елена Игоревна, Шангина – М, 2010. – 365 с.

© Шангина Е.И., 2017

УДК 378.147.34

Шиян Ольга Владимировна

канд. физ. - мат. наук, доцент АБиП КФУ им. В.И.Вернадского,
г. Симферополь, РФ
e - mail: olgshiyana@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Основной целью профессионального образования на современном этапе является создание условий для формирования компетентного специалиста, т.е. общие и профессиональные компетенции в современной педагогике профобразования рассматриваются как новый тип целеполагания, обусловленный рыночными отношениями. Следовательно, в содержание понятия «компетентность» вкладываются личные возможности обучающегося, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать всевозможные задачи.

В контексте компетентностного подхода метод обучения - это способ взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающегося, направленный на освоение последними общих и профессиональных компетенций. Конструирование методов обучения должно осуществляться с учетом факторов: характеристики компетенций; дидактических

возможностей методов обучения и педагогических технологий; профессиональной направленности подготовки, специфики учебных дисциплин и междисциплинарных курсов; профессионального уровня и индивидуальных особенностей педагога; уровня универсальных учебных действий, личностных и метапредметных результатов обучающихся, достигнутых в итоге обучения в общеобразовательной школе; материально-технической обеспеченности образовательного процесса.

В высшей школе используются различные по эффективности, целесообразности и применимости формы работы. К ним относятся: занятия разных типов (изучения нового учебного материала, закрепления учебного материала, комбинированный, обобщающий, контрольный); лабораторное занятие; практическое занятие; лекция (вводная, текущая, заключительная, обзорная; информационно - тематическая, лекция - беседа); семинар (семинар - беседа, семинар - конференция, семинар - диспут, смешанный семинар, исследовательский семинар); консультации (систематические по учебной дисциплине, предэкзаменационные, по курсовому и дипломному проектированию, консультации к практике; индивидуальные и групповые); курсовое проектирование; учебная практика; производственная практика; самостоятельная внеаудиторная работа.

В условиях современного профессионального образования в структуре компетентности специалиста, кроме профессиональных способностей, особое значение приобретают его социальные качества. Это имеет прямое отношение к подготовке медицинских работников среднего звена, постоянно включенных в многоплановый процесс общения с коллегами по работе, пациентами и их родственниками. И поэтому в обучении студентов - медиков все большую популярность приобретает классификация методов по форме взаимодействия преподавателя и обучающихся: пассивные методы, методы активного обучения, интерактивные методы.

Среди неимитационных методов популярными являются проблемные лекции, проблемные семинары, диспуты и дискуссии. В частности, учебные дискуссии способствуют формированию коммуникативной компетентности студентов, содействуют творческому осмыслению материала и формированию ценностных ориентаций. Этот метод применяется для совместного обсуждения учебных и профессиональных проблем, решение которых достигается путем взаимодополнения и группового взаимодействия.

Имитационные методы также находят применение в системе высшего образования. Анализ конкретных ситуаций, имитационные упражнения, имитационные тренинги являются тем интегральным методом обучения и контроля, который в условиях приближенных к реальным, позволяют объективно выявить способность студента к реальной конкретной профессиональной деятельности. Деловые, ролевые обладают большими образовательными возможностями, доставляют удовольствие всем участникам, способствуют самопознанию и проявлению способностей и скрытых возможностей студентов. Применение интерактивных методов обучения позволяет формировать у студентов открытую познавательную позицию, которая является существенным фактором развития общих и профессиональных компетенций.

В целом используемые методы направлены на формирование у обучающихся собственной точки зрения, умение ее аргументировать; использовать ранее полученных знаний в качестве метода для получения новых знаний, освоения умений; приращение опыта практических действий.

Формирование общих профессиональных компетенций студентов в основном зависит от организации их деятельности, и в частности - от самостоятельной внеаудиторной работы. Содержание самостоятельной работы студентов подразумевает задания по целеполаганию, обобщению и классификации материала, коррекции и оценки своей деятельности, а также умения решать профессиональные задачи, понимать психологию других людей, осознавать свои действия и пр. Результатом организации самостоятельной работы является развитие у студентов аналитических, коммуникативных организаторских и рефлексивных умений, обеспечивающих формирование их профессиональных компетенций.

Дисциплины математического цикла обладают достаточным потенциалом для реализации основных задач формирования профессиональных компетенций, которые выдвигают на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности.

Математическая подготовка в высшей школе является одной из ключевых составляющих профессиональной подготовки будущих специалистов и осуществляется с учетом основных положений компетентного подхода к профессиональному образованию. Основной целью изучения математики в высшей школе является овладение математическим аппаратом для решения профессиональных задач.

Предметное обучение – это только основа для формирования компетентностей как интегрированного результата учебной деятельности обучающихся. В частности, математическая компетенция — это способность структурировать данные, вычленять математические отношения, создавать математическую модель ситуации, анализировать и преобразовывать ее, интерпретировать полученные результаты. Иными словами, математическая компетенция обучающегося способствует адекватному применению математики для решения возникающих в профессиональной деятельности проблем.

С позиции создания условий для формирования профессиональных компетенций принято выделять три уровня математической компетентности: *уровень воспроизведения*: прямое применение в знакомой ситуации известных фактов, распознавание математических объектов и свойств, выполнение вычислений; *уровень установления связей*: репродуктивная деятельность по решению нетипичных, но знакомых задач, выходящих за рамки известного в очень малой степени; установление связей между разными представлениями ситуации, описанной в задаче; *уровень рассуждений*: размышления и творчество в выборе математического инструментария, интегрирование знаний из разных разделов курса математики, самостоятельная разработка алгоритма действий.

Процесс формирования профессиональной математической компетентности студентов не может быть представлен в виде мыслительного алгоритма деятельности каждого. Действия, операции совершаются в зависимости от условий решения задачи и индивидуальных особенностей обучаемого. В ходе мыслительного процесса создаются внутренние условия для формирования способов действий, операций. Сначала они выступают как предпосылка творческой деятельности, как средство решения задачи, а затем уже становятся результатом этого процесса.

Важным условием формирования математической компетентности является принцип вариативности. Именно выбор варианта решения профессионально ориентированной задачи формирует мыслительную деятельность студента, создает условия для его

самостоятельных действий. Принцип вариативного поиска решения задачи обуславливает необходимость использования разнообразных знаний из других областей математики. Опыт преподавания дисциплин математического цикла в показывает, что на основе принципа вариативности студенты технического профиля, успешно решают задачи самых сложных разделов высшей математики – линейной алгебры, математического анализа, теории вероятностей и математической статистики, которые широко применяются в профессиональной сфере, объединяя теоретические разделы математики с практикой. Так можно выделить следующие профессионально - ориентированные математические задачи для обучающихся на инженерных направлениях подготовки.

1) *Задачи, приводящие к определенному интегралу:* на прямолинейное и криволинейное движение (вычисление пути); определение длины дуги, массы, координат центра тяжести и моментов инерции плоской кривой (ленты); нахождение давления жидкости на стенки сосуда или на вертикально погружённые в неё пластины различных форм; вычисление работы переменной силы, затраченной на выкачивание жидкости, растяжение пружины, сжатие газа в цилиндре, поднятие определенного веса; определение количества электричества, протекшего через поперечное сечение проводника за отрезок времени $[0; T]$; вычисление объёма произведённой продукции некоторого производства за определенный промежуток времени.

2) *Задачи, приводящие к понятию двойного интеграла:* вычисление объемов пространственных тел (различных объемных деталей); определение площади и массы фигуры (плоской пластины); нахождение моментов инерции и центра тяжести пластины; вычисление площади поверхности вращения и площади поверхности в пространстве (оболочки).

3) *Задачи, приводящие к понятию тройного интеграла:* нахождение массы пространственного тела (детали); вычисление объемов пространственных тел (различных объемных деталей); определение моментов инерции и центра тяжести пространственного тела (детали).

Таким образом, процесс отбора и конструирования методов обучения носит комплексный характер и проявляется в умении систематизировать традиционные и инновационные методические конструкты и соотносить их с требованиями ФГОС. Критерием эффективности отбора методов обучения является уровень сформированности общих и профессиональных компетенций студентов, а процесс решения математических задач практической направленности позволяет развить у студентов инженерный тип мышления, способность решать профильные задачи методом математического моделирования, умения решения профессионально - ориентированных задач различными методами.

Список литературы

1. Григальчик, Е. К., Губаревич, Д. И., Губаревич, И. И. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения. – Минск. – 2009. – 182с.
2. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа. – 2012. – 176с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа. – 2013. – 207с.

4. Шиян О.В. Применение интерактивных методов обучения при изучении высшей математики // Сборник статей. Международная научно - практическая конференция. «Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд», 2015. – Уфа: РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС». – С.201–204.

5. Шиян О.В. Дискуссия как один из интерактивных методов обучения математике в высшей школе / Сборник статей. Международная научно - практическая конференция в 2 - х частях «Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее», 2016. – Уфа: ООО «ОМЕГА САЙНС». – С. 177 - 183.

© О.В. Шиян, 2017

ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНОЙ ИНКУЛЬТУРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ)

Гендерно ориентированное образование как явление и одновременно «механизм» культуры представляет собой довольно актуальный предмет научного исследования в рамках как фундаментальной, так и прикладной культурологии. Актуальность темы обусловлена гендерным кризисом в большинстве современных развитых обществ, в том числе и российском обществе, а также необходимостью поиска качественного культурного инструментария по нивелированию последствий данного кризиса.

Мы склонны полагать, что на гендерную культуру современного российского общества существенное влияние оказывает процесс глобализации, приводящий к универсализации и социокультурной деструкции российского гендера, кризису российской гендерной идентичности. В ситуации гендерного кризиса особое значение приобретает изучение механизмов культуры, в частности изучение возможностей современного российского образования как наиболее значимого средства социокультурного воспроизводства общества.

Гендерно ориентированное образование, подразумевающее под собой гендерное обучение, гендерное воспитание и гендерную социализацию вполне способно стать инструментом возрождения аксиологических основ российской маскулинности и фемининности, что также подразумевает преодоление десемантизации этих социокультурных понятий, преодоление национального кризиса гендерной идентичности и социокультурного кризиса российской семьи.

Почему в условиях гендерного кризиса в современном российском обществе мы считаем более целесообразным использовать понятие «инкультурация», а не «социализация»? В овладении личностью общей культурной компетентностью роль его социального окружения является первостепенной, но не единственной [4, с. 103]. Гендерная инкультурация включает в себя не только социальную полоролевую адаптацию, но и усвоение символического пространства гендерной культуры [5, с. 298] – маскулинных и фемининных архетипов, гендерных ценностей и т. д.

Первичная гендерная инкультурация происходит в семье, благодаря вертикальной гендерной социализации – общению ребенка со старшими представителями своего пола. Последующая гендерная инкультурация, сосредоточенная преимущественно в общем и в

меньшей степени специальном образовании, подразумевает под собой горизонтальную гендерную социализацию – общение со сверстниками своего пола.

Если анализировать гендерную поляризацию в образовании в исторической ретроспективе, можно прийти к выводу, что гендерно ориентированное образование – явление, исторически и культурно обусловленное для большинства обществ, в том числе и российского общества. В его основе лежит также исторически и культурно обусловленное стремление мужчин к обособлению от «иног» (женского) влияния.

Гендерно ориентированное образование, как правило, ориентировано на потребности государства и имеет в основе в большей или меньшей степени очевидный социальный заказ. Одним из таких социальных заказов является формирование маскулинных и фемининных ориентиров, оптимальных для конкретного общества и конкретной исторической эпохи. Направленность гендерной инкультурации во многом определяется спецификой гендерной культуры. Специфика российской гендерной культуры, выраженная в феминизации русской ментальности, находит отражение в существенной роли матери в процессе воспитания в Древней Руси, в попытках конструирования прогрессивной фемининности в процессе образовательных реформ XVIII в. (Екатерина II), особенностях советской гендерной политики, делавшей идеологическую ставку на женщину, и образовательных реформах советского периода [3, с. 432].

Гендерно ориентированное образование, часто подменяемое в научной литературе понятиями «раздельное обучение» и «совместное обучение» (в иностранной литературе – «single - sex education» и «coeducation») получило наиболее активное изучение в рамках педагогики, психологии и психофизиологии: большинство исследований были направлены на построение оптимальной модели раздельного обучения мальчиков и девочек с учетом, прежде всего, психофизиологических особенностей обоих полов, то есть эссенциальных, а не социальных маскулинных и фемининных качеств.

На наш взгляд, более актуальным является анализ гендерно ориентированного образования на макросоциальном уровне, поэтому мы выходим за рамки понятий «раздельное» и «совместное обучение», предпочитая русский аналог не очень популярного в иностранной литературе понятия «gendered education» [6, с. 117]. Хотя и здесь аналогия будет не совсем точной, так как «gendered education» все же правильной будет перевести на русский язык как «гендерно обусловленное», а не «гендерно ориентированное» образование. С наиболее же подходящим для нашего исследования понятием – «gender oriented education» мы при анализе иностранной литературы, к сожалению, не сталкивались.

Современное гендерно ориентированное образование (на примере возрожденных кадетских корпусов и Мариинских женских гимназий) определяется нами как важнейший инструмент инкультурации подрастающего поколения. Наличие в гендерно ориентированном образовании трех необходимых и взаимосвязанных компонентов – гендерное обучение (освоение способов опредмечивания и распредмечивания маскулинного и фемининного опыта), гендерное воспитание (освоение нормативно - ценностных моделей гендерного взаимодействия) и гендерная социализация (освоение норм и правил, направленных на формирование адекватных соответствующей гендерной культуре маскулинных и фемининных моделей) – является необходимым условием овладения личностью культурной компетентностью по отношению к гендерным установкам общества, в котором она живет.

Таким образом, культурологическая рефлексия современного гендерно ориентированного образования как разновидности гендерной технологии и инструмента гендерной инкультурации подрастающего поколения позволяет определить и исследовать аксиологические основания современной российской маскулинности и современной российской фемининности, а также специфику теории и практики реконструкции позитивной маскулинности и позитивной фемининности в рамках современной российской гендерной культуры.

Список использованной литературы:

1. Ильин, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 686 с.
2. Киммел, М. Гендерное общество / М. Киммел. – М.: РОССПЭН, 2006. – 458 с.
3. Кон, И. С. Мальчик – отец мужчины / И. С. Кон. – М.: Время, 2009. – 702 с. 4. Культурология: учебник / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2008. – 566 с.
5. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие / А. Я. Флиер. – М.: Согласие, 2010. – 672 с.
6. James A. N. Teaching the male brain: How boys think, feel, and learn in school. London; New Delhi, 2007. 285 p.

© Н. С. Клименко, 2017

УДК 025.4036:021(470.345)

Кубанцева Ирина Алексеевна

канд. ист. наук, доцент МордГУ

г. Саранск, РФ

E - mail: kubancevair@rambler.ru

Рубчинская Ольга Владимировна

кад. культурологии, МордГУ

г. Саранск, РФ

E - mail: orubchinskaja@mail.ru

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПУБЛИЧНЫХ БИБЛИОТЕК: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ ОБЛАСТИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)

Создание единого информационного пространства на всей территории страны – это одно из условий устойчивого развития социальных преобразований в регионах. Библиотечная сеть в регионах выступает как единое сообщество библиотек разных типов и видов, функционирующее на принципах сотрудничества, интеграции библиотечных информационных ресурсов в российские и международные информационные сети, как сообщество формирования новой системы межбиблиотечных взаимоотношений, совместного использования информационных и творческих ресурсов.

В настоящее время имеющиеся сведения об информатизации публичных библиотек страны свидетельствуют о динамике процессов компьютеризации в данных учреждениях. Автоматизация библиотечного дела продолжает оставаться приоритетным направлением в деятельности каждой крупной библиотеки, несмотря на существующие проблемы (приобретение компьютерного оборудования, финансовый «голод» и др.). Внедрение новых компьютерных технологий и информационных услуг фигурирует в первых пунктах библиотечных планов [1].

По данным библиотечной статистики, уровень компьютеризации общедоступных библиотек в процентном соотношении выглядит следующим образом: Уральский Федеральный округ – 50 %; Южный Федеральный округ – 45 %; Сибирский Федеральный округ – 27 %; Приволжский Федеральный округ – 17 %; Дальневосточный Федеральный округ – 11 %; Центральный Федераль - ный округ – 9 %.

Сведения показывают, что лучше других оснащены компьютерами общедоступные библиотеки Сибири (945 ПК на 162 библиотеки), Урала (897 ПК на 182 библиотеки), Приволжского федерального округа (801 ПК на 135 библиотек). Кроме персональных компьютеров библиотеки активно приобретали и другие технические средства: принтеры, копировальные аппараты, сканеры, CD - проигрыватели, устройства записи на компакт - диски, многофункциональные устройства. Все больше библиотек приобретают мультимедиа - проекторы. По отношению к выше перечисленному оборудованию – считыватели штрих - кодов не очень распространенный вид приобретаемой библиотеками техники. Недостаточно и цифровых видеокамер (гораздо больше цифровых фотокамер). И совсем мало «электронных ворот». Их общее количество всего 20, из них часть в библиотеках Урала и Приволжского округа.

Во всех общедоступных библиотеках рассматриваемых нами регионов, оборудованы локальные сети, объединяющие разное количество персональных компьютеров. Всего в локальные библиотечные сети объединены 64,6 % от общего числа ЭВМ. Большее количество компьютеров объединено в локальные сети в библиотеках Сибири (75 %), Приволжского округа (70 %), Урала (67 %).

44,7 % от общего числа компьютеров имеют доступ в Интернет. Для пользователей библиотек предоставлен доступ в Глобальную сеть на 18,2 % стационарных компьютеров. Наиболее выгодная ситуация с доступом в Интернет в библиотеках Сибири и Северо - Западного округа (51,2 % и 30,4 % соответственно).

Публичные библиотеки Северо - Западного округа на 100 % подключены к глобальной сети Интернет, Урал – на 96 %, Сибирь – на 95 %. Модемом связи выхода в Интернет пользуются 66 % библиотек, 70 % имеют выделенный канал и 13 % – используют спутниковую связь [3].

Процесс формирования электронных каталогов библиотек активно осуществляется на Урале (93 %), Северо - Западе (77 %), в библиотеках Сибири (74 %).

Формирование и развитие собственных электронных ресурсов – одна из главных составляющих наличия информационных технологий в библиотеке. Это и процесс формирования электронного каталога, и создание поискового аппарата библиотеки, обеспечивающего доступ к традиционным и нетрадиционным ресурсам информации. Наиболее активно эта работа идет на Урале (89 %), Приволжском (83 %), Сибирском (76 %) округах. В целом, электронные каталоги формируются в библиотеках России с 1991 г.

Одними из первых к этой работе приступили в Южном и Приволжском федеральных округах. В 1992 г. в эту работу включился Северо - Запад, в 1994 г. – Дальний Восток и Сибирь, в 1995 г. – Центральный федеральный округ и Урал [3].

Следует отметить, что скромные результаты по отношению к другим регионам в области компьютеризации и автоматизации показали (по данным на 01.01.2016 г.) библиотеки Республики Мордовия. В связи с этим, данный вопрос является актуальным для региона, но в республике он решается медленно. В культурно - просветительских учреждениях республики постоянно существует проблема с оплатой трафика Интернет, из - за чего многие публичные библиотеки Мордовии лишены возможности участвовать в региональных и общероссийских акциях, проектах и программах.

По данным за 2015 г. количество персональных компьютеров уменьшилось: в целом, в библиотеках республики насчитывается 491 компьютер (минус 19 ПК на 01.01.2015 г.) в 80 библиотеках (минус 6 ПК на 01.01.2015 г.), из них 197 ПК в библиотечных системах районов РМ и г. о. Саранск (минус 15 ПК на 01.01.2015 г.), а это, соответственно, в 76 учреждениях (минус 6 ПК на 01.01.2015 г.). Персональных компьютеров (с выходом в Интернет) по библиотекам республики насчитывается 310 единиц (плюс 3 ПК на 01.01.2015 г.), из них 132 единицы (плюс 3 ПК на 01.01.2015 г.) в библиотечных системах районов РМ и г. о. Саранск [2, с. 74].

В 2015 г. 80 публичных библиотек Республики Мордовия имели выход в Интернет (плюс 2 ПК на 01.01.2015 г.), это около 15 % от общего числа библиотек республики.

Только 6 библиотек в республике (3 республиканские библиотеки и 3 библиотеки муниципальных районов РМ) имеют свои сайты или заявляют о наличии веб - страниц.

Число копировально - множительной техники, начиная с 2015 г., в библиотеках увеличивается. Имеются в виду копировально - множительные аппараты - параты, сканеры, многофункциональные устройства (МФУ) и принтеры. По данным публичных библиотек Республики Мордовия в них насчитывается 365 единиц техники (в 80 библиотеках), из них в библиотеках муниципальных районов РМ и г. о. Саранск – 225 единиц в 76 библиотеках соответственно.

Электронный каталог в библиотечных учреждениях РМ ведут всего 7 библиотек, среди них: Инсарская районная библиотека (объем ЭК составляет 16 141 записей), ЦГБС г.о. Саранск (объем 16 245 записей), ЦДБС г.о. Саранск (объем 11 634 записей), НБ им. А. С. Пушкина РМ (объем 212 217 записей), МРЮБ (объем 9115 записей), МРСБ (объем 16133 записей). Суммарно объем данных, занесенных в электронный каталог, составляет по библиотекам республики 375 736 записей [2, с. 75].

Следует отметить, что главным препятствием на пути успешного развития процессов информатизации в Республике Мордовия, по мнению библио - текателей, является недостаточное финансирование. Отрицательно на процессы информатизации влияет и нехватка профессиональных специалистов, недостаточное и нерегулярное обучение и переподготовка библиотечных кадров республики.

Список использованной литературы:

1. Компьютеризация как важнейшее направление отечественного библио - технического дела [Электронный ресурс] // Allbest : сайт. – Электрон. дан. – [Б. м.], 2000–2017. – Режим доступа: <http://www.allbest.ru>. – Загл. с экрана. – (Дата обращения 07.04.2017).

2. Отчет национальной библиотеки им. А. С. Пушкина за 2015 г. – Саранск, 2016. – 107 с.

3. Пронина Л. А. Методологические аспекты информатизации библиотек региона [Электронный ресурс] / Л. А. Пронина // Тамбовская областная универсальная библиотека им. А. С. Пушкина : сайт. – Электрон. дан. – [Тамбов], 2005–2016. – Режим доступа: <http://www.tambovlib.ru>. – Загл. с экрана. – (Дата обращения 05.04.2017).

© И. А. Кубанцева, О. В. Рубчинская, 2017

УДК 39

А.В. Мавлюкеева

студент ИГУ

г. Иркутск, РФ

E - mail: mavlyukeeva98@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОХРАНЕНИЯ ОБЫЧАЕВ ТРАДИЦИЙ КИТАЯ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНО - МЕНЬШИНСТВ ПРОВИНЦИИ ХУНАНЬ)

Аннотация: В данной работе прослеживается тенденция сохранения традиции и обычаев этно - меньшинств Китая, а в частности народностей, которые заселяют провинцию Хунань. Особое внимание акцентируется на том, какие ремёсла, обычаи и праздники сохранились на сегодняшний день. На основании этих данных выяснено, как процесс глобализации влияет на сохранение традиций.

Ключевые слова: Глобализация, индустриализация, традиции, обычаи, ремёсла, народности, этно - меньшинства.

Китай - самая густонаселённая страна в мире, имеющая древнейший в мире язык [2, с 8] с единственной сохранившейся идеографической письменностью. Кроме того, в ней проживает большое количество этнических групп и народностей, которые имеют свои традиции [4, с 49 - 52], обычаи, своеобразные мифы и легенды [1, с 92 - 95]. Во всём мире происходит процесс урбанизации, индустриализации и глобализации [Макеева], которые определённо являются хорошим показателем экономического развития страны, но из - за них теряется, возможно, самое главное - традиции каждой культуры в отдельности и народа Китая в целом. Несмотря на это каждая народность сохранила традиции, обычаи и диалекты, изучая при этом в корне отличающийся от их родного языка китайский, которому свойственны иной грамматический строй [5, с 14] и фонетика [13].

В Китае существует определённое административное деление. Оно разделяет страну на провинции, уезды и волости. Все границы провинций, кроме северо - восточных, были определены во времена династий Юань, Мин и Цин. В каждой провинции проживают разные народности, но границы между ними проводились не из - за различия культуры или языка, а с целью предотвратить стремление к обособлению. Из - за относительно небольшой территории границы находятся близко друг к другу.

Провинция Хунань делится на тринадцать городских округов и один автономный округ. Каждый из округов делится ещё на районы (от двух до пяти) и уезды (от двух до восьми),

это предопределяет огромную плотность населения, а, следовательно, большое разнообразие этнических групп, культурных обычаев и традиций.

Основной массой населения провинции Хунань являются коренные китайцы - ханьцы (汉族), но помимо них Хунань населяют такие народности как: байцы (白族), народности мяо (苗族) и яо (妖族) и этническая группа земледельцев, которые называются тудзя. Народности мяо, яо и тудзя являются национальными меньшинствами. «Напряжённость между ханьцами и национальными меньшинствами в этнокультурном пространстве обусловлена тем, что правительство КНР всегда оказывала поддержку ханьцам как тотемной нации, в то время как некоторые вопросы национальных меньшинств оказываются без внимания со стороны правительства. Но несмотря на это многоуровневая и многонациональная культура Китая, которая взяла свои истоки в древности и продолжается до наших дней путём объединения национальных культур на территории всей страны. Все национальные меньшинства сосуществуют с ханьцами как единый народ, при этом они не утрачивают своей этнической особенности, сохраняя обычаи и традиции». [15]

Со времён династии Хань народ мяо стал заселять, по мимо других территорий, запад провинции Хунань.

«Первоначально название «мяо» использовалось для объединения не всегда родственных народов, которые находились на Юге Китая. Переселения этих народностей продолжались вплоть до XX века. По одной из версий название «мяо» происходит от мяуканья кота, якобы диалект Хмонгов (самоназвание; они же Мяо в КНР) напоминал китайцам именно этот звук. Так же существует версия, что это название связано с «кошачьей цепкостью». Это связано с тем, что изначально народ мяо, как уже говорилось ранее, проживали на Юге Китая, следовательно, были искусными скалолазами». [12]

Но сам народ мяо считает себя потомками дракона, который является одним из их предков. Это нашло отражение в национальных костюмах. Вышивка между двумя тесёмками на национальной одежде по форме напоминает дракона, а изгиб, который она делает, означает мир. На женской национальной одежде существует вышивка, которая изображает национальные цветы мандаринки или пионы. Обычно эти цветы нашиты друг на друга. Если на костюме две мандаринки, то это означает, что девушка замужем или помолвлена, а если одна, то девушка не замужем. Также на национальных костюмах часто изображается бабочка, которую мяо считают своей матерью - прародительницей и сороки, которые изображают ликование и радость. На изготовление этих костюмов уходит около пяти месяцев, так как они делаются до сих пор полностью вручную и много на этом не заработаешь, молодёжь не занимается их изготовлением, а предпочитает покупать уже готовые костюмы. В основном этим занимаются пожилые женщины. Одни из дополнения к национальному костюму являются ювелирные украшения. Они изготавливаются из серебра, потому что народ мяо всегда были обычными крестьянами, которые не могли позволить себе золото. Ювелирные украшения очень важны для девушки, которая их носит. Значение рисунков, которые изображаются на ожерельях, берут своё начало ещё в древности. «В середине изображается большой цветок - это центральная роль женщины. Далее изображается рог буйвола - это изображение предка Чи - Ю. В центре украшения изображаются дерево во время цветения и весы, которые означают в древнекитайской

мифологии то, что желания должны согласовываться с возможностью. В конце на украшении выгачивается хвост дракона». [7, с 5 - 28]

Считается, что чем больше украшений на девушке, тем настойчивее юноши будут искать их расположения. Ювелиры народа мяо могут не переживать за будущее своего ремесла, потому что ювелирные украшения ценятся и по сей день.

Национальным цветом народа мяо считается цвет индиго. Этот цвет раньше получали из различных трав, но сейчас из - за развитой химической промышленности, этот цвет можно получить при помощи химикатов. Любовь к тёмному цвету тоже берёт своё начало из древности, так как она защищает от солнца. В деревне Маань Шань, где в основном проживет народность мяо, сохранилась такая древняя профессия как красильщик. Это человек, который окрашивает материю для национального костюма в цвет индиго. Когда костюм расшит и сложен, его опускают в специальную красильную ванну на несколько часов, чтобы проявился рисунок. Эта процедура окрашивания не меняется с древних времён, но дело «цветовой алхимии» мало привлекает молодое поколение. Старые красильщики, которые занимаются этим ремеслом говорят, что молодёжь не хочет этим заниматься, потому что работа грязная и не приносит большого дохода, поэтому скорее всего это ремесло исчезнет навсегда.

Все эти традиции, связанные с национальными костюмами мяо, практически утрачивают свою актуальность в современном мире, но сохраняются до сих пор, потому что в Китае очень чтятся национальные праздники. В них принимают участие молодые юноши и девушки. Национальный костюм мяо одевается на восьмой день четвёртого лунного календаря. Этот день посвящён предкам мяо. Ещё он называется «Танец цветов» или «Фестиваль культуры предков». Молодые девушки всегда по - особенному готовились и готовятся к этому празднику, потому что в этот день можно встретить своего будущего супруга. Танец народа мяо отражает его историю и чувства, а различные фольклорные движения изображают радость, открытость и любовь.

Ещё одной интересной этнической группой, которая проживает в провинции Хунань, вблизи национального лесного парка Чжанцзяцзе, является группа земледельцев и животноводов тудзя. Местность, где проживает эта народность дословно с китайского языка переводится как «заливные поля, висящие в пустоте». Такое необычное название было получено из - за того, что поля, которые обрабатывают местные крестьяне, находятся прямо посреди небольшого озера. Такой «висящий сад» создаётся нелёгким трудом одного крестьянина в течении пяти лет. Поле, которое возделывается посреди озера орошается вокруг водой. На нём обычно растут картофель, кукуруза, рис и иногда пшеница. Из домашних животных тудзя обычно держат свиней и коз. Культуры, которые они выращивают на своих полях являются их основным доходом. [11]

Как и народ мяо, тудзя стараются привлечь следующее поколение, но молодёжь уезжает в город, потому что жизнь обычного крестьянина не привлекает новое поколение. Согласно сайту chinahighlights.ru «тудзя уделяют большое внимание традиционным праздникам и фестивалям, особенно фестивалю Шеба. Он отмечается с 3 по 17 день первого месяца по лунному календарю. Однако в некоторых областях, он празднуется в марте или в мае. Этот фестиваль предназначен для поклонения предкам и пожелания счастливого года. Также это хорошая возможность для молодых людей, чтобы найти новых друзей или свою любовь.

В эти дни все носят праздничную одежду, пьют вино, а молодые люди собираются вместе с ружьями и палашами. Они разжигают большой костёр, а затем танцуют и поют вокруг него, стреляя в воздух и размахивая оружием. Таким образом вокруг костра образуется хоровод. Это очень древний танец, отражающий религию и обычаи народности тудзя.» Из этой информации следует то, что этно - группа тудзя, как и этническое меньшинство мяо сохранила свои национальные праздники сегодняшней день.

С одной стороны, существует тенденция на сохранение культуры этнических меньшинств, так как китайская традиционная и фольклорная культура является очень важной составляющей и современной культуры народов Китая. Духовной основой китайской традиционной культуры, если смотреть на её сущность, является китайский народный дух. Относительно духовных основ китайской традиционной культуры у исследователей существует очень много мнений. Духовная основа китайской традиционной культуры - особенности национального менталитета. Такие как: 1) стойкость и инициативность; 2) гармония и спокойствие; 3) добродетель; 4) гармония человека и вселенной. Об этом в своей книге пишет Чжан Дайнянь «О духовных основах китайской традиционной культуры». Другой автор Сюй Сфюань полагает, что основными чертами китайской духовной культуры является «единство со свободой», а Ян Сяньбан вообще считает, что основой всего является естественное хозяйство и род. Они - то, по его мнению, и являются главенствующими в менталитете каждого китайца [5, с 14]. Из этого следует, что традиционные ремесла Китая и в частности ремесла различных этнических меньшинств, возможно, не исчезнут, и навыки, которые передавались из поколения в поколение, не утратятся со временем, потому что это заложено в менталитете каждого китайца.

С другой стороны, на данный момент правительство и народ Китая больше настроено на урбанизацию и глобализацию. Урбанизация нового типа рассчитана на то, чтобы процент городского населения превышал 70 процентов [6, с 208]. На данный момент доля городского населения составляет более 54 процентов. К примеру, в 1979 году эта же доля составляла 19 процентов от всего населения Китая. Правительство поощряет желание населения переезжать из сельской местности в поисках лучшей работы. «Именно поэтому более 40 % трудоспособного населения Китая, примерно 300 миллионов человек, переместилось в течение последних 30 лет из сельского хозяйства в промышленный сектор и сферу обслуживания, которые в настоящее время все больше сосредоточены в городах.» [3, с 8]

Глобализация так же отчасти повлияла на сохранение целостности представителей китайских деревень и этно - меньшинств. Это произошло, возможно, из - за политики, которую провозгласило правительство Китая в 90 - х «технология в обмен на рынок». Согласно этому направлению часть отечественного рынка в Китае уступается взамен на зарубежные технологии. Запад начал делиться с Поднебесной не только своими производствами, но и научно - исследовательскими центрами. [9] Это приводило к проникновению не только западных технологий, но и западной культуры [14, с 409 - 410], что наблюдается не только в Китае, но и Восточной Азии в целом [8]. [3] Взамен Китай предоставлял дешёвую рабочую силу, основой которой являлись именно представители различных деревень, а в частности этнические меньшинства. Следовательно, правительство обеспечивало и поддерживало миграцию деревенских жителей.

Народности мяо и тудзя постепенно утрачивает свои национальные и культурные традиции, потому что молодёжь переезжает из деревень в крупные города провинции Хунань, такие как Чаша. Это происходит из-за всемирного процесса глобализации и роста мегаполисов, которые дают огромные возможности для молодых людей. Но в Китае очень крепок культ предков и культ национальных праздников, поэтому традиционное начало различных этнических меньшинств ещё живо по сей день.

Список использованной литературы:

1. *Адилханян Н.Л.* Бестиарий «Шань хай цзин» («山海经») как феномен китайской культуры // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты: материалы международной научной конференции. 2016. С. 92 - 95.
2. *Воронина О.Ю.* К проблеме определения критерия периодизации истории китайского языка на примере работы Анри Масперо // Научно - педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2011. № 4. С. 8.
3. *Гань. Ф* Урбанизация в Китае 2011 [Электронный ресурс]. – 2011. - [http: https:// www.project - syndicate.org](http://www.project-syndicate.org)
4. *Кобжницкая О.Г.* Культ предков в традиционной китайской культуре // Язык и культура стран Центральной и Восточной Азии: Материалы региональной научно - практической конференции студентов, преподавателей с международным участием. Иркутский государственный технический университет. 2008. С. 49 - 52.
5. *Кирюхина Л.В.* Китайская «падежная грамматика» // Научно - педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2011. № 4. С. 14.
6. *Кремнёв Е.В., Ван Л.* Социально - политическая система КНР // Иркутский государственный лингвистический университет. Иркутск, 2014. 208 с.
7. *Кукаркина М.А.* Словарь китайской мифологии. М. 2011. 5 - 28 с.
8. *Кузнецова О.В.* К вопросу об использовании англо - американизмов в дискурсе корейских СМИ // Актуальные проблемы научной мысли: Сборник статей Международной научно - практической конференции. Научный Центр "Аэтерна"; Ответственный редактор Сукиасян А.А.. 2014. С. 94 - 97.
9. *Макаров Олег* Семь секретов китайского экономического чуда // СМИ РБК. 2014. 8 октября.
10. *Макеева С.Б.* Особенности социологического осмысления процесса глобализации современного мирового сообщества // Сборник статей по итогам научно - исследовательской работы института социально - политических систем Читинского государственного университета за 2009 - 2010 гг Чита, 2010. С. 15 - 23.
11. Народности Китая: Мяо 2011 [Электронный ресурс]. – 2011. - [http: http:// www.liveinternet.ru](http://www.liveinternet.ru)
12. *Соловьёва Н.А.* К вопросу о взаимодействии национальных меньшинств и ханьского этноса в этнокультурном пространстве Западного региона КНР. Учёные записки ЗабГУ. 18 март. 2014.
13. *Стефановская С.В.* Графосемантическое маркирование звукоподражаний в китайском языке // Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. № 6 - 2. С. 70 - 74.

14. Терехова Н.В. Американская массовая культура в Китае: за и против // Философия и будущее цивилизации Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24 - 28 мая 2005 г.). М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. С. 409 - 410.

15. Цзоу Хун Влияние традиционной культуры Китая на современное общество. Гуманитарный вектор.2009.

© А.В. Мавлюкеева, 2017

УДК 392.813

С.Ю. Пальгов

канд. ист. наук, проф. ВК им. П.А. Серебрякова,
г. Волгоград, РФ

E - mail: palgov@yandex.ru

А.С. Додина

студ. каф. дирижирования ВК им. П.А. Серебрякова,
преп. МКОУ ДОД «Краснослободская ДШИ»,
г. Волгоград, РФ

E - mail: dodina91@list.ru

МЯСНАЯ ПИЦА В КУЛЬТУРЕ ПИТАНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОЛЖСКОГО ПОНИЗОВЬЯ И ПОДОНЬЯ

Волжское Понизовье и Подонье – территория многовекового соседства восточнославянских, тюрко - татарских и финно - угорских народов. Традиционная культура питания сельского населения низовьев Волги и Дона отличается своим многообразием и уникальностью. Многие блюда восточнославянских народов перешли к тюрко - татарским народам и наоборот.

Все блюда традиционной пищи сельского населения Волжского Понизовья и Подонья можно разделить на три группы: мясные, молочные и растительного происхождения. О молочной пище казаков мы уже писали [1]. Рассмотрим первую группу продуктов. Местные хозяйки варили сало, на его основе делали пережарку (соленые помидоры, репчатый лук, морковь). *«А здесь мясной в основном делают вот как мы. Варили это сало, а здесь делают пережарку на этом сале и в суп ложут. Вот именно на сале делают пережарку. В суп ложут. Вот суп обыкновенный, картошку, лапша, и под конец яичко туда ложут в суп. Очень тоже вкусный. Мы вот сейчас делаем всё на постном масле. А этот суп любит, если его на сале здесь делают, то надо пережаривать сало и ложить туда кусочками. Это пережаренное сало с луком, с морковкой туда ложить. Если постное масло, то не вкусно будет. Здесь вот так делают. А у нас прям кидали кусочки [сала. – Авт.] в бульон, кидали и варили суп»* [2].

Зимой, во время массового забоя скотины, местные казачки солили мясо в кадушках. *«Ещё мама делала в детстве окорок. Это резали свинью. Она брала заднюю ногу, вырезала косточку с задней ноги и его в рассол ложила. В погребе, в рассоле он там лежал определённое время. В основном это она зимой делала, а весной – конец февраля, март –*

вот снег таит, она достает её и вывешивала на улицу. Она [мясо. – Авт.] вялилось, вот этот окорок вялился. Вот очень вкусно было. Резали и ели. Но весной всё быстро съедалось, даже картошка закончилась, купить негде» [2].

На масленицу праздничным угощением на столах казаков были блюда из свинины, баранины, говядины. *«К масленице резали поросенка или барана. Некоторые, у кого были, даже бычка - молодняка. И жарили, и парили, и коптили мясо. Ели все, а потом пост начинался» [3].*

Чествование местного пастуха, которого нанимали сельские жители для выпаса коров, совершалось в первый день выгона скота. Наряду с молочными продуктами, ему приносили сало. *«Скот, когда выгонялся, каждый из дома несли что есть. Кто яички, кто пирог, груши, яблоки. Это одаривали пастуха. Он подгоняет к твоему двору, ты несешь сало, сметану, ну что ты можешь. Задавали его. Чарку, кто самогончик, кто бражку, наливочку отдадут ему» [4]. «Первый день собирали скот, несли пастухам все угощения: то яич варили, сало, хлеб, харьчей или калачей пякли. В платочке завязала» [5].*

В первой половине XX века на Успение Пресвятой Богородицы в с. Сидоры Михайловского района Волгоградской области возле церкви резали быка и устраивали совместную трапезу, кормили бедных. *«Такие котлы большие, варили там борщ с мясом, иль там лапшу, котлеты» [6].*

К меню поминального обеда местного населения мы уже обращались [7]. Обязательным горячим блюдом были борщ, щи, суп - лапша. Если поминки выпадали на время поста, то борщ был постным с грибами или фасолью, а щи – с рыбой. *«Борщ на первое. Если попадешь в пост, то мясное нельзя, всё постное: борщ постный с грибами, с фасолью. Мясное – Боже упаси! Никогда не помянаем. А если поминки в такие дни, там мясоед, разговление, после Пасхи опять – пожалуйста, готовь мясное, там борщ мясной» [8]. «Борщ или лапша там, суп - лапша или гуляш там» [9]. Вторым блюдом было картофельное пюре с мясным гуляшем или жареным луком (в постовые дни вместо гуляша). *«И картошка - пюре, с луком, пережарить с постным маслом» [8].**

В с. Мокрая Ольховка Котовского района Волгоградской области во время поминального обеда после обязательного первого блюда – кутьи – на стол подавались мясные щи (в обычные дни; в постные – с фасолью). *«Только када пост великий, всё делается на подсолнечном масле. Щи варятся с фасолью, без мяса. Щи поминальные так же готовят, как всегда, но картошку там мнут и несколько картошек оставляют нематые» [10].*

В связи с изменением условий быта и жизни в целом, способы приготовления многих мясных блюд меняются (использование электрических микроволновых печей, газового оборудования). Многовековое сосуществование народов на одной территории привело к общности хозяйственной деятельности, семейного быта, материальной и духовной культур, что способствовало формированию мощного пласта культуры, основанного на взаимопроникновении традиций.

Список использованной литературы:

1. Пальгов С.Ю., Додина А.С. Молочная пища в культуре питания казаков - верховцев // Влияние науки на инновационное развитие: Сборник статей Международной научно -

практической конференции (28 февраля 2017 г., г. Екатеринбург). – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 298 - 290.

2. Информатор [Далее – Инф.] О.А. Половинкина 1965 г. р. Хут. Калининский Шолоховского района Ростовской области. Полевая запись [Далее – ПЗ] С.Ю. Пальгова 23 сентября 2016 г.

3. Инф. Н.Ф. Лапин 1937 г. р. (урож. хут. Балтиновский Урюпинского района Волгоградской области). Г. Волгоград. ПЗ В.А. Шилкина 12 декабря 2014 г.

4. Пальгов С.Ю., Шилкин В.А. Домашние животные в традиционной культуре сельского населения Волжского Понизовья и Подонья // История в подробностях. 2016. № 9 - 10 (75 - 76). С. 72 - 75. Инф. Т.Н. Арчакова 1940 г. р. С. Стрельноширокое Дубовского района Волгоградской области. ПЗ В.А. Шилкина 30 января 2014 г.

5. Пальгов С.Ю. Пастух в социокультурной традиции нижеволжского села // Научный журнал «Апробация». № 5 (32), 2015 г.; материалы XIV международной науч. - практ. конф. «Филология и культурология: современные проблемы и перспективы развития» (г. Махачкала, 17 мая, 2015 г.). – Махачкала: ООО «Апробация», 2015. С. 97 - 98. Инф. Ф.С. Кальнов 1923 г. р., уроженец с. Кальновка Черноярского района Астраханской области. Г. Волгоград. ПЗ В.В. Кальнова 20 августа 1999 г.

6. Инф. М.Т. Вакулина 1913 г. р. С. Сидоры Михайловского района Волгоградской области. ПЗ С.Ю. Пальгова 11 августа 1996 г.

7. Пальгов С.Ю., Дьякова Н.И. Меню поминального обеда погребально - поминального ритуального комплекса населения Волжского Понизовья и Подонья // Перспективы развития научных исследований в 21 веке: сборник материалов 6 - й международной науч. - практ. конф., 31 октября, 2014 г., (г. Махачкала, 31 октября, 2014 г.). – Махачкала: ООО «Апробация», 2014. С. 70 - 71.

8. Инф. З.С. Самойлова 1931 г. р. С. Орловка Городищенского района Волгоградской области. ПЗ В.А. Бахваловой 16 июня 1996 г.

9. Инф. З.П. Лапина 1937 г. р. Г. Волгоград. ПЗ В.А. Шилкина 15 сентября 2008 г.

10. Пальгов С.Ю., Дьякова Н.И. Меню поминального обеда жителей с. Мокрая Ольховка Котовского района Волгоградской области // Инновации в науке / Сб. ст. по материалам LI междунар. науч. - практ. конф. № 11 (48). Часть II. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2015. С. 74 - 78. Инф. А.С. Дьякова 1954 г. р. С. Мокрая Ольховка. ПЗ Н.И. Дьяковой 5 января 2015 г.

© С.Ю. Пальгов, А.С. Додина, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Е.В. Бодрова ИСТОРИКО - СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭВОЛЮЦИИ РОССИЙСКОЙ НАУЧНО - ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ	3
М. С. Волкова, З. С. Сарыкмурадова ТРАДИЦИОННЫЙ ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ ТУРКМЕН В XXI ВЕКЕ	6
Гангапшева Залина Эдуардовна РОЛЬ ВЕЛИКОГО ШЕЛКОВОГО ПУТИ В РАЗВИТИИ ТУРИЗМА РОСИИ И КИТАЯ	8
Даминев Ильгиз Инсафович РЕШЕНИЕ ЖИЛИЩНОГО ВОПРОСА РАБОТНИКОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ХИМИЧЕСКОЙ, НЕФТЕХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ И ЭНЕРГОСИСТЕМЫ В БАШКИРСКОЙ АССР В ГОДЫ «РАЗВИТОГО СОЦИАЛИЗМА»	10
Дятлов Данил Сергеевич ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКОРТОСТАНЕ	13
И.А. Ерзылева ПЕРЕДАЧА ОБЪЕКТОВ КОМПЛЕКСА РЯЗАНСКОГО КРЕМЛЯ РЯЗАНСКОЙ ЕПАРХИИ	15
Е.Е. Звонова О СОДЕРЖАНИИ РЕЧЕЙ ОСНОВНЫХ УЧАСТНИКОВ ТРЕХ ОБЩИХ СОБРАНИЙ VIII СЪЕЗДА РУССКИХ ЕСТЕСТВОИСПЫТАТЕЛЕЙ И ВРАЧЕЙ В САНКТ - ПЕТЕРБУРГЕ (1889 Г.)	20
Н.А. Медушевский КОНЦЕПЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ИСТОРИИ, КАК ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ПРАКТИК	22
Шебзухова Татьяна Александровна, Бондаренко Наталья Григорьевна ПРОБЛЕМА НАУЧНОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД	25

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баразбиев Т.А. СТРУКТУРА ВЫСКАЗЫВАНИЯ СО ЗНАЧЕНИЕМ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	30
---	----

Баразбиев Т.А. ЗНАЧЕНИЕ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В ПОДЧИНИТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	33
Оксана Владимировна Борисова АЛЛЕГОРИИ ФРАНСУА РАБЛЕ В РОМАНЕ «ГАРГАНТЮА И ПАНТАГРЮЭЛЬ»	37
Верхолюмова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННО - ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РОМАНА Ф.КАФКИ «ПРЕВРАЩЕНИЕ»	46
А.А. Григорьева, Т.В. Ордахова, В.В. Лебедева СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ТРУД» В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	50
Грыгрышев Дмитрий Павлович, Махмудова Майра Нурбулатовна, Напылова Людмила Ивановна СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ ПАДЕЖА В ТУРЕЦКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	52
И.А. Осколкова, С.А. Ежова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО - СМЫСЛОВОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	57
О.Н. Романова, А. А. Набок ЛЕКСИКО - ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ АРХИТЕКТУРНЫХ ТЕРМИНОВ	59
Урунбасарова Элеонора Адаловна, Баимбетова Рабига Кабдуловна, Жуман Гульмира Жумановна, Алькеева Сауле Мухамеджановна ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ДУХОВНО - НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	63
Усманова Илина Радиковна, Замилова Раиса Вадимовна «МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК» В ПОВЕСТИ ФЭН ЦЗИЦАЯ «ТРОПИНКА, УСЫПАННАЯ ЦВЕТАМИ»	68
Чалдышкина А.М., Адамчук Т.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЛОКУТИВНОГО ЭФФЕКТА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ПОСРЕДСТВОМ ВОПРОСА	71
Е.В. Чистякова ОПИСАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВО» ОЦЕНОЧНЫМИ СМЫСЛАМИ ЛАНДШАФТНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	73

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Алексютина Татьяна Сергеевна,
Жогло Кристина Олеговна, Воробьева Галина Егоровна
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 76
- Алещенко К. А., Гулякин Д.В.
НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ,
НАПРАВЛЕННАЯ НА ВСЕСТОРОННЕЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕКТА,
ПРОЦЕССА ИЛИ ЯВЛЕНИЯ 78
- Бабаназарова Гулджемал Мухамметмырадовна
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПАМЯТИ 80
- Бабаназарова Гулджемал Мухамметмырадовна
ВИТАМИНЫ ДЛЯ НАШЕГО ЗДОРОВЬЯ 83
- Зубанов Владимир Петрович,
Барсукова Дарина Алексеевна, Свиноренко Владимир Геннадьевич
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД
ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОДУКТ НАУЧНОГО ПОИСКА ПЕДАГОГА 86
- А.К. Батраканова, Т.Н. Варфоломеева
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 88
- Шварцкопф Елена Юрьевна,
Безуспарцев Анатолий Геннадьевич, Свиноренко Владимир Геннадьевич
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ДЕТЕРМИНАНТЫ И МОДЕЛИ
В РАБОТЕ ПЕДАГОГА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 92
- Е.А. Беспалова, А.В. Лаптева
ОРГАНИЗАЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ 94
- А.Ю.Боташева
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
В РАЗВИТИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 97
- А.Ю.Боташева
ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ 99
- Т.П. Войнова
ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ 101
- Ворона Вероника Витальевна, Моршнева Мария Александровна
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ
С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 108

Григорьев С.М., Артамонов В.А., Монастырева Л.Н. МЕТОДИКА РАБОТЫ КОМАНДИРА (НАЧАЛЬНИКА) ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЛУЖЕБНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	110
Григорьев С.М., Артамонов В.А., Атаева И.А. УПРАВЛЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТЬЮ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА	113
А.С. Джангазиева, Е.А. Рахметова ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА КАК СРЕДСТВО ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ	116
Дудченко А.А. Dudchenko A. A. АЭРОБИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ AEROBICS AS A PERSPECTIVE DIRECTION OF WORK WITH PUPILS WITH DEVIATIONS IN INTELLECTUAL DEVELOPMENT	117
А.В. Жарикова, Т.Г. Соловьева К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	120
Зарипова Альбина Зуфаровна ВЛИЯНИЕ ВНЕШНЕГО ВИДА УЧИТЕЛЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС	122
Исаева В. А., Румянцева Н. А., Трутанова А. В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ВУЗА	124
Каграманян Каринэ Армаисовна МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	125
Каппушева З.А. К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЭПОХ: ПОНЯТИЕ РУБЕЖА, ПЕРЕХОДА И ПЕРЕЛОМ	127
З.А. Каппушева ЛИТЕРАТУРА И МИФОЛОГИЯ	130
Ким Ирина Федоровна ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО - КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	133

Е.В. Комиссаренко ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ	135
Зубанов Владимир Петрович, Коношевич Денис Иванович, Свиначенко Владимир Геннадьевич АСПЕКТЫ УТОЧНЕНИЯ КАТЕГОРИИ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ	138
Кривошапов Максим Сергеевич ВКЛАД К. Д. УШИНСКОГО В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИКИ	140
Кривошапов Максим Сергеевич МЕСТО ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ НАУК	143
Кулабухова Светлана Николаевна РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	146
Зубанов Владимир Петрович, Ларин Дмитрий Владимирович, Свиначенко Владимир Геннадьевич ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ В САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	148
Макарова Юлия Вадимовна РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ УУД МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	150
Максимов Николай Александрович, Кузнецова Юлия Сергеевна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ «ПРЕМИЯ ДАРВИНА» НА УРОКАХ ОБЖ	153
Мальсагов Амерхан Алиханович НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ	156
Маюра Виктория Николаевна ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ РОДСТВЕННЫХ СЛОВ	163
Н.В. Милёхина, Р.А. Вагипова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДИАТРИИ	167
М.Ю. Моргунова ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛОВ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	169

Москаленко Наталья Ивановна «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ»	171
Зубанов Владимир Петрович, Мусохранов Кирилл Эдуардович, Свиarenко Владимир Геннадьевич ТЕОРЕТИЗАЦИЯ В МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	174
Назаренко Надежда Валентиновна КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА МАГИСТРАТУРЫ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УНИВЕРСИТЕТА	176
О. О. Насонова ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	178
Нестерова Светлана Александровна THE CREATIVE ASPECT IN INTERCULTURAL COMMUNICATION	181
Ш.Ш. Пашаева РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	182
Пономарева Н.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	185
Зубанов Владимир Петрович, Прокудин Руслан Борисович, Свиarenко Владимир Геннадьевич ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	187
Роговая Татьяна Михайловна ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО - РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	189
Рубцова Марина Александровна, Тарантина Ольга Александровна ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	191
Н.С.Сарваров ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА НА ЗАНЯТИЯХ ЭСТРАДНОЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ	195

Сенникова Валерия Сергеевна ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С РОДНЫМ ГОРОДОМ	197
Сидоренко - Николашина Елена Леонидовна ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИИ - БЕСЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	201
Л.Д. Старикова ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО	206
Зубанов Владимир Петрович, Стрига Дмитрий Дмитриевич, Свиноаренко Владимир Геннадьевич ВОЗМОЖНОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ И УТОЧНЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ФИЗКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	209
З.А. Ташмуратова СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ	211
З.А. Ташмуратова ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	213
Фролова Виктория Раульевна О НЕОБХОДИМОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	215
Т.Ф. Фурсенко ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ МУЗЫКАЛЬНОГО ДОСУГА В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ	218
Т.Ф. Фурсенко МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ КАК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	221
А.М.Хотджыева ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	225
А.М.Хотджыева СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	228
Шангина Е.И. ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	231

Шиян Ольга Владимировна
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ
АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 233

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Н. С. Клименко
ГЕНДЕРНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ИНСТРУМЕНТ ГЕНДЕРНОЙ ИНКУЛЬТУРАЦИИ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ) 238

Кубанцева Ирина Алексеевна, Рубчинская Ольга Владимировна
АВТОМАТИЗАЦИЯ ПУБЛИЧНЫХ БИБЛИОТЕК:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМНЫЕ ОБЛАСТИ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ) 240

А.В. Мавлюкеева
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
СОХРАНЕНИЯ ОБЫЧАЕВ ТРАДИЦИЙ КИТАЯ
(НА ПРИМЕРЕ ЭТНО - МЕНЬШИНСТВ ПРОВИНЦИИ ХУНАНЬ) 243

С.Ю. Пальгов, А.С. Додина
МЯСНАЯ ПИЦЦА В КУЛЬТУРЕ ПИТАНИЯ
СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВОЛЖСКОГО ПОНИЗОВЬЯ И ПОДОНЬЯ 248



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас принять участие в
Международных научно-
практических конференциях
проводимых нашим центром.**

Форма проведения конференций:
заочная, без указания формы проведения
в сборнике статей;

По итогам конференций издаются
сборники статей, которым
присваиваются индексы УДК, ББК и
ISBN

**Всем участникам высылается
индивидуальный сертификат,
подтверждающий участие в
конференции.**

В течение 10 дней после проведения
конференции сборники размещаются
сайте <http://os-russia.com>, а также
отправляются в почтовые отделения для
рассылки заказными бандеролями.

**Сборники статей размещаются в
научной электронной библиотеке
elibrary.ru и регистрируются в
научометрической базе РИНЦ
(Российский индекс научного
цитирования)**

Публикация от 130 руб. за 1 страницу.
Минимальный объем 3 страницы

С информацией и полным списком
конференций Вы можете ознакомиться
на нашем сайте <http://os-russia.com>



**Свидетельство о регистрации СМИ
№ ПИ ФС77-61596**

**Договор о размещении журнала в
НЭБ (РИНЦ, elibrary.ru) №153-03/2015**

**Договор о размещении в
"КиберЛенинке" (cyberleninka.ru)
№32509-01**

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать
результаты исследований в
Международном научном журнале
«Символ науки»**

Журнал является ежемесячным
изданием. В нем публикуются статьи,
обладающие научной новизной и
представляющие собой результаты
завершенных научных исследований.

**Журнал издается в печатном виде
формата А4
Периодичность выхода: 1 раз месяц.
Статьи принимаются до 23 числа
каждого месяца**

В течение 20 дней после издания журнал
направляется в почтовые отделения для
осуществления рассылки.

**Журнал размещён в научной
библиотеке «Киберленинка», научной
электронной библиотеке elibrary.ru и
зарегистрирован в наукометрической
базе РИНЦ**

МЦИИ «Омега сайнс»

<http://os-russia.com>

+7 960-800-41-99

mail@os-russia.com

+7 347-299-41-99

Научное издание

**РАЗВИТИЕ
ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ
НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ**

Сборник научных статей

В авторской редакции

Издательство не несет ответственности за опубликованные материалы.

Все материалы отображают персональную позицию авторов.

Мнение Издательства может не совпадать с мнением авторов

Подписано в печать 23.05.2017 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 15,3. Тираж 500. Заказ 213.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Международного центра инновационных исследований**

OMEGA SCIENCE

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<http://os-russia.com>

mail@os-russia.com

+7 960-800-41-99

+7 347-299-41-99



РЕШЕНИЕ

о проведении
18.05.2017 г.

Международной научно-практической конференции РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

В соответствии с планом проведения
Международных научно-практических конференций
Международного центра инновационных исследований «Omega science»

1. Цель конференции - развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности

2. Утвердить состав организационного комитета и редакционной коллегии (для формирования сборника по итогам конференции) в лице:

- 1) Агафонов Юрий Алексеевич, доктор медицинских наук
- 2) Баишева Зия Вагизовна, доктор филологических наук
- 3) Байгузина Люза Закиевна, кандидат экономических наук
- 4) Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, профессор
- 5) Васильев Федор Петрович, доктор юридических наук,
- 6) Винева Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук,
- 7) Вельчинская Елена Васильевна, кандидат химических наук
- 8) Галимова Гузалия Абкадировна, кандидат экономических наук,
- 9) Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук,
- 10) Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук
- 11) Гулиев Игбал Адилевич, кандидат экономических наук
- 12) Долгов Дмитрий Иванович, кандидат экономических наук
- 13) Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук
- 14) Иванова Нионила Ивановна, доктор сельскохозяйственных наук,
- 15) Калужина Светлана Анатольевна, доктор химических наук
- 16) Курманова Лилия Рашидовна, Доктор экономических наук, профессор
- 17) Киракосян Сусана Арсеновна, кандидат юридических наук
- 18) Киркимбаева Жумагуль Слямбековна, доктор ветеринарных наук
- 19) Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук
- 20) Конопацкова Ольга Михайловна, доктор медицинских наук
- 21) Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук
- 22) Мухаммадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук
- 23) Пономарева Лариса Николаевна, кандидат экономических наук
- 24) Почивалов Александр Владимирович, доктор медицинских наук
- 25) Прошин Иван Александрович, доктор технических наук
- 26) Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
- 27) Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук
- 28) Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук

- 29) Старцев Андрей Васильевич, доктор технических наук
- 30) Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук
- 31) Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук
- 32) Venelin Terziev, DSc., PhD, D.Sc. (National Security), D.Sc. (Ec.)
- 33) Хромина Светлана Ивановна, кандидат биологических наук, доцент
- 34) Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук
- 35) Шляхов Станислав Михайлович, доктор физико-математических наук
- 36) Юрова Ксения Игоревна, кандидат исторических наук,
- 37) Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук

3. Утвердить состав секретариата в лице:

- 1) Асабина Катерина Сергеева
- 2) Агафонова Екатерина Вячеславовна
- 3) Носков Олег Борисович
- 4) Ганеева Гузель Венеровна
- 5) Тюрина Наиля Рашидовна

4. Определить следующие направления конференции

- | | |
|---|-----------------------------------|
| Секция 01. Физико-математические науки | Секция 12. Педагогические науки |
| Секция 02. Химические науки | Секция 13. Медицинские науки |
| Секция 03. Биологические науки | Секция 14. Фармацевтические науки |
| Секция 04. Геолого-минералогические науки | Секция 15. Ветеринарные науки |
| Секция 05. Технические науки | Секция 16. Искусствоведение |
| Секция 06. Сельскохозяйственные науки | Секция 17. Архитектура |
| Секция 07. Исторические науки | Секция 18. Психологические науки |
| Секция 08. Экономические науки | Секция 19. Социологические науки |
| Секция 09. Философские науки | Секция 20. Политические науки |
| Секция 10. Филологические науки | Секция 21. Культурология |
| Секция 11. Юридические науки | Секция 22. Науки о земле |

5. В течение 5 рабочих дней после проведения конференции подготовить акт с результатами ее проведения

Директор
МЦИИ Омега Сайнс
к.э.н., доцент



Сукиасян А. А.



АКТ

по итогам Международной научно-практической конференции
«РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТОВ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ»,
состоявшейся 18 мая 2017

1. Международную научно-практическую конференцию признать состоявшейся, цель достигнутой, а результаты положительными.
2. На конференцию было прислано 357 статей, из них в результате проверки материалов, было отобрано 336 статей.
3. Участниками конференции стали 504 делегата из России и Казахстана.
4. Все участники получили именные сертификаты участников конференции
5. По итогам конференции издан сборник статей, который постатейно размещен в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 242-02/2014К от 7 февраля 2014г.

Директор
МЦИИ Омега Сайнс
к.э.н., доцент



 Сукиасян А. А.