

МОЛОДОЙ

Collected reprints

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ®

международный научный журнал

THE SIGNIFICANCE OF LATENT
CHARACTERS

SOME LATENT CHARACTERS
OF A WHITE BEAN



18

2016

Часть V

16+

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 18 (122) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

На обложке изображен Джордж Гаррисон Шелл (1874—1954) — американский генетик, издатель и редактор.

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

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

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

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

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 15.10.2016. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Андриевская Л. А.

Модель ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией: результаты студенческого проекта 415

Артеменко Е. А., Недвигина Е. Д.

«Приключения маленького зайчонка». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию во второй младшей группе 419

Артеменко Е. А., Недвигина Е. Д.

«Путешествие в мир природы». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию (окружающий мир природы) в подготовительной группе 421

Артеменко Е. А., Недвигина Е. Д.

«Капризуля». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию во второй младшей группе 423

Баженова И. И.

Индивидуальный проект как актуальное требование к результатам образования учащихся 425

Богданова М. Д., Боровик М. И., Карасева Н. О.

Использование логоритмических занятий в комплексе нейрореабилитации у детей с черепно-мозговой травмой 428

Боровик М. И., Карасева Н. О.

Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком 431

Букреева Е. А., Долгих С. П.

Как сохранить психологическое здоровье дошкольников 433

Вылегжанина Е. А., Ковалев Е. С.

Профориентационная работа среди школьников на примере ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» г. Кемерово 436

Глебова И. С.

Метафорический метод в комплексной методике междисциплинарных связей при организации учебного процесса для подготовки специалистов по направлению «дизайн костюма» 438

Зверева Е. А.

Педагогические технологии формирования ИКТ-компетентности бакалавров в процессе производственной практики 440

Климченко М. С.

Манипуляционно-коммуникативная градация видов деятельности в обучении иностранному языку 443

Кудряшова С. В.

Методика проведения проектной деятельности учащимися 6 «Б» класса по созданию математической газеты 445

Мартыненко О. В., Шакирова Ю. К.,

Зайцева С. В., Абилдаева Г. Б.
Дистанционная форма обучения как инновационный метод получения образования в высших учебных заведениях .. 447

Николаенко А. В.

Место индивидуальной формы организации процесса обучения в подготовке персонала опасных производственных объектов 451

Рослякова С. В., Вильгельм А. А.

Системно-деятельностный подход к процессу формирования управленческих компетенций у социальных работников 453

Рышняк Г. М.

Формирование ключевых компетенций на уроках истории и обществознания с использованием современных образовательных технологий ... 456

Серебрякова И. В.

Возможности игры в коррекционной работе с детьми..... 460

Скиндерева А. Н.

Совместное обучение матери и ребенка второго года жизни английскому языку 461

Чугунова И. А.

Педагогическая креативность в управленческой культуре педагога 463

Чучина Н. Н.

Социализация подростков в сфере досуга 465

Щеглова Т. М.

Диагностика, коррекция и сопровождение детей с нарушением слуха в современном образовательном процессе..... 475

ФИЛОЛОГИЯ

Акимцева Ю. В.

Функциональные аспекты языка прессы 478

Валекжанина Е. В.

Особенности реализации текстовой стратегии убеждения в текстах научного дискурса на примере научных статей, написанных на русском языке 480

Головина Е. В.

Графосемантическая модель образа женщины в рассказе М. Горького «Дора» 482

Жеткизгенова А. Т.

Поэтические произведения (стихи), связанные с культурой гостепреимства, в творчестве Омира Караулы 485

Жеткизгенова А. Т.

Произведения Узакбая Казжанулы, написанные на биографическую тематику..... 487

Yin Shuwen; Liu Jinfeng

Research on the development of college English teaching based on the theory of second language acquisition 489

Ионкина Е. Ю.

Эмоционально настраивающие тактики в интервью-портрете (на материале немецкого языка) 492

Королева Е. В.

Метафора как средство реализации лингво-культурологического кода (на материале поэзии В. Ф. Ходасевича) 496

Liu Jinfeng; Yin Shuwen

Research on the college English teaching based on the teacher-student emotional interaction.. 501

Liu Zhigang

Research on the status of web-based ideological and political education 504

Liu Haiwei

Aesthetic exploration of black humor 506

Мезенцева С. С.

Методы обучения английскому и китайскому языкам. Сравнительная характеристика 508

Федощенко Н. С.

Особенности перевода экономических терминов в китайском языке..... 511

Ялтырь В. Д., Барбарунова Д. С.

Герундий или Причастие настоящего времени? 513

ПЕДАГОГИКА

Модель ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией: результаты студенческого проекта

Андриевская Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье представлены результаты исследовательского студенческого проекта, реализованный как один из способов решения проблемы организации и успешного функционирования государственно-общественного управления системой общего образования. Результатом проекта стала разработка и апробация авторской модели, в состав которой вместе с органами самоуправления вошли инклюзивная среда самоуправления и школа актива.

Ключевые слова: проект, модель, самоуправление, государственно-общественное управление, школа, инклюзия, лидер

В настоящее время наибольшую актуальность приобретает проблематика государственно-общественного управления системой отечественного общего образования. В контексте преобразований, наблюдаемых на сегодняшний день, образование должно развиваться как открытая система, где важную роль играет активное участие общественности (детей и родителей) в формировании и реализации государственной политики в сфере образования в целом и школы в частности. Так, традиционная модель самоуправления в общеобразовательной организации состоит из трех основных ветвей — обучающиеся, их родители и администрация образовательной организации, включая весь педагогический коллектив.

Проведенный студентами педагогического университета опрос школьников, родителей и учителей общеобразовательных организаций, с целью анализа ситуации формирования государственно-общественного управления в школе, показал, что 90 % респондентов осознают свою роль и возможность быть членом государственно-общественного управления школой. Анализ ответов на вопросы о функциях педагогического коллектива, родителей и учащихся в государственно-общественном управлении школой, привел нас к выводу, что из всех респондентов наиболее затрудняются в своих действиях школьники. Они объясняют это недостаточными знаниями, ограниченностью в возможности участия каждого обучающегося в управлении школой. Хотя, именно школьное самоуправление призвано стать формой реализации обучающимися права на участие в управлении школой, в организации учебно-воспитатель-

ного процесса совместно с педагогическим коллективом и родителями. Данное право закреплено в ст. 34 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Поиск ответов на вопросы о том, каким образом подготовить ученический актив школы к самоуправлению и организовать его таким образом, чтобы каждый ребенок независимо от его возможностей и способностей стал полноценным членом системы государственно-общественного управления школой, определили проблему проекта. Она заключается в поиске пути организации ученического самоуправления школой, которая характеризуется наличием подготовленного актива обучающихся и созданием инклюзивной среды.

Теоретическая и практическая значимость проекта заключается в создании модели ученического самоуправления, как части государственно-общественного управления школой. Построение модели и ее апробация кроме традиционных компонентов ученического самоуправления включают обучение актива и предоставление возможности каждому обучающемуся участвовать в государственно-общественном управлении школой.

Возвращаясь к данным опроса, обратим внимание, что самой ограниченной, но потенциально активной частью государственно-общественного управления системой общего образования являются обучающиеся. В связи с данным фактом особое внимание в проекте обращено на ученическое самоуправление школой. Исследования ученых открывают направления актуализации уче-

нического самоуправления: создание инклюзивной среды с целью удовлетворения социальных потребностей каждого ребенка [2], совершенствование системы гражданского воспитания [3,5], формирование ценностных ориентаций школьников [4], обеспечение психологической безопасности детей [1] и другие.

Выше сказанное обусловило идею усовершенствования традиционной модели ученического самоуправления школой. Среди педагогических моделей выбрана организационная модель, отличительной чертой которой является возможность автора наиболее выразительно представить процесс управления, раскрыть особенности взаимодействия субъектов процесса самоуправления.

В разработанной модели родители и педагоги не исключаются из ученического самоуправления школой, хотя и не входят в него. Они выступают в качестве попечителей, спонсоров, мотиваторов, наставников, способствуя развитию ученического самоуправления через участие в решении важных организационных вопросов школы, подготовке и проведении различных культурно-массовых, творческих и других мероприятий.

Предложенная нами модель ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией (рис. 1) является образом реально действующего процесса ученического самоуправления. Она состоит из следующих компонентов ученического самоуправления: цель, управленческий аппарат, субъекты (обучающиеся), школа актива, инклюзивная среда.

Цель выбранной нами организационной модели — это самореализация каждого ученика и выработка навыков

самостоятельной работы по формированию гражданско-нравственной позиции. Так, самоуправление в общеобразовательной организации будет осуществляться благодаря взаимодействию управленческого аппарата школы и президента школы, выбранного из числа учащихся, с одной стороны, и учеников, которые являются членами министерств и клубов по интересам, с другой стороны.

Президент школы организует работу идейного центра, осуществляет связь с методическим объединением классных руководителей, а также со всеми учителями школы, подчиняясь при этом администрации общеобразовательной организации. Министерства школы подчиняются президенту школы.

Ученики школы являются членами представительных органов ученического самоуправления — министерств, или же участниками клубов по интересам. Инклюзивная среда самоуправления школой предполагает создание условий для участия в самоуправлении каждого ученика. Акцент на создание инклюзивной среды самоуправления в авторской модели позволяет говорить об активном использовании принципов инклюзивного образования, поскольку инклюзивное образование предполагает создание среды, в которой реализованы условия для образования и удовлетворения потребностей различных категорий детей: дети с нормой, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети и дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию. При этом для успешного функционирования системы самоуправления в общеобразовательной организации должна быть создана школа актива «You Lead», состоящая из числа старшеклассников и педагогов.



Рис. 1. Модель ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией

Разработанная организационная модель ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией нашла свое применение в школах города Челябинска.

Первым этапом реализации цели проекта стало создание в общеобразовательных организациях города школы ученического актива «You Lead». Школа «You Lead» — это тренинговая программа, направленная на выявление лидеров в школьной среде и обучение их навыкам эффективной работы в школьном самоуправлении. Участвуя в школе актива, учащиеся учатся работать в команде, проявлять свои лидерские качества, быть ответственными за полученный результат, решать конфликты, уметь красиво говорить и т. д.

Школа актива — это не только тренинги личностного развития, опыт управления командой и реализация собственных проектов, но и ряд увлекательных мастер-классов, новые знакомства, интересные встречи, яркие эмоции и воспоминания.

Первый этап школы актива проходит в октябре. Программа школы очень насыщенная и включает в себя тренинги на знакомство и командообразование. Второй этап не менее насыщен. Он включает в себя уже лекции, семинары, проектную работу, мастер-классы по вопросам личностного роста, а также проведение различных творческих мероприятий.

Результатом работы школы актива являются разработанные социальные проекты и культурно-массовые мероприятия. Организаторами школы актива «You Lead» для школьников являются старшеклассники, обучение которых в качестве волонтеров осуществляли студенты педагогических вузов.

В работе школы актива применяются технология проектного обучения, которое направлено на активизацию самостоятельной работы учащихся и развитие их познавательного интереса; технология портфолио, предполагающая формирование учеников способности и готовности к самопрезентации, демонстрации собственных достижений, а следовательно, мотивирующая школьников к активной деятельности; технология организации самостоятельной работы обучающихся, целью которой является выработка навыков самостоятельной работы у каждого школьника; технология рейтинга достижений, направленная на формирование направленности каждого ученика на самореализацию.

С целью оценки значимости реализации модели школьного самоуправления в общеобразовательной организации, среди учеников школ нами было проведено исследование представлений учащихся о деятельности органов ученического самоуправления при помощи разработанного нами опросника. Результаты опроса показывают, что 75% опрошенных придерживаются мнения, что занятия в школе актива позволяют учащимся выразить и отстаивать свою точку зрения по важным вопросам школьной жизни, 69% отмечают, что занятия в школе актива способствуют установлению контактов с другими детскими, подростко-

выми и молодежными организациями, а следовательно, расширяет социальную мобильность школьников. Таким образом, результаты работы со школьниками по данному направлению показали, что проведение «Школ актива» способствует развитию самостоятельности детей, развитию лидерских и коммуникативных качеств. Не зря процесс обучения в школе называется учебно-воспитательным. Миссия современной школы давно вышла за грани только обучения, огромная роль отводится социализации ребенка. Уже в школе он должен готовиться к взрослой жизни, к необходимости занять свое место в обществе. Очевидно, что немалую роль в этом играет ученическое самоуправление.

Важным условием развития системы самоуправления в школе является то, что уровень активности ученика в качестве участника ученического самоуправления определяется на основе результатов самооценки ученика и оценки его деятельности активом класса либо всем коллективом класса, из чего складывается индивидуальный рейтинг, который, как мы считаем, следует проводить не чаще одного раза в месяц и не реже одного раза в полугодие по усмотрению коллектива класса. Критериями индивидуального рейтинга участника ученического самоуправления являются показатели выполнения «Законов», которые вырабатываются непосредственно учащимися и принимаются ими как нормы жизни школы, которые также можно назвать традициями отношений в школе.

Проанализировав опыт деятельности различных школ мы приводим примерный список таких «Законов»: закон «0:0» — «точность — вежливость королей», неукоснительная пунктуальность, выполнение режимных моментов школьной жизни; закон «Солидности» — «в человеке все должно быть прекрасно...», соблюдение делового стиля одежды, чистоты речи, правил поведения для учащихся; закон «Зеленый коридор» — вежливое, уважительное отношение к старшим и младшим, отношения толерантности и взаимопомощи; закон «Управляем школой» — активная, систематическая работа в качестве участника ученического самоуправления; закон «Творчества и инициативы» — «все творчески, а иначе зачем», активное, творческое участие в традиционных мероприятиях школы.

Мы убеждены, что формирование, совершенствование и неукоснительное соблюдение членами ученического коллектива этих законов позволяет повышать мотивацию каждого ученика к активному участию в управлении школой, способствует формированию гражданско-нравственной позиции подрастающего человека. Кроме того, данная система позволяет найти индивидуальный подход к каждому обучающемуся, дает школьникам широкие возможности для саморазвития и самосовершенствования.

Говоря о школьном самоуправлении, законах его существования и развития, взаимодействии субъектов отношений в рамках школьного самоуправления, мы наблюдаем инклюзию в образовании. Так, обучающиеся могут получить возможность самореализации и самосовершенствования, участвуя в работе клубов по интересам (клуб

юных исследователей, клуб любителей спорта, клуб юного журналиста и т. д.). Особо актуальным нам представляется участие в работе клубов по интересам не только одаренных детей, но и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации или детей с ограниченными возможностями здоровья. Участвуя в работе клуба, ребенок получает возможность проявить свою активность, провести время с пользой, научиться работать в команде, а также решать проблемные и творческие задачи. При этом не следует забывать о том, что каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным, а подлинное образование осуществляется лишь в контексте реальных взаимоотношений. Если обучение и воспитание станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование благодаря развитому институту самоуправления в школе, удовлетворение образовательных-воспитательных потребностей получит каждый ребенок.

Таким образом, апробация модели ученического самоуправления в структуре государственно-общественного управления общеобразовательной организацией дала положительные результаты. Через организацию школы ак-

тива «You Lead» ученическое самоуправление стало более организованным и осознанным со стороны ребят, а реализация законов школьного самоуправления, как критериев индивидуального рейтинга учащегося в школьном самоуправлении, наиболее ярко показывает инклюзивную среду самоуправления школой, обеспечивающей равный доступ к управлению общеобразовательной организацией всем ее обучающимся.

В ходе реализации проекта мы пришли к выводам: предпринимаются попытки для совершенствования системы государственно-общественного управления образовательной; государственно-общественное управление в общеобразовательной организации реализуется благодаря тесному взаимодействию трех ветвей самоуправления, которые представлены собственно обучающимися, их родителями, а также всем педагогическим коллективом и администрацией общеобразовательной организации; предложенные дополнения к содержанию и организации ученического самоуправления показали положительные результаты. Проект можно считать успешно реализованным.

Литература:

1. Василенко, Е. А. К вопросу о сущности экологического стресса и восприятии экологической угрозы подростками и юношеством [Текст] / Е. А. Василенко // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 окт. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — с. 97–99.
2. Воденникова, Л. А. Обзор историографии проблемы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л. А. Воденникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс] — 2014. — № 11 — с. 76–80.
3. Воденникова, Л. А. Ценностно-ориентационный компонент гражданского воспитания учащихся в подростковом возрасте [Текст] / Л. А. Воденникова. — Профессиональный проект: идеи-технологии-результаты. — Москва — Челябинск. — 2012. — № 2 (7) — с. 22–25.
4. Воденникова, Л. А. Идеи К. Д. Ушинского о формировании ценностей и ценностных ориентаций ребенка путем нравственного воспитания [Текст] / Л. А. Воденникова // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2010. — № 4. — с. 35–38.
5. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание учащихся в общеобразовательной школе: организационно-содержательный аспект [Текст] / М. В. Циулина // Вестник Орловского государственного университета. — Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2011. — № 1 (15). — с. 329–333.

«Приключения маленького зайчонка». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию во второй младшей группе

Артеменко Елена Анатольевна, почётный работник общего образования РФ, воспитатель;

Недвигина Елена Дмитриевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина

Программное содержание:

1. Продолжать рассказывать детям о жизни диких животных: зайца, белки, внешнем виде, питании, особенностях образа жизни, учить отвечать на вопросы воспитателя. Упражнять детей в умении вести диалог. Стимулировать использование детьми в активный словарь слов: пушистый, мягкий, маленький.

2. Развивать коммуникативные навыки, речевую активность детей, память и наглядно-действенное мышление, мелкую моторику пальцев рук, тактильную чувствительность. Закреплять в речи названия животных.

3. Воспитывать доброжелательность, отзывчивость, взаимопомощь, любовь и заботу о животных, сочувствие к игровым персонажам.

Материалы и оборудование:

Волшебный клубочек, игрушки: — зайчонок, белочка, лисичка, домик Зайчихи, мультимедийный проектор, дорожка, корзина с яблоками, муляжи грибов, елочки, деревья.

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, восприятие художественной литературы и фольклора, познавательно-исследовательская, двигательная, музыкальная.

Ход образовательной деятельности детей

Зал оформлен в виде лесной осенней полянки: елочки, грибы, деревья с разноцветными осенними листочками.

(Воспитатель приглашает детей сходить в осенний лес, напоминая, что в лесу ведут себя тихо, чтобы не спугнуть животных и птиц). (Слайд «Осенняя полянка»). *(Звучит фонограмма: «Звуки осеннего леса»).*

Воспитатель: Наступила осень. На улице похолодало и поэтому мы с вами тепло оденемся. *Все выполняют ритмическую гимнастику, сопровождая её речью:*

Обуваем ножки в новые сапожки,

Шапку на — головку и завяжем ловко

(Имитируют процесс одевания)

На руки — перчатки. В добрый путь, ребятки!

Шагают наши ножки по ровненькой дорожке (Шагают друг за другом)

А потом прыг-скок! И попали мы в лесок. (Прыгают с продвижением вперёд).

Воспитатель: Дети, куда же мы с вами попали? *(Слайд «Осенний лес»)*

Как красиво в осеннем лесу! Посмотрите по сторонам, что вы видите?

Дети: Мы видим деревья, елочки.

Воспитатель: А что растёт под деревьями?

Ребёнок: Грибы!

Воспитатель: Скажите, кто живёт в лесу?

Дети: В лесу живут медведи, волки.

Воспитатель: Кого ещё можно встретить в лесу?

Ребёнок: Лисичку, зайчика.

Воспитатель: Но где же они? Почему нас никто не встречает?

Воспитатель: Ребята, послушайте, здесь кто-то плачет. Ой, кто это прячется в кустах? Мы узнаем, если отгадаете загадку:

Скачет он и тут там по полям и по лесам,

В серой шубке под сосной длинноухий зверь лесной

Дети: Зайчик.

Воспитатель: Вот под кустиком в лесу зайчика сидит

Уши длинные прижал серенький дрожит.

Зайка, не пугайся нас, мы твои — друзья,

Знаем мы, что малышей обижать нельзя!

Воспитатель: Давайте подойдем к нему, поздороваемся, улыбнемся радостно.

Воспитатель (Обращаясь к зайцу): Здравствуй зайчонок, расскажи, что случилось? Кто тебя обидел? *(Слайд «Зайчик плачет»)*

Зайчонок: Как же мне не плакать? *(Звукозапись)*

Испугался я Лису! Заблудился я в лесу,

Как домой я попаду, я же маму не найду!

Ребята, помогите мне найти мою маму, пожалуйста.

Воспитатель: Зайчонок заблудился в лесу и не может найти маму. Поможем ему?

Посмотрите, ребята, какой зайчика хорошенький, пушистый, какие у него ушки, какой хвостик. *(Дети рассматривают зайчонка) (Слайд «Зайчонок»)*

Воспитатель: Дети, расскажите о нем, зайчик большой или маленький?

Ребёнок: Зайчик маленький.

Воспитатель: Дети, зайчик маленький, ему грустно, он хочет, чтобы вы погладили его — вот так *(показ)*. *(Воспитатель поочередно дает детям игрушку)*

Погладь зайчика и скажи, какая шубка у зайчонка? *(Ребенок трогает игрушку — тактильная чувствительность)*

Ребёнок: Шубка у зайчика пушистая

Воспитатель: Давайте вместе скажем: «пушистая» *(Дети хором говорят «пушистая»)* Скажите, какого цвета шубка у зайчонка осенью?

Дети: Шубка у зайчика серенькая.

Воспитатель: Скажи, какие у зайчика ушки?

Ребёнок: У зайчика длинные ушки.

Воспитатель: А хвостик у зайчика, какой?

Ребёнок: Маленький, круглый, пушистый.

Воспитатель: А вы знаете, что любит кушать зайчик?

Дети: Зайчик любит морковку.

Воспитатель: Что умеет делать зайка, скажите?

Дети: Зайчик умеет прыгать.

Воспитатель: А теперь давайте поиграем в маленьких жителей полянки.

Вставайте в круг и сейчас мы попробуем изобразить зайчиков с помощью наших пальчиков. *(Дети складывают фигурку из пальчиков по показу воспитателя: выставить вверх указательный и средний пальцы, шевелить ими вперед-назад — пальчиковая игра «Зайчик»)*

Ушки длинные у зайки

Из кустов они торчат

Он и прыгает, и скачет

Веселит своих зайчат

Воспитатель: А теперь весело попрыгаем по полянке: прыг-скок, прыг-скок. (Физкультминутка «Изобрази животного»). *(Звучит звукозапись веселой музыки «Зайцы делают зарядку». Дети выполняют движения.)*

Воспитатель: Теперь отправляемся в путь, на поиски мамы — Зайчихи.

По тропинке мы шагаем: топ-топ-топ,

Ножки выше поднимаем: топ-топ-топ.

Ну а если не устали,

Быстро — быстро побежали: топ-топ-топ.

(Дети бегут друг за другом, не обгоняя)

Воспитатель: Ой, смотрите, быстрый маленький зверек, По деревьям скок да скок! Кто это? *(Дети замечают белочку)*

Воспитатель: Белочка большая или маленькая? *(Ответы детей)*

Какой хвостик у белочки? Что любит кушать белочка? *(Ответы детей)*

Воспитатель: Верно, она любит грызть орешки

Белочка: *(Звукозапись)* Почему в моем лесу плачет зайчонок? *(Слайд «Белка»)* *(Ответы детей)*

Белочка: *(Звукозапись)* Я знаю, как вам помочь. Я подарю вам волшебный клубочек, который приведет вас к маме — Зайчихе.

Воспитатель: Ты катись, катись, клубок

С овражка на мосток.

Только сильно не спеши,

Путь-дорогу укажи,

К зайчихе нас приведи!

Воспитатель: Скажите белочке «спасибо» *(Дети благодарят белочку)*

Посмотрите, сколько грибов выросло на полянке в нашем лесу!

Давайте в корзину соберем грибы для белочки и для ее маленьких бельчат.

(Игра «Собери грибочки» под весёлую мелодию.)

Воспитатель: Посмотрите, наш клубочек покатился по тропинке из разноцветных листьев. Да тут на опушке, в конце дорожки, посмотрите чей-то домик.

Давайте позовем и узнаем, кто же здесь живет? *(Дети зовут Зайчиху)*

(Выходит Зайчиха, обнимает зайчонка и благодарит всех за помощь.)

(Слайд «Домик с зайчихой»). Дети рассказывают маме-зайчихе о том, что произошло с её маленьким зайчонком. Зайчик обрадовался, что нашел маму.

Воспитатель: Я предлагаю вам поиграть в игру «Зайчики и лисичка» Давайте превратимся в зайчиков. Я произнесу волшебные слова:

Топ-топ! Хлоп-хлоп!

Вокруг себя повернитесь

И в маленьких зайчиков скорее превратитесь! *(Дети проговаривают слова с воспитателем)*

(Дети под музыкальное сопровождение выполняют движения в соответствии со словами текста песни В. Антоновой, музыка Б. Финоровского.)

По лесной лужайке разбежались зайки

(Дети бегут врассыпную по залу)

Вот какие зайки, зайки — побегайки

Сели зайчики в кружок, роют лапкой корешок

(Дети садятся на корточки и «роют» землю)

Вот какие зайки, зайки-побегайки

(«Зайчики» разбегаются, а «Лисичка» их догоняет)

Воспитатель: Я слышу, где — то крадётся лиса. Прячьтесь, зайчики! *(Дети закрывают глаза руками. Воспитатель вносит игрушечную лису.)*

Воспитатель *(ходит вокруг детей)*.

Вдруг бежит лисичка, рыжая сестричка

(«Лисичка» бежит между «зайцами»)

Ищет где же зайки, зайки-побегайки?

Воспитатель: Вот какие быстрые зайки, не нашла лиса их и убежала в лес. Зайки открыли глаза, увидели, что лисы нет, и опять выскочили на полянку. Дети бегают и прыгают. Молодцы! Вы сидели тихо, поэтому лиса не нашла вас.

Нашему зайчонку пора отправляться домой, его ждет Мама — зайчиха.

(Зайчик прощается с детьми и уходит)

Воспитатель: А нам тоже пора возвращаться в детский сад.

Подводится итог игровой ситуации

Воспитатель: Где сегодня мы с вами были? *(Ответы детей).*

Воспитатель: Кого мы там встретили?

Дети: Маленького зайчонка и белочку.

Воспитатель: Как мы помогли зайчонку, что мы доброго для него сделали? *(Ответы детей)*. Какие вы молодцы, что помогли зверушке!

Повторите вместе со мной стихотворение и постарайтесь его запомнить и рассказать своим друзьям:

Птиц, зверей, берегай и всегда им помогай!

Воспитатель: Спасибо вам большое за помощь, вы помогли зайчику найти маму. Дети, посмотрите в корзине

лежат сладкие, сочные, ароматные яблоки. Это зайчиха принесла угощение для вас за то, что вы помогли зайчонку.

«Путешествие в мир природы». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию (окружающий мир природы) в подготовительной группе

Артеменко Елена Анатольевна, почётный работник общего образования РФ, воспитатель;

Недвигина Елена Дмитриевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина

Программное содержание:

1. Систематизировать и расширить представления о временах года, некоторых их признаках.
2. Формировать у детей чувство гордости, что люди нашей родной земли берегут и охраняют заповедные уголки природы.
3. Закрепить знания о живой и неживой природе.
4. Воспитывать чувство сопричастности сопереживания к важным глобальным экологическим проблемам Земли.

Материалы и оборудование: поезд, картинки с изображением живой и неживой природы, картинки с изображением насекомых, птиц, картинка с изображением дома, леса, игрушки диких и домашних животных, два обруча, мяч, глобус, предметные картинки для коллажа, ножницы, клей карандаш, плоская модель Земли.

Предварительная работа. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по развитию речи, в ходе наблюдений на прогулке, при знакомстве со сказками и природоведческой литературой, просмотре телепередач ребята многое узнали о птицах, деревьях, кустарниках, живой и неживой природе, о ядовитых и лекарственных растениях. Вместе с педагогом и родителями ребята сделали гербарий лекарственных растений, фоторепортажи о птицах и о живой и неживой природе.

Виды детской деятельности:

Игровая, коммуникативная, восприятие художественной литературы и фольклора, двигательная, музыкальная, познавательно — исследовательская, элементарная трудовая.

Ход образовательной деятельности

Воспитатель: Ребята, сегодня я получила письмо от Царицы Природы, она просит вас помочь.

«Дорогие ребята, меня похитил злой Кощей Бессмертный и заточил в своём мрачном замке. Пока меня нет с вами, люди стали обижать животных, ломать деревья, разорять гнёзда птиц. Прошу вас, помогите мне выбраться из тёмного замка злого Кощея, но для этого вам надо пройти несколько испытаний».

Воспитатель: Вы готовы помочь Царице Природы? Справимся ли мы с заданиями?

Дети: Да

Воспитатель: Тогда отправляемся в наше путешествие. Ребята, на какой планете мы с вами живём? (На планете Земля).

Посмотрите на макет нашей планеты. Как он называется? (Глобус).

Что мы видим? (Леса, моря, реки, горы, океаны).

Планета Земля наш общий дом, где все вместе существуют и животные, и растения, объекты неживой природы. И я хочу пригласить вас в путешествие в мир природы. А поможет нам в этом волшебный паровозик, который будет нас перемещать от станции к станции. На каждой остановке нас ждут задания и вопросы. Справимся?

Вагончики зелёные

Бегут, бегут, бегут,

А круглые колёсики

Все стук, да стук, да стук.

(Дети выстраиваются в поезд и передвигаются к первой станции под музыку).

Воспитатель: А вот и первая остановка. На ней мы поговорим о временах года. Назовите их. **(Воспитатель показывает картинки)**

А какое сейчас время года? Назовите признаки весны. Назовите приметы лета, осени, зимы.

Воспитатель: Справились с заданием, отправляемся дальше.

На этой станции мы поиграем в игру «Живая и неживая природа». Давайте поделимся на две команды. Одна будет выбирать картинки с изображением живой природы, а другая с неживой. Что же, отправимся дальше. Занимайте свои места в вагонах. **(Дети садятся на стульчики).**

Воспитатель: Третья станция «Сказочная».

Послушайте сказку: «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве жил был Иван Царевич. Баба Яга хитростью заманила его в ловушку. Но он сумел выбраться. Дошёл до большой широкой реки, а моста нет. Махнул Иван царевич три раза платком, и повисла над рекой дивная радуга, по ней он и добрался на другой берег. Бросилась баба Яга за Иваном Царевичем вдогонку по этому

мосту, добралась до середины, а он возьми и обломись. Рассыпалась радуга по обе стороны на мелкие осколки цветочками. Одни цветы были добрые от следов Ивана Царевича. Другие — злые, где Баба Яга ступала».

Воспитатель: Как вы думаете, какие цветы добрые? (*Лекарственные растения*).

Какие растения мы можем назвать злым? (*Ядовитые*). Назовите их. Тогда отправляемся дальше. На четвёртой станции мы поиграем в игру «Деревья и кустарники». (*Дети становятся в круг*). Я буду бросать мяч, а вы называть мне то, что я скажу.

Молодцы, много назвали деревьев и кустарников, целый лес получится.

А какие виды леса вы знаете? (*Лиственный, хвойный, смешанный*).

Воспитатель: Следующая станция загадок, чтобы туда попасть, нужно отгадать загадки. (*Воспитатель показывает картинки к отгадке*)

Над цветами, кто летает,
Сок цветочный собирает,
В домик свой его несёт,
Из него готовит мёд?

(Пчела).

Над рекою он в полёте,
Этот чудо — самолёт,
Над водой парит он гладкой,
На цветке его посадка.

(Стрекоза).

Над цветком цветок тот машет,
Веерками крыльев машет,
Так прекрасен, так хорош,
Но на клумбе не найдёшь.

(Бабочка).

Черен, а не ворон,
Рогат, а не бык,
Летит, жужжит.

(Жук).

Не зверь, не птица,
А нос как спица.

(Комар).

С ветки на тропинку,
С травки на былинку,
Прыгает пружинка —
Зелененькая спинка.

(Кузнечик).

Воспитатель: О ком были загадки? (*О насекомых*).

Давайте теперь покажем насекомых. Как летает бабочка? Она легкая, воздушная. А вот летит комар, летит и пищит.

Очень ловко прыгает кузнечик. Как он это делает?

Воспитатель: Отправимся дальше, занимайте свои места. Следующая остановка «Дикие и домашние животные». (*Дети делятся на 2 команды, одна команда выбирает картинки диких животных, другая домашних и кладут в обручи, положенные на полу*)

Воспитатель: Дети, что вы знаете о диких и домашних животных?

Воспитатель: На седьмой станции живут птицы. Чтобы узнать, о каких птицах идёт речь, мы поиграем в игру «Угадай птицу». (*Воспитатель показывает картинки птиц и рассказывает о них*) Молодцы, узнали всех птиц, теперь двигаемся дальше. Последняя остановка «Береги природу».

Воспитатель: В старину люди разумно пользовались дарами природы. Никогда не убивали самок и детёнышей, выпускали рыбу с игрой, рубили только старые и больные деревья. К сожалению не все люди в наше время соблюдают эти добрые традиции. Вырубают леса, уничтожают животный мир. Но замечательно то, что человек умеет исправлять свои ошибки.

Расскажите, как это происходит? (*Люди создают заповедники, существует Красная книга*). Скажите, что такое заповедник? (*Ответы детей*)

Воспитатель: Верно, заповедник — это место, где природа имеет право жить по своим законам. А человек не вмешивается в них, изредка приходит в это место как гость. В заповедниках охраняется всё: трава, птицы, грибы, рыбы, животные. У нас рядом есть Воронежский и Новохопёрский заповедники. Там много редких животных, растений (бобры, олени, первоцветы и многое другое). Как вы думаете, только ли в заповедниках нужно защищать природу?

Воспитатель: Правильно, охранять природу нужно в любом месте. Давайте вспомним правила охраны природы.

1. Не рвать цветы.
2. Не кричать, не включать громко музыку.
3. Не разорять птичьи гнёзда.
4. Не мусорить.
5. Не разорять муравейники.
6. Не разводить костры.
7. Не обижать животных.
8. Не ломать деревья.
9. Не разрушать грибницы.

Воспитатель: Ребята, давайте мы вспомним стихи о природе.

Есть на земле огромный дом
Под крышей голубой
Живут в нем солнце, дождь и гром
Лес и морской прибой.
Живут в нем птицы и цветы,
Веселый звон ручья.
Живешь в том светлом доме ты
И все твои друзья.
Куда б дороги не вели
Всегда ты будешь в нем.
Природою родной земли
Зовется этот дом.

Воспитатель: Чтобы помочь нашей планете, надо научиться любить природу с детства. Растите, дети и берегите Землю. Она вернёт вам заботу о себе — хорошим здоровьем, щедрым урожаем, весёлым пением птиц, кра-

сотой земного царства Природы. В подарок царице Природе мы изготовим с вами коллаж «Цветущая планета Земля» (*Дети выполняют коллаж*) (*Звучит музыка*)

Воспитатель: А теперь возьмёмся за руки, сделаем большой круг. Постараемся обнять нашу планету и навсегда запомнить, что мы должны ее беречь, любить все

живое на земле. Ребята, царица Природа благодарит вас. Она говорит, что теперь знает, что такое глобус и почему наша планета Земля такая разноцветная и красивая.

А теперь дети скажите, что нового и интересного вы узнали на занятии? (*Ответы детей*) Вот и закончилось наше путешествие в мир природы. Пора возвращаться в детский сад.

«Капризуля». Конспект организованной образовательной деятельности по познавательному развитию во второй младшей группе

Артеменко Елена Анатольевна, почётный работник общего образования РФ, воспитатель;

Недвигина Елена Дмитриевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 32 «Журавушка» г. Губкина

Программное содержание:

1. Продолжать формировать гигиенические навыки выполнения последовательных действий процесса умывания, учить работать по элементарной схеме алгоритму. Активизировать речь малышей, привлекая их к договариванию и проговариванию песенок и потешек о воде.

2. Развивать наблюдательность, любознательность, тактильные ощущения, мелкую моторику пальцев рук, познавать свойства воды.

3. Воспитывать у детей культурно-гигиенические навыки, желание всегда быть красивым, чистым, аккуратным.

Материал и оборудование:

Мыло, мыльница, полотенце, тазик с водой, игрушки: умывальник, петушок, зайчик, кошечка, блюдца с ягодами, вареньем, мультимедийный проектор.

Предварительная работа:

Рассматривание сюжетных картинок с изображением предметов, используемых для умывания, дидактические игры: «Научим Таню умываться», «Купание кукол». Чтение потешек и песенок о воде, пальчиковая гимнастика «Моем руки», чтение отрывков из стихотворения, А. Барто «Девочка чумазая», К. Чуковского «Мойдодыр».

Виды детской деятельности: игровая, коммуникативная, восприятие художественной литературы и фольклора, познавательно-исследовательская, двигательная, музыкальная.

Ход образовательной деятельности детей

Дети входят в группу.

Воспитатель: Ребятки, какие вы у меня красивые, опрятные, аккуратные.

Какое у вас сегодня настроение?

Раздается стук в дверь. Кто там? Войдите, пожалуйста!

Воспитатель: Да это же Мойдодыр, начальник всех умывальников. (*Слайд*). Послушайте, что он хочет нам сказать: — «Дорогие, ребята! Вчера на прогулке я встретил девочку, которая мне рассказала, что в нашем детском саду есть девочка, у которой лицо и руки чумазые.

Вот я и решил попросить вас показать ей, как надо умываться. Посылаю в подарок «мыло душистое и полотенце пушистое». До свидания. Ваш друг Мойдодыр».

Воспитатель: Дети, давайте поищем девочку — чумазую. (*Чумазая — это значит грязная*). Хотите ее научить умываться?

Дети: Хотим!

Воспитатель: Тогда отправляемся в путь, (*Звучит музыка*)

По тропинке мы шагаем: топ-топ-топ,

Ножки выше поднимаем: топ-топ-топ.

Ну, где же она?

(*Встречает петушка*)

Дети и воспитатель здороваются с Петушком.

Здравствуй, Петушок! Какой ты чистый, опрятный. Ты сегодня чистил свои перышки? (*Слайд «Петушок»*) Кука-ре-ку!

Воспитатель: Дети, кто-нибудь из вас видел, как Петушок чистит перышки? Скажи, Артем.

Ребенок: Клювом.

Воспитатель: Покажите (*Показ игры-имитации*).

Петушок, а ты случайно не встречал девочку чумазую? (*Ку-ка-ре-ку! Она побежала в ту сторону*). (*Озвучивает взрослый*)

(*Дети и воспитатель благодарят Петушка*).

Воспитатель: Ребята, пойдем и мы искать девочку, куда нам показал Петушок. Ой, да здесь Зайка (*Слайд «Зайка умывается»*)

Воспитатель: Зайчик, а ты не видел здесь девочку чумазую? (*Она побежала вот сюда*). Скажи, Зайчик, а ты умываешься?

Зайчик: Конечно, умываюсь. (*Озвучивает взрослый*)

Воспитатель: А как умывается Зайчик?

Ребенок: Зайчик умывается лапкой.

Воспитатель: Давайте поиграем в игру «Зайка серый умывается».

Проводится игра «Зайка серый умывается».

Детки встретили кошку.

Воспитатель: Посмотрите, дети, кошечка тоже чистая, она умывается лапками и язычком (*Слайд «Кошка умывается»*).

Проводится игра-имитация «Кошка умывается».

(Кошечка показала дорогу к девочке, дети поблагодарили ее).

Воспитатель: Посмотрите, ребята, а наша Таня (Ребенок) сидит за столиком и перед ней блюдечко с ягодами. Щеки и руки измазаны ягодным соком.

(Дети здороваются с Таней.)

Воспитатель: Посмотрите, дети и скажите, что Таня испачкала, когда кушала?

Дети: Пальчики грязные.

Воспитатель: А у вас какие пальчики чистые или грязные?

Дети: Чистые.

Воспитатель: Посмотрите, а что еще грязное у Тани?

Дети: Щеки.

Воспитатель: Ой, какие у тебя грязные руки и щеки! Подвела ты нас, лакомка, а теперь пойдем умываться.

Таня (ребенок): Не хочу я руки мыть,

Не хочу я кушать!

Целый день я буду ныть,

Никого не слушать!

Воспитатель: Не капризничай, Танечка, пойдем умываться.

Таня: Я не хочу, я не умею!

Воспитатель: Дети, а вы любите мыть руки, умываться? (*Ответы детей*).

Вот видишь, даже все животные и дети любят умываться.

Воспитатель: А хотите узнать, зачем человек умывается? Вам интересно? Сейчас я вам расскажу.

Воспитатель: Человек умывается, чтобы быть чистым и опрятным, аккуратным, чтобы хорошо пахнуть, а еще, чтобы не заболеть. Поэтому надо умываться, ухаживать за собой.

Воспитатель (Обращаясь к Тане): Хочешь, тебя ребята научат умываться?

Таня: Хочу!

Воспитатель: Вы хотите Тане помочь?

Дети: Хотим.

Воспитатель: Таня совсем маленькая девочка еще многое не умеет делать, но хочет научиться. Давайте пройдем в умывальную комнату. (*Слайд*)

Воспитатель: А что нам нужно для умывания?

Дети: Вода, мыло, полотенце.

Воспитатель: Смотри Таня, мы тебе покажем, как нужно правильно умываться, вытираться. А ты запоминай и делай вместе с нами.

Что мы должны сделать перед тем, как помыть руки?»

Дети: Закатать рукава (*Слайд*).

Воспитатель: Правильно, нужно закатать рукава, чтобы не намочить одежду.

Ваня, покажи, как нужно закатывать рукава. А ты Таня смотри и делай как Ваня (*Все дети закатывают рукава*). И у Лизы, и у Кирилла рукава стали короткими.

Воспитатель читает потешку:

«Руки с мылом надо мыть,

Рукава нельзя мочить.

Кто рукавчик не засучит,

Тот водички не получит».

Воспитатель: Что будем делать потом?

Дети: Откроем кран.

Воспитатель: Теперь мы должны открыть кран. (*Слайд*). Егор, отрой кран.

Что течет из крана?

Дети: Вода.

Воспитатель: Послушайте, какую песенку поет водичка (*С-с-с...*).

Воспитатель читает потешку:

Знаем, знаем, да, да, да!

Где здесь прячется вода

Выходи, водица, мы пришли умыться!»

Воспитатель: Какая водичка льется из крана, попробуй Ваня.

Ребенок: Теплая.

Воспитатель: А еще, какая водичка в кране?

Ребенок: Чистая, прозрачная.

Воспитатель: Посмотрите, из крана льется чистая, прозрачная, теплая водичка. (*Слайд*)

Воспитатель: Дети, а дома кто вам помогает мыть руки, умываться?

Дети: Мама.

Воспитатель: Кого мы здесь видим на картинке?

Дети: Маша умывается. (*Слайд*)

Воспитатель: Ребята, а здесь, что делает Лиза? (*Слайд*)

Дети: Моет руки вместе с мамой.

Воспитатель: Кран с водой мы открыли, теперь чем мы Тани намылим руки?

Дети: Мылом.

Воспитатель: А вы знаете, для чего оно нужно?

Дети: Чтобы мыть руки, смывать грязь. (*Слайд*).

Воспитатель: Правильно, мыло отмывает грязь, чтобы мы с вами не заболели. Понюхайте мыло, оно пахнет, оно душистое.

Ребенок читает потешку: Теплою водою

Руки чисто мою.

Кусочек мыла я возьму

И ладошки им потру.

Воспитатель: Затем подставим руки с мылом под струю воды и из мыла сделаем Тане белые перчатки, потрем одну ладошку о другую и после этого смоем пену водой. (*Слайд «Моем ладошки»*) И только после этого стряхнем водичку с рук. (*Слайд*)

Воспитатель проводит пальчиковую гимнастику: «Моем руки».

«Ах, вода, вода, вода! (*ритмично потираем ладошки, имитируя «мытье рук»*) Будем чистыми

всегда! Брызги — вправо, брызги — влево! (*пальцы сжать в кулачок, затем с силой выпрямить пальчики, как бы стряхивая воду*). Мокрым стало наше тело!

Воспитатель: Скажите, дети, какие у вас стали ручки, после того, как помыли? Таня, а у тебя какие ручки стали?

Ребенок: Ручки стали чистые.

Воспитатель: Ручки у Тани и у нас стали чистыми. Ребята, а что еще надо умыть Тане?

Дети: Щечки.

Воспитатель: Чтобы помыть Тане щечки, надо еще раз намылить руки мылом, потереть щеки и смыть водой. Дети, а вы знаете, что вода очень любит, когда дети про нее потешку повторяют, тогда водичка моет чище.

Дети, а кто из вас знает потешку о водичке? Расскажи, Лиза.

Ребенок читает потешку:

«Водичка, водичка! Перебираем пальчиками сверху вниз

Умой Тане личико! Имитируем движения — «Умываемся»

Чтобы щечки краснели, Указательными пальцами показываем на глаза.

Чтобы глазки блестели, Дотрагиваемся до щек.

Чтоб смеялся роток, Улыбаемся.

Чтоб кусался зубок!» Пальцами изображаем укусы.

Воспитатель: Молодцы, ребята, вот так мы умылись, стали чистые и румяные.

Воспитатель: Когда мы умылись, надо обязательно закрыть кран. (*Слайд*)

Послушайте, что я вам скажу: Бережливым будь с водой,

Осторожно кран закрой!

Воспитатель: Чем мы будем вытираться?

Дети: Полотенцем.

Воспитатель: Саша, принеси полотенце. Дети, скажите, а для чего оно нам нужно?

Дети: Чтобы вытираться.

Воспитатель: Верно, мы будем вытирать руки и лицо Тане. Потрогайте его, какое оно мягкое, пушистое.

(*Тактильная чувствительность*)

Воспитатель: Полотенчиком пушистым вытрем щечки и ручки очень быстро, чтобы они стали сухими.

(*Энергичными движениями имитируют поочередное вытирание каждой руки полотенцем*). Полотенце должно быть у каждого свое и поэтому мы, Таня, решили подарить тебе полотенце и мыло душистое.

(*Таня благодарит детей за подарок*)

Воспитатель: Вот, видите, наша Таня опрятна, аккуратна, всем на нее смотреть приятно.

Таня: Спасибо за то, что вы меня научили правильно умываться и вытираться. Я всегда буду дружить с водой и всегда буду чистой.

Подводится итог игровой ситуации

— Чем мы занимались с вами сегодня? (*Умывали Таню*).

— Что было грязное у Тани?

— Хотела ли она, чтобы ее умыли?

— А чем мы умывали Таню?

— Какая Таня стала после того, как мы умыли ее?

— Если вам понравилось быть чистыми и опрятными, то громко похлопайте в ладоши. (*Рефлексия*).

Воспитатель: Какие вы молодцы! Как вы старались и помогли Тане.

Вот вам угощение от Мойдодыра. (*Раздает сладости*).

Индивидуальный проект как актуальное требование к результатам образования учащихся

Баженова Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета

Министерство образования и науки РФ ставит перед педагогическим сообществом основную цель — социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [1, 2, 3, 6]. Для достижения поставленной цели необходимо построить индивидуальные образовательные траектории образования учащихся, позволяющие успешно адаптироваться школьникам в инновационном обществе. Отражение индивидуальных образовательных траекторий в работе образовательного учреждения должно быть связано с выполнением индивидуальных проектов.

В новых стандартах прописаны следующие требования к индивидуальному проекту [7]:

— индивидуальный проект рассматривается как особая форма организации деятельности учащегося, которая выполняется в течение одного или двух лет согласно учебному плану;

— работа должна быть выполнена в рамках одного или нескольких изучаемых предметов;

— работа может выполняться как самостоятельно, так и под руководством тьютора.

Индивидуальный проект должен быть представлен в форме завершённого учебного исследования или разрабо-

танного учебного проекта. По нашему мнению, различия в понимании терминов «учебное исследование» и «учебный проект» в новых стандартах достаточно не выделены. Проведенный нами анализ форм реализации индивидуального проекта позволяет сделать следующие выводы:

1. Учебное исследование и учебный проект имеют существенные различия:

— учебное исследование ставит главной целью поиск субъективно новых знаний для учащегося, а учебный проект — создание конкретной модели процесса или объекта окружающей действительности;

— учебное исследование выступает в форме информационного или исследовательского проекта, а учебный проект — в форме практикоориентированного проекта;

— этапы учебного исследования ориентированы на сбор материала по заданной проблеме, его классификацию, анализ и обобщение для вычленения собственных выводов, в то время, как этапы учебного проекта ориентированы на определение оптимальных ресурсов для моделирования конкретного процесса или объекта окружающей действительности.

2. Учебное исследование и учебный проект предполагают получение субъективно нового для школьника результата, а значит должны быть введены в учебный процесс после основательной пропедевтической работы с

учащимися. Готовность к реализации индивидуального проекта основано на психологической и технологической подготовке ученика. Большую помощь в данном отношении играет обучение в детском саду и начальной школе.

3. Учебное исследование и учебный проект как формы выполнения индивидуального проекта служат важным основанием для развития всех групп УУД школьников, а, следовательно, позволяют выделить в полученном образовательном результате каждый из трех уровней: личностный, предметный и метапредметный.

Выполнение индивидуальных проектов мотивирует учащихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. Рассмотрим пример содержания индивидуального проекта в рамках учебной дисциплины «Физика». Напомним, что первоначальный опыт проектной деятельности по новым образовательным стандартам школьники получают на всех предыдущих ступенях обучения: в детском саду, например, на занятиях по программе «Мир открытий» [4], а также в начальной школе на уроках по природоведению и окружающему миру (1–4 классы) [5].

Выполнение индивидуального проекта по теме «Плавание судов» (7 класс) можно представить как последовательность связанных между собой временных этапов.

Этапы работы над индивидуальным проектом

Деятельность педагога	Деятельность учеников	Время работы
1. Пропедевтический этап		
Организация, контроль и обсуждение индивидуальных и групповых мини-исследований, домашних опытов и наблюдений, составления докладов и презентаций, по темам: «Простые механизмы», «Первоначальные сведения о строении вещества», «Взаимодействие тел».	Выполнение индивидуальных и групповых мини-исследований в ходе выполнения предыдущих лабораторных работ, домашних опытов и наблюдений, составления докладов и презентаций.	Первая и вторая четверть
2. Организационный этап		
Обсуждение с учениками темы их индивидуального проекта и сроков его выполнения. Наблюдение, консультация в вопросах поиска информации, при необходимости — помощь в организации работы.	Определение цели, задачи и формы представления индивидуального проекта. Определение источников информации. Разработка этапов работы и обсуждение сроков ее выполнения, выбор методов работы и формы представления результата.	Первая неделя третьей четверти
3. Деятельностный этап		
Подготовка и проведение уроков по теме «Давление твердых тел, жидкостей и газов» на основе использования проблемного, частично-поискового и исследовательского методов обучения. Наблюдение, консультация, координация проекта, помощь в подготовке к защите проекта и оформлении результатов.	Сбор и анализ информации с выделением частного и общего. Классификация информации по выбранным критериям. Выведение следствий. Создание результата проекта. Сличение способа действий и их результата с заданной моделью, с целью обнаружения отклонений и отличий. Внесение изменений в результат своей деятельности. Подготовка к представлению результатов проекта. Оформление презентации для защиты.	Третья четверть

4. Презентативно-оценочный		
Организация и проведение конференции по теме «Плывание тел». Руководство индивидуальным и коллективным анализом и оценкой результатов, обобщение полученных результатов, подведение итогов, организация рефлексии.	Участие в конференции «Плывание тел», выступление с подготовленными докладами и презентациями. Представление результатов индивидуального проекта в виде завершённого учебного исследования или учебного проекта. Защита проекта, анализ и оценка результатов и проделанной работы, выявление успехов и неудач, обсуждение перспектив.	Конец третьей четверти

Работа по выполнению индивидуальных проектов в рамках образовательного учреждения может быть описана с помощью структурно-функциональной модели. Модель определяет структуру взаимосвязанных элементов и

предполагает последовательность выполнения определенных шагов в направлении проектируемого результата, соответствующего требованиям ФГОС ООО.

Структурно-функциональная модель реализации индивидуального проекта



В заключение статьи остановимся на *основных результатах нашей работы*:

1. В содержании статьи представлены результаты сравнительного анализа понятий «учебный проект» и «учебное исследование», выступающих в качестве форм реализации индивидуального проекта выпускника основного общего образования.

2. Выполнение школьниками индивидуального проекта по физике должно соответствовать временным

этапам, отражающим деятельность ученика и учителя в направлении поставленной цели проектной деятельности.

3. Работа по выполнению индивидуальных проектов в рамках образовательного учреждения происходит в контексте выделенных нами элементов и этапов структурно-функциональной модели реализации индивидуального проекта.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 20.05.2016).
2. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 20.05.2016).
3. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения 20.05.2016).
4. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий». URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Mir-otkrytii.pdf> (дата обращения 20.05.2016).
5. Рабочая программа по окружающему миру для 1–4 класса Виноградова Н. Ф. URL: <http://school39.ivedu.ru/files/prog/okrujmir-1-4.pdf> (дата обращения 20.05.2016).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 20.05.2016).
7. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения 20.05.2016).

Использование логоритмических занятий в комплексе нейрореабилитации у детей с черепно-мозговой травмой

Богданова Мария Даниловна, нейропсихолог;

Боровик Марина Ивановна, логопед;

Карасева Наталья Олеговна, логопед

Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г. Москвы

В ЦПРиН на базе детского отделения проходят нейрореабилитацию дети с последствиями очаговых поражений головного мозга, в частности с последствиями черепно-мозговой травмы. Комплексный нейропсихологический подход к преодолению афазии у детей с последствиями ЧМТ включает в себя полное нейропсихологическое обследование и составление программы коррекционного обучения.

Целью работы явилось проведение анализа двигательных и речевых нарушений, а также нарушений высших психических функций у детей с диагнозом «острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК)» вследствие черепно-мозговой травмы и, используя комплексный нейропсихологический подход, разработка программы занятий по логоритмике.

Методы.

Проведен анализ 35 случаев госпитализации детей в стационар ЦПРиН с диагнозом «острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК)» в следствии черепно-мозговой травмы. В ходе клинического неврологического обследования и применения методов нейропсихологической диагностики было выявлено:

1. нарушения нейродинамического аспекта психической деятельности:

- 1.1. колебания произвольного внимания;
- 1.2. трудности «включения» в задания;
- 1.3. трудности переключения с одного вида деятельности на другой;
- 1.4. повышенная истощаемость;
- 1.5. элементы полевого поведения;
- 1.6. флуктуации произвольного внимания;
2. нарушения регуляторных функций, программирования и контроля произвольной деятельности;
3. ошибки, как по постцентральному, так и по премоторному типу в сфере орально-артикуляторного праксиса, пальцевого и мануального праксиса; во всех видах динамического праксиса — упрощение программы, персеверации;
4. произносительные трудности, обусловленные явлениями комплексной речевой апраксии и усугубленные дизартрией средне-тяжелой степени выраженности (90 % случаев);
5. стойкие двигательные расстройства в общей моторике (гемипарезы и атаксии в 80 % случаев), двигательная диспраксия в 20 % случаев;
6. выраженные расстройства ритма, темпа, мелодии, логических ударений, отрывистость речи, однотонность — в разной степени выраженности имели место у всех детей;

7. нарушения слухового внимания, неспособность локализовать слуховые раздражители, трудности усвоения ритмических структур (90% случаев);

8. речевые нарушения средней степени выраженности (70% случаев) и тяжелой степени выраженности (30% случаев) (комплексная речевая апраксия, спастико-паретическая дизартрия, сочетанная форма дизартрий, акустико-мнестическая афазия, элементы моторной эфферентной афазии, элементы сенсорной афазии, семантическая афазия, нарушение формирования импрессивно-экспрессивной речи по типу афазии развития (ОНР 1 уровень);

9. нарушения эмоциональной сферы, угнетение психики, состояние заторможенности, страха, смены настроения, негативизм, повышенная возбудимость, раздражительность, плаксивость, недовольство окружающими.

После проведения обследования были выработаны программы нейрореабилитации, направленные на преодоление нарушений нейродинамического аспекта психической деятельности, которая включала в себя занятия по активизации и организации деятельности, нормализации функции памяти, внимания, эмоционального состояния, повышения мотивации к деятельности, стимулированию понимания обращенной речи, накоплению активного словарного запаса, развитию фразовой речи, расширение объема слухоречевой памяти, преодолению аграмматизмов в устной речи. Данные программы успешно реализовывались в рамках логопедических занятий и, в частности, на логоритмических занятиях.

Была составлена логоритмическая программа занятий, которая основывается на создании новых функциональных систем на базе сохранных афферентаций, а также на использовании разных уровней, на которых может осуществляться пострадавшая функция, остаточных возможностей наиболее упроченных форм деятельности и сохранных звеньев нарушенной функции, которые являются опорой при заданной программе, т. е. серии последовательных операций.

Программа по логоритмике включала в себя занятия и упражнения, направленные на решения различных задач:

1. Преодоление нарушений процессов нейродинамики:

1.1. активизация направленного произвольного внимания;

1.2. удержание инструкции, удлинения фазы активного внимания;

1.3. преодоление глубинной персеверации;

1.4. переключение внимания с одного задания на другое;

1.5. увеличение скорости реакции, и т. д.

2. Восстановление отдельных компонентов двигательного акта:

2.1. обучение специальным приемам активного расслабления мышц сначала здоровых, затем и паретичных конечностей;

2.2. восстановление движений в бытовой деятельности (разыгрывание этюдов, способствующих восстановлению бытовых навыков);

3. Работа над автоматизированной речью с переходом на произвольное произношение слов и фраз с использованием:

3.1. счетных упражнений, разнообразных по выполнению: расчет на первый-второй, на первый-второй-третий с ходьбой по кругу, обратный счет, пересчет с хлопками в ладоши, с топанием ногой, с подниманием руки, с ходьбой на месте и вперед на здоровую ногу;

3.2. игры с мячом на договаривание пословиц, предложений (предложения с противопоставлениями действий, предметов, их качеств), перекачивание мяча здоровой и паретичной рукой;

3.3. речевых упражнений с ходьбой на спряжение глаголов, склонения существительных.

4. Обучение приспособительным и заместительным движениям (упражнения на создание новых двигательных стереотипов, замещающих утраченные);

5. Упражнения по воспитанию координации темпа движений с темпом музыки:

5.1. упражнения на воспитание темпа речи и движения, ориентировку в пространстве, внимание;

5.2. гимнастические упражнения для корпуса, регуляции мышечного тонуса, координации движений;

5.3. воспитание коллективного ритма: поочередные, групповые, и коллективные упражнения на восприятие и воспроизведение ритма, на фразировку, музыкальную форму;

5.4. выработка чувства итеративного ритма — маршировка, равномерное отстукивание простого двудольного размера рукой, воспроизведение ритма на бубне, барабане;

5.5. стимуляция и коррекция музыкального ритма через совершенствование ритмических механизмов подкоркового и коркового (правополушарного) уровней и приближение музыкального ритма к речевому (движения под музыку, изображения движения животных под музыку);

5.6. речевые упражнения (чистоговорки, скороговорки под музыку);

6. Нормализация статической и динамической координации движений:

6.1. восстановление право-левосторонней ориентировки;

6.2. воспитание элементов пространственных отношений;

6.3. восстановление целенаправленного изолированного движения — общедвигательного и речевого;

6.4. нормализация артикуляционной моторики;

6.5. нормализация общей и тонкой моторики руки, кисти, пальцев:

а. упражнения на сложную координацию движения и слова;

б. упражнения на импровизацию в музыке;

- в. пантомимические упражнения;
- 7. Развитие слухового гнозиса (дифференциация неречевых шумов);
- 8. Дыхательные упражнения, сочетающиеся с голосом и движением;
- 9. Артикуляционно-мимические упражнения;
- 10. Работа над просодией, над интонацией: упражнения, направленные на тренировку силы и высоты голоса, интонационные упражнения, пропевание гласных звуков, слогов, коротких простых песенок;
- 11. Упражнения на устранение синкинезий, апраксий, агнозий и расстройств, касающихся схемы тела, пространственной ориентации;
- 12. Регулирование эмоциональных проявлений во время общения.

Результаты.

В результате проведения курса занятий по логоритмике отмечается значительная положительная динамика в 80 % случаев, положительная динамика в 20 % случаев, которая проявлялась в улучшении состояния нейродинамического компонента психической деятельности. Произвольное внимание стало более устойчивым. Менее выражены трудности «включения» в задание, улучшилось переключение с одного вида деятельности на другой, появилась мотивация к занятиям, улучшился контроль за произвольной деятельностью, появились попытки самоконтроля. Улучшилось понимание внеситуативной речи. Улучшилось восприятие неречевых шумов — дети способны по звуку определить знакомый музыкальный инструмент, узнают знакомые мелодии, увеличились возможности переключения слухового внимания. Стало доступным выполнение сложных многозвеньевых инструкций (в 50 % случаев), а также понимание пространственных понятий. Улучшилось состояние артикуляционной моторики, общей и мелкой моторики, движения стали более точными, координированными, увеличи-

чился объем движений. Дети могут правильно отхлопать простые (90 % случаев) и симметричные (70 % случаев) ритмы, повторить по показу хлопки в медленном и среднем темпе, прошагать под музыку в медленном и среднем темпе. Улучшилась координация речи и движения: появилась возможность в среднем темпе проговаривать заученное стихотворение и сопровождать его движением (80 % случаев), появилась возможность пересказывать сказку и сопровождать пересказ игрой на шумовых музыкальных инструментах (80 % случаев), повторять и пропевать несложные песенки, сопровождать их заданными движениями. Появилась способность по показу воспроизвести фрагмент танца или заданного движения в заданном размере, увеличилось количество и последовательность элементов, движений, удерживаемых в памяти. Улучшилось состояние номинативной функции речи. Легче стали актуализироваться номинации, действенной стала контекстуальная подсказка. Увеличился объем слухо-речевой памяти. Улучшился лексический состав речи — расширился активный и пассивный словарь за счет пополнения новыми словами. На занятиях отмечается положительный эмоциональный фон настроения — дети на занятиях приветливы, хорошо контактируют как с более младшими детьми, так и со сверстниками.

Выводы.

Таким образом, логоритмика является частью комплекса мер, направленных на преодоление нарушений нейродинамического компонента психической деятельности, которое осуществляется через оптимизацию функционального статуса глубинных образований головного мозга, коррекцию базиса субкортикального и кортикального, а также межполушарного взаимодействия, приводит к значительному уменьшению корковых нарушений и улучшает высшую психическую деятельность и входит в комплексный нейropsychологический подход к преодолению афазии у детей с последствиями ЧМТ.

Литература:

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. — М.: АСТ: Астрель, 2009.
2. Визель, Т. Г. Коррекция заикания у детей. — М.: АСТ: Астрель, Владимир: ВКТ, 2009.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика. — М.: Просвещение, 1985.
4. XV съезд психиатров России (материалы съезда). — М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2010.

Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком

Боровик Марина Ивановна, логопед;

Карасева Наталья Олеговна, логопед

Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г. Москвы

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», важнейшая задача педагога — взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

Успех коррекционно-воспитательная деятельность педагога-логопеда в значительной степени зависит от активного и квалифицированного участия родителей в процессе речевой коррекции, в воспитании и обучении ребенка. С ребенком, имеющим речевые нарушения, необходимо заниматься не только в образовательных и коррекционных учреждениях, но и дома, в кругу семьи — в первичной, в наиболее важной и авторитетной ячейке социума для маленького человека, по возможности привлекая к процессу коррекции всех членов семьи.

Однако, даже самые активные и любящие родители как правило не имеют необходимых педагогических знаний и умений, и, в результате, не уделяют ребенку, имеющему нарушения речи, достаточного времени и внимания, либо вовсе отстраняются от проблемы, в наибольшей мере возлагая ее на специалистов. Не менее пагубны также ошибочные методы домашней коррекции, прилагаемые родителями с самыми лучшими намерениями, но без должной коррекционно-педагогической и психологической квалификации.

Таким образом, инициатива формирования такого сотрудничества должна исходить от учителя-логопеда. Список задач достаточно широк: необходимо сформировать комфортную и доверительную общую образовательную среду; внятно и исчерпывающе разъяснить родителям значимость и методику речевой коррекции; добиться активного и правильного участия родителей в воспитании ребенка; объяснить необходимость закрепления успехов, достигнутых на занятиях; снабдить необходимыми для этих целей педагогическими инструментами и обеспечить средствами связи.

Все семьи разные, и подход в каждом отдельном случае приходится выстраивать индивидуально. В случаях, если родители пытаются взвалить всю работу на специалистов, необходимо провести серьезную просветительскую работу и правильно мотивировать на кропотливую совместную работу с логопедом и ребенком. Если родители чрезмерно активны, следует дать понять, что для коррекции речевого развития куда важнее и эффективнее спокойная и последовательная работа, чем завышенные ожидания и головокружения от возможных сиюминутных успехов. В тех случаях, когда родители не столь серьезно обеспокоены речевыми проблемами ребенка в надежде, что «само исправится», специалисту необходимо не только объяснить важность коррекционной работы, но и постоянно напо-

минать, побуждать и интересоваться успехами ребенка в домашней работе. Если же семья неблагополучная, и родители достаточно равнодушны, педагогу придется брать основную работу на себя, и/или изыскивать альтернативные методы воздействия на ситуацию. Универсальных рецептов для каждого конкретного случая нет, и каждый раз учителю-логопеду приходится не только учить, но и учиться самому.

Однако есть универсальные педагогические приемы и методы, сильно облегчающие задачи логопеда. Такие приемы и методы вполне можно разделить на четыре вида: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные и объединяющие.

Коллективные методы:

1. Родительские собрания;
2. Семинары и практикумы (тренинги);
3. Круглые столы.

Индивидуальные методы:

1. Анкетирование;
2. Собеседования;
3. Консультации;
4. Тетради домашних заданий;
5. Еженедельные итоговые выписки.

Наглядные методы:

1. Буклеты, информационные листки и газеты;
2. Открытые занятия;
3. Логопедическая библиотека;
4. Сайты, презентации, интерактивные компьютерные программы.

Объединяющие методы: совместная подготовка и участие родителей и детей в праздниках, выступлениях, играх и развлечениях.

Важнейший инструмент выстраивания равноправного сотрудничества специалистов и родителей — родительские собрания. На первых собраниях родители получают первичные сведения о структуре данного учреждения, о правилах и распорядке, о целях и задачах специалистов, о динамике прошлых курсов и т. п. Очень хорошим подспорьем в данном случае могут служить видеоматериалы, демонстрирующие успешную работу логопедов, нейропсихологов и других специалистов. Кроме того, такие собрания служат еще и сплоченным инструментом, превращающим ранее незнакомых индивидуумов в коллектив, объединенный общими целями, чаяниями и задачами. Специалист обязан донести безмерную важность общей ответственности за будущее каждого ребенка и обозначить методы решения задач, как для логопеда, так и для родителей, выступающих в роли учителей.

Последующие родительские собрания должны проходить под девизом «Наши дети молодцы!» (положительная динамика). Ни в коем случае нельзя публично хвалить одних детей и их родителей и обозначать проблемы с другими, рискуя потерять с таким трудом налаженный психологический контакт. Вся существующая проблематика должна быть вынесена с коллективного уровня на индивидуальный.

Тайминг родительских собраний должен быть составлен таким образом, чтобы оставалось достаточно времени для вопросов и ответов на них. Вопросы возникают у каждого родителя, но задают их, в силу индивидуальных особенностей, отнюдь не все. Как показывает практика, вопросы, за редким исключением, в целом довольно стереотипны, так что ответы на волнующие темы получают все, и более активные родители, и менее активные.

Семинары и практикумы служат, прежде всего, для помощи родителям в организации и проведении логопедических занятий в кругу семьи. Здесь родители учатся правильному обращению с тетрадями для домашних работ. Здесь получают организационные, логопедические и психологические знания и умения, обучаются использованию разнообразных упражнений артикуляционной гимнастики, приемам развития мелкой моторики, внимания, мышления, усидчивости и т. п. Каждый семинар должен быть предельно конкретным, нацеленным на решение актуальных на данный момент времени коррекционных и педагогических задач. Каждый семинар должен быть подкреплен практическими демонстрациями и отработкой приемов коррекционной работы, наглядными пособиями, информационными листками и брошюрами.

Еще большему проращению горизонтальных связей педагогическо-родительской среды способствуют круглые столы. В отличие от семинара, девиз которого «Практика, и еще раз практика», круглый стол служит для повышения педагогической культуры родителей. Для теоретического обоснования педагогической, психологической и коррекционной работы с детьми проводить круглые столы можно как в любом учреждении, так и в кругу семьи. К участию в круглых столах с родителями необходимо привлекать как можно большее количество специалистов — логопедов, психологов, врачей, административных работников. Повестка круглого стола состоит из нескольких докладов на волнующие родителей темы, с разъяснениями и дополнениями других специалистов. После выступлений проводится их широкое обсуждение в форме обмена мнениями. Необходимо помнить, что формат круглого стола подразумевает благожелательную, но жесткую модерацию, не позволяющую собеседникам далеко выходить за рамки обозначенной дискуссии из оправданного опасения потери структуры мероприятия и ухода от его целей и задач.

Начинать выстраивать плодотворные взаимоотношения с родителями необходимо уже на стадии сбора первичного анамнеза, с собеседований и анкетирования. Важно максимально близко познакомиться с каждой семьей, создать атмосферу взаимного доверия, показать необходимость и

доказать искреннюю заинтересованность в полноценном речевом развитии ребенка. Для этого придется учитывать индивидуальные особенности каждой семьи: ее состав, культурный уровень, условия жизни, степени занятости каждого члена семьи, уровень активности родителей и уровень готовности идти на доверительное сотрудничество с логопедом. Более того, на стадии знакомства весьма рационально использовать комплексный подход: используя данные, полученные не только в очном и заочном общении логопеда с родителями, но и данные, полученные при общении родителей с психологом и врачами т. п.

После первичного собеседования проводятся индивидуальные консультации. Чаще всего они требуются родителям, чьи дети испытывают трудности в улучшении качества речи, нуждаются в медикаментозном вмешательстве и в наблюдении другими специалистами. В рамках таких консультаций подробно рассматривается дальнейший коррекционный маршрут ребенка в каждом конкретном случае.

Тетради домашних заданий — главный инструмент, посредством которого родители получают своевременный набор игр и упражнений для закрепления навыков, знаний и умений, полученных на логопедических занятиях, а также конкретные методические рекомендации для выполнения именно этих упражнений. Традиционные обычные «школьные» тетради, которые заполняются родителями на основании карточек с домашними заданиями, целесообразно заменить небольшими папками с вложенными в них пустыми файлами. В такой файл удобно вкладывать одноразовые карточки большого формата, с уже подготовленными полями для решений. Кроме этого тетрадь может и должна быть использована в качестве главного средства оперативной связи между специалистами и семьей ребенка. Каждое задание должно сопровождаться специальным полем, в котором родители смогут оставлять свои заметки, вопросы, беспокойства и пожелания, а логопед — свои ответы и замечания. Практика показывает, что подобная интерактивность в наибольшей мере способствует вовлечению родителей в воспитательно-образовательный и коррекционно-педагогический процесс, крайне наглядно и действенно формирует близкие доверительные отношения родителей и педагогов.

Информационные листки раздаются родителям после родительских собраний, семинаров и плановых консультаций. Их задача — конкретизация поднимаемых на собраниях и обсуждениях тем, целей и методов проведения логопедических занятий, здесь же описывается необходимый для успешной работы с ребенком инструментарий и оглашаются рекомендации по графику и распорядку домашней работы. Кроме того, информационные листки служат приглашением родителей на логопедические занятия.

Родители должны иметь свободный доступ к фронтальным и персональным занятиям в дошкольных образовательных учреждениях. На таких открытых занятиях взрослые могут наглядно ознакомиться с приемами и ме-

тодами коррекционной работы для последующего применения их в домашних условиях, научиться правильной комбинаторике выполнения целевой речевой работы и развитию высших психических процессов, важных для адаптации ребенка в обществе. Родителям вовсе необязательно оставаться пассивными наблюдателями открытых занятий, очень полезно включать их в педагогический процесс как равноправных его участников. Таким образом родители проходят логопедическую практику, обретают понятие о правильных реакциях на успехи и проблемы ребенка, и одновременно раскрепощаются, налаживают реально действующие контакты с детьми и специалистами.

Крайне полезным подспорьем в общей коррекционной деятельности служит доступная каждому родителю логопедическая библиотека-игротка. Важно собирать в ней не только специальную литературу, не только все без исключения пособия, используемые для занятий и игр дома, интересные статьи и книги, но и оригинальные дидактические материалы и инструменты, созданные педагогами и родителями, аудио-видео документы, работы детей. Логопед всегда должен быть готов предложить родителям те материалы и инструменты, которые необходимы для более эффективного развития именно их ребенка.

Не стоит упускать из виду и современные информационные технологии. Для собраний, семинаров, практикумов и круглых столов отлично подойдут своевременные компьютерные презентации. Короткие, но красочные игровые и учебные презентации служат великолепным инструментом удержания внимания ребенка на груп-

повых и индивидуальных занятиях. Массу полезной для родителей информации можно разместить как на официальном сайте учреждения, так и в социальных сетях. В тех же сетях крайне удобно дублировать актуальную стендовую информацию, давать анонсы мероприятий и приглашать на них родителей. Так же помогает налаживанию единой педагогическо-семейной среды переписка по электронной почте и информационная лента логопеда в формате «вопрос-ответ».

Еще один, не менее важный метод взаимодействия логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком, на который необходимо обратить пристальное внимание — это совместное участие в подготовке и реализации речевых проектов: тематических утренников, праздников, выставок художественных работ и прочих развлечений, демонстрирующих прогресс ребенка в результате совместной коррекционной работы. Участие в подобной творческой деятельности — мощнейший фактор, стимулирующий сотрудничество, доверительность и совместную ответственность родителей и специалистов. Другими словами — идеальный тимбилдинг.

Совершенно очевидно, что только равноправное сотрудничество логопеда, психологов, медработников и родителей — важнейшее условие успешной коррекционной работы с детьми по исправлению речевых недостатков, имеющих непосредственное негативное влияние на умственное и нравственное развитие подрастающего поколения. Более того, необходимо сделать равноправным участником такого сотрудничества и самого ребенка.

Литература:

1. Закон РФ «Об образовании», М., 2008.
2. Бачина, О. В., Самородова Л. Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М., 2009.
3. Вайс, М. Н., Пустякова Т. В. Партнерство ДОУ и семьи в логопедической работе // Логопед. 2010. № 3.
4. Вакуленко, Л. С. Организация взаимодействия учителя — логопеда и семьи. СПб. 2011.
5. Мастюкова, Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
6. Доронова, Т. Н. и др. Дошкольные учреждения и семья — единое пространство детского развития. М., 2001.
7. Сагдеева, Н. В. Совместная деятельность родителей с детьми в ДОУ «Шаг навстречу» Детство-Пресс, 2012.
8. Шашкина, Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Как сохранить психологическое здоровье дошкольников

Букреева Елена Альбертовна, воспитатель;
Долгих Светлана Петровна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» г. Старый Оскол

Ребёнок рождается на свет со своими «особыми» врождёнными качествами. Сюда можно отнести тип нервной системы, задатки определённых способностей, особенности поведения, даже частично характер своих ро-

дителей. Существует мнение, что психологическое развитие ребёнка во многом определяется его генетическим набором. Но большинством учёных-психологов, доказано, что воспитание и среда — факторы, влияющие на раз-

витие личности в большей степени, нежели врождённые особенности.

Главную, определяющую роль в психическом развитии ребёнка играет социальный опыт, зафиксированный в форме предметов и знаковых систем. Он его не наследует, а присваивает. Психическое развитие ребёнка протекает по образцу, существующему в обществе, определяясь той формой деятельности, которая характерна для данного уровня развития общества. Таким образом, формы и уровни психического развития заданы не биологически, а социально. [3, с. 7] Получается, что именно от нас, взрослых, зависит, каков будет путь малыша в этом сложном, но прекрасном мире. Известно, что гармоничное развитие ребенка во многом зависит от его психологического здоровья, поэтому тема формирования психологического здоровья является весьма актуальной.

Период дошкольного детства очень важен в развитии психологического здоровья ребёнка. В этот период начинает формироваться психика, закладываются основы нравственности, поведения в социуме. Педагогам дошкольных учреждений необходимо постоянно оказывать каждому ребёнку ту или иную психологическую поддержку. К сожалению, в настоящее время остро ощущается недостаток материальных и особенно духовных ресурсов, которые так необходимы для социализации детей и их полноценного развития. Неудивительно, что у каждого второго ребёнка наблюдаются психические расстройства: отсутствие усидчивости, концентрации внимания, расторможенность поведения или гиперактивность.

Термины «психическое здоровье» и «психологическое» следует различать. Психическое здоровье от психологического отличается тем, что психическое здоровье имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам, а психологическое здоровье относится к личности в целом.

Автор термина «психологическое здоровье» Дубровина И.В. считает, что необходимым условием полноценного функционирования и развития человека является его психологическое здоровье.

Какой человек является психологически здоровым? Если составить его обобщённый портрет, то можно отметить такие качества как жизнерадостность, любовь к своему делу, творчество, активная гражданская позиция. Этот человек нравственный, открытый, он принимает себя, как частичку этого божественного мира, признаёт ценность и уникальность других людей. Он постоянно развивается, способствует развитию окружающих его людей. Такой человек способен брать ответственность за себя и свои поступки, извлекает уроки из неблагоприятных ситуаций, честен, силен духом. Его жизнь наполнена смыслом. Это человек, который находится в гармонии с самим собой и окружающим его миром.

Таким образом, именно «гармония» является основным термином для описания психологического здоровья. Это гармония выражается во взаимодействии с различными аспектами: физическими и психическими,

эмоциональными и интеллектуальными. Каждый педагог дошкольного учреждения, прежде всего, должен ориентироваться в воспитании именно на такого человека. Он должен всеми своими силами способствовать личностному росту своих воспитанников, находя подход к каждому ребёнку.

Психологическое здоровье детей, безусловно, имеет свои особенности. Его условно разделяют на три уровня: креативный, адаптивный и дезадаптивный.

— Креативный — самый высокий уровень. Дети этого уровня имеют достаточный запас сил, чтобы преодолевать неудачи, неблагоприятные ситуации, активны в любой деятельности, они, как правило, не нуждаются в особенной психологической помощи.

— Адаптивный — средний уровень. К нему относится категория детей в целом адаптированных к социуму, но нуждающихся в необходимой психологической поддержке со стороны взрослых.

— Дезадаптированный уровень включает в себя детей, поведение которых характеризуется стремлением приспособиться к существующим обстоятельствам в ущерб себе и своим желаниям, не стремясь что-то изменить. Такие дети особенно нуждаются в индивидуальной коррекционной работе.

Различают следующие факторы риска психологического здоровья детей: средовые (окружающая среда ребёнка) и субъективные (его индивидуальные личностные особенности).

К средовым факторам можно отнести неблагоприятную обстановку в семье (ссоры родителей, отсутствие одного из них, злоупотребление спиртными напитками, неграмотность родителей в отношении воспитания детей) или неблагоприятный для ребёнка эпизод, связанный с детским учреждением. В детском учреждении травмирующей психике может стать, например, ситуация первой встречи с воспитателем, который поведёт себя некомпетентно, и это скажется на последующем взаимодействии ребенка со взрослыми. Кроме того, в детском саду нередко бывают случаи конфликтных отношений со сверстниками, и если воспитатель не видит этого или не вмешивается в ситуацию, то нарушается эмоциональный комфорт ребёнка, что в дальнейшем может негативно сказаться на формировании его личности.

К субъективным факторам относятся характер, темперамент, воля, адекватная самооценка. Учет индивидуальных особенностей ребенка при подготовке и проведении работы в группе создаст благоприятные условия для создания психологического комфорта в детском коллективе, заложит фундамент для формирования психологического здоровья каждого конкретного ребенка.

Получается, что психологическое здоровье ребёнка формируется при взаимодействии внутренних и внешних факторов. Спокойная, доброжелательная обстановка, создаваемая взрослыми, которые внимательно относятся к эмоциональным и физическим потребностям ребенка, осуществляют за ним систематическое наблюдение, пре-

доставляют ему больше самостоятельности и независимости, является основным условием для полноценного психического развития ребёнка.

В задачи психологической поддержки входят:

1. Воспитание положительного отношения к себе и принятие других людей.
2. Обучение рефлексивным навыкам (умение давать оценку своим чувствам, выявлять причины поведения, контролировать эмоции).
3. Формирование потребности в саморазвитии (умение находить выход в непростых ситуациях, не сдаваться, если сразу не получается).

Эти задачи педагог может реализовать на групповых занятиях с детьми, в беседах, чтении художественной литературы, личном примере, а также в самостоятельных играх детей. Большинство взрослых, исключая, конечно, психологов, не придают особого значения детской игре, считая ее чуть ли не второстепенным занятием. Иногда и педагоги недостаточно серьёзно относятся к сюжетно-ролевым играм детей. В игре ребенок учится осваивать различные роли. Это умение будет очень полезно ему уже при поступлении в школу, когда он будет знакомиться с новой для него ролью ученика. А во взрослой жизни ему придется включаться в новые роли: мужа, отца, представителя той или иной профессии, что не всегда удается. Но, сталкиваясь в жизни с трудностями, взрослые не видят их истоков в собственном детстве, поэтому не уделяют внимания ролевому развитию детей: умению проигрывать различные роли по статусу и содержанию. [4, с. 14]

Система работы по формированию психологического здоровья будет состоять из следующих этапов:

1. Диагностика тревожности в семье и адаптированности детей к детскому саду; наблюдение за воспитанниками и последующее выявление их уровня психологического здоровья.
2. Определение детей, отнесенных ко второму уровню психологического здоровья; организация для них еженедельных профилактических групповых занятий.
3. С детьми, имеющими повышенный уровень тревожности (третий уровень), проведение индивидуальной коррекционной работы, также следить за соблюдением родителями рекомендаций воспитателя и педагога-психолога.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека, Л.С. Выготский — М.: Издательство «Смысл», 2005. — 1136 с.
2. Дубровина, И.В. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы, И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина — 4-е изд., Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с.
3. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. — 5-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 336 с.
4. Хухлаева, О.М. Тропинка к своему Я. Дошкольники, О.М. Хухлаева, И.М. Первушина, www.klex.ru/ewf.

Ниже приведены несколько рекомендаций педагогам дошкольных учреждений по профилактике формирования психологических расстройств в развитии ребенка:

- Способствовать созданию в учреждении (группе) спокойной, жизнерадостной, творческой обстановки;
- Проявлять искренний интерес к личности каждого ребенка, его состоянию, настроению;
- Организовывать жизнедеятельность детей таким образом, чтобы у них накапливался положительный опыт добрых чувств;
- Собственным поведением демонстрировать уважительное отношение ко всем детям, взрослым;
- В подготовке и проведении обучающих занятий учитывать возрастные особенности и интересы детей;
- Создать условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками, привязанности и доверия к взрослым;
- Учить детей осознавать свои эмоциональные состояния, настроения и чувства окружающих людей.
- Формировать у детей умение устанавливать связь между поступками, событиями, настроением и самочувствием людей;
- При организации взаимодействия чаще пользоваться поощрением, поддержкой детей, чем порицанием и запрещением;
- Создать условия для эффективного доверительного сотрудничества с родителями воспитанников.

Как известно, личность взрослого, его профессиональная компетентность имеет огромное значение в воспитании детей. Воспитатель в процессе общения и деятельности постоянно влияет на своих подопечных, так как они почти целый день находятся в тесном контакте. Доброжелательный настрой, положительное эмоциональное состояние наставника, умение управлять собой, доводить начатое дело до конца — вот основные качества, которые необходимы каждому педагогическому работнику дошкольных учреждений. Только педагог с высоким уровнем интеллектуального, духовного, личностного развития, может достаточно профессионально найти подход к каждому ребенку и сформировать в нём те качества, которые создадут предпосылки для формирования гармоничной и успешной личности ребёнка, устойчивой к различным жизненным ситуациям.

Профориентационная работа среди школьников на примере ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» г. Кемерово

Вылегжанина Евгения Александровна, учитель английского языка;

Ковалев Евгений Сергеевич, воспитатель

ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» (г. Кемерово)

Стремительное развитие различных сфер нашей жизни уже со школьной скамьи диктует необходимость выбора дальнейшего пути подростку, поэтому профориентационная деятельность среди школьников в наше время особенно актуальна. Выбор будущей профессии определяет не только будущую карьеру, но и социальный статус, гражданскую позицию. Профориентационная работа кадетской школы имеет свою специфику, и, как показывает наш опыт, должна быть построена на взаимодействии всех её структурных подразделений. Статья подготовлена на примере ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» г. Кемерово, в которой система профориентации выстроена таким образом, что будущая перспектива каждого кадета реальна и привлекательна, ограждает и удерживает подростков от необдуманного выбора дальнейшей линии жизни.

ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» является особым образовательным учреждением в системе кузбасских школ. Воспитанниками данного учреждения являются юноши из городских и сельских территорий Кемеровской области, годные по состоянию здоровья и желающие связать свою судьбу со службой в силовых и правоохранительных структурах РФ. Поэтому одной из основных задач учреждения является обеспечение расширения возможностей воспитанников в профессиональном самоопределении, формирование у них интереса к служению в органах внутренних дел Российской Федерации, в Министерстве обороны, в системе исполнения наказания.

Профориентационная работа занимает одно из самых важных мест в деятельности Кадетской школы-интерната полиции. Являясь профильным образовательным учреждением, ГБ НОУ «ГКШИП» осуществляет раннюю профориентацию на профессии, связанные с правоохранительной деятельностью, готовит к продолжению образования в высших и средних специальных заведениях МВД, ФСБ, ФСИН и МО Российской Федерации и к дальнейшей службе в Вооружённых Силах РФ и правоохранительных органах.

Профессиональная ориентация в Кадетской школе-интернате полиции — это система учебно-воспитательной работы, направленной на усвоение воспитанниками необходимого объёма знаний о социально-экономических и психофизических характеристиках профессий вышеперечисленных направлений.

Профориентационная работа в ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа-интернат полиции» начинается с момента поступления воспитанников (т. е. начиная с 10 класса) и проводится в тесном взаимодействии всех структурных подразделений учреждения: администрации, воспитателей, классных руководителей и учителей-предметников, социального педагога, педагога-психолога, библиотеки, медицинской службы.

Важную роль в профориентации кадет играют классные руководители и воспитатели. Основные задачи их деятельности заключаются в следующем:

- сформировать положительное отношение к труду сотрудников органов внутренних дел и других силовых структур;
- научить разбираться в содержании профессиональной деятельности;
- научить соотносить требования, предъявляемые к данным профессиям с индивидуальными качествами;
- научить анализировать свои возможности и способности, сформировать потребность в осознании и оценке качеств и возможностей своей личности.

Основными направлениями профориентационной работы классного руководителя и воспитателей являются профессиональная информация и профессиональная консультация.

Профессиональное консультирование — изучение личности воспитанников и на этой основе выдача профессиональных рекомендаций. Профессиональное консультирование проводится в тесном сотрудничестве с педагогом-психологом школы и носит индивидуальный характер в зависимости от уровня сформированности интересов кадета, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планах, от уровня успеваемости, состояния здоровья. Педагоги используют такие методы работы, как наблюдение за деятельностью и развитием кадет, изучение результатов их учебной и внеурочной деятельности, анкетирование, профессиографические исследования, профориентационные опросники и игры, составление психолого-педагогических характеристик воспитанников, рекомендаций обучающимся и родителям по выбору учреждения для дальнейшего обучения.

Профессиональная информация включает в себя сведения о профессиях, связанных со службой в правоохранительных и силовых структурах РФ, личностных и профессионально важных качествах человека, существенных

для самоопределения, о системе профильных учебных заведений и путях получения данных профессий, о потребностях общества в кадрах.

С целью профессионального информирования используются разнообразные формы работы:

- оформление стендов, размещение информационных материалов по профориентации на школьном сайте;
- профориентационные уроки, классные часы, беседы;
- родительские собрания по профориентационной тематике;
- экскурсии в ГУВД, ГУФСИН, ГИБДД и др., практические занятия с подшефными структурными подразделениями МВД;
- встречи со специалистами и ветеранами МВД, ФСБ, ФСИН, МО РФ;
- встречи с выпускниками Кадетской школы-интерната полиции, обучающимися в профильных учебных заведениях или проходящими службу в правоохранительных органах;
- взаимодействие с профильными учреждениями среднего профессионального и высшего образования.

Одним из важных событий в жизни кадет является принятие Торжественной клятвы кадета в День сотрудника ОВД РФ. Это мероприятие способствует воспитанию уважения к профессии полицейского и, несомненно, служит целям профориентации.

В учебный план ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа интернат полиции» включены профильные элек-

тивные курсы, знакомящие обучающихся со спецификой правоохранительной деятельности: «Конституция — основной закон государства», «Основы государства и права», «Современное законодательство», «Английский язык в работе сотрудников органов внутренних дел», «Тактика охраны общественного порядка».

Также в учреждении реализуются программы дополнительного образования, которые отвечают целям профориентации:

- профориентационная программа «Шаг к успеху»;
- военно-патриотический клуб «Клинок»;
- программа дополнительного образования «Тактико-специальная подготовка»;
- программа дополнительного образования «Огневая подготовка».

Важным моментом, является получение практических навыков. Каждую весну кадеты принимают участие в «Зеленом патруле»: вместе с сотрудниками полиции патрулируют улицы и следят за общественным порядком в центре г. Кемерово. Шестнадцатилетние подростки учатся оценивать окружающую действительность с правовой точки зрения.

Результатом систематичной, целенаправленной и преемственной профориентационной работы коллектива ГБ НОУ «ГКШИП», оптимально сочетающей массовые, групповые и индивидуальные формы работы с кадетами и родителями, является ежегодное поступление большого процента обучающихся в профильные учебные заведения МВД, ФСБ, ФСИН, МО РФ и др.

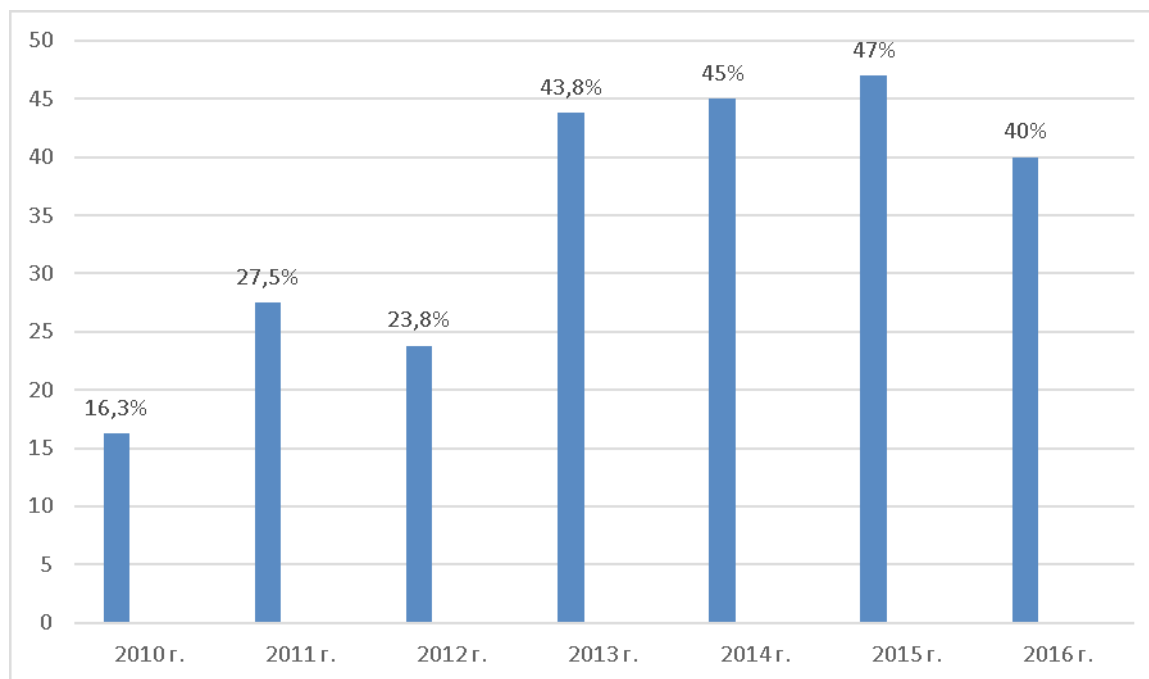


Рис. 1. Динамика доли выпускников, поступивших в высшие учебные заведения силовых структур РФ

В нашей школе профессиональная ориентация — неотъемлемая часть воспитательно-образовательного процесса, определяющая уклад кадетской жизни. Приобретая

знания и умения, необходимые для будущей профессиональной деятельности, кадеты также развивают нравственные (чувство товарищества, вежливость, доброта,

взаимовыручка), морально-психологические (упорство, инициативность, дисциплинированность, самостоятельность, мужество, смелость, самообладание, воля к победе) и физические (выносливость, ловкость, сила) качества.

Таким образом, в ГБ НОУ «Губернаторская кадетская школа интернат полиции» созданы все условия для ин-

теллектуального, культурного, нравственного и физического развития обучающихся, формированию у юношей активной гражданской позиции, способности адаптироваться к меняющимся условиям общества и осуществлять осознанный профессиональный выбор.

Литература:

1. Мартина, Н. К. Формирование устойчивой готовности к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения. Сургут, 2006. 462 с.
2. Павлова, Т. Л. Профориентация старшеклассников. Диагностика и развитие профессиональной зрелости. М.: ТЦ Сфера, 2006. 128 с.
3. Сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: диагностика, рекомендации, занятия / сост. М. Ю. Михайлина, М. А. Павлова, Я. К. Нелюбова. Волгоград: Учитель, 2009. 283 с.
4. Черникова, Т. В. Профессиональная поддержка старшеклассников: учебно-методическое пособие. М.: Глобус, 2006. 256 с.
5. Шмидт, В. Р. Классные часы и беседы по профориентации для старшеклассников. 8—11 класс. — М.: Сфера, 2007. 128 с.

Метафорический метод в комплексной методике междисциплинарных связей при организации учебного процесса для подготовки специалистов по направлению «дизайн костюма»

Глебова Ирина Сергеевна, магистрант
Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

В современном обществе образование претерпевает качественные изменения, т. к. растет важность значения креативности в профессиональной деятельности. Требуется воспитание личности готовой к саморазвитию, самостоятельному добыванию знаний, эффективному их применению. Этому начинают обучать со школьной скамьи. Профессиональное отечественное образование ориентировано на подготовку специалиста соответствующей компетентности, способного к творческой деятельности и не только в сфере искусства и творчества. Междисциплинарные связи преподаваемых предметов довольно активно участвуют в лучшем усвоении материала, взаимообогащении и унифицировании концепций.

«Важным моментом при подготовке профессиональных специалистов в области дизайна одежды является комплексный подход к образовательному процессу, с акцентом на междисциплинарные связи преподаваемых дисциплин. Для решения этих сложных задач сегодня разработана комплексная методика, объединяющая в себе взаимосвязь специальных дисциплин: «Пропедевтика», «Проектирование костюма», «Рисунок», «Живопись», «Специальный рисунок», «Специальная живопись». С помощью разработанных принципов подхода к применению междисциплинарных связей при организации учебного процесса, можно повысить уровень теоретических знаний и практических на-

выков, необходимых для работы в современной индустрии моды» — написано в статье под авторством доцентов «Института бизнеса и дизайна» Андреевой В. В. и Хейкер Е. Д.

В процитированной выше статье так же обращается внимание на важность изучения способов передачи концепта проекта и умения использовать различные материалы при создании набросков, фор-эскизов и самих моделей одежды. Так же статья повествует о необходимости на начальном этапе работы, в рамках дисциплины «Проектирование» найти художественное произведение, выбор которого нужно обосновать и подвергнуть разбору: определить палитру; исследовать пластическую организацию; учесть фактурность используемых материалов. Параллельно с анализом и определением цветовой гаммы произведения идет обзор трендов за последние пять лет с выведением базовой формы костюма для разрабатываемой коллекции. Далее следует отобрать цветовые сочетания, которые отражают основной колорит картины и соответствуют тенденциям текущего сезона в привязке к будущей коллекции; выполнить серию эскизов, в которых источник (стилизованный образ художественного произведения) трансформируется в сочетании с выведенной базовой формой костюма. [1]

Этим комплексом обучения дизайну костюма пользуются многие ВУЗы страны: московский государственный

текстильный университет имени А.Н. Косыгина, орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт бизнеса и дизайна» в г. Москва.

И так мы отмечаем, что в художественном образовании будущих дизайнеров одежды уже предусмотрены методы знакомства с мировой живописью в качестве источника для вдохновения, в которые входит: копирование, разложение изображения по цветам, анализирование форм стилизованных элементов. Все эти этапы изучения и анализа художественных произведений интересны и полезны для качественного и быстрого выбора формообразующих элементов, колористических и композиционных моментов в проектировании коллекций. Но для более глубокого понимания материала с которым придется работать во время изготовления моделей коллекции, появляется необходимость в теоретическом знании о способах использования различных материалов. Из курсов материаловедения дизайнеры, художники костюма имеют представление о физических свойствах текстильных материалов, но для творческой работы одного этого аспекта недостаточно. В этой связи актуален будет способ перенесения качеств художественных материалов (в частности красок) на ткань. Данный метод перенесения качеств одного предмета на другой не нов — в литературе именуемый метафорой, он вполне пригоден для дизайна костюма. Рассчитан он на дизайнера-творца, который подобно мастерам живописи создает образ сразу, теми средствами и материалами с помощью которых творения будут представлены в конечном варианте.

Актуальность внедрения данного метода высока в условиях современного темпа работы специалистов дизайна и стратегии направления развития системы художественного образования до 2025 г., обозначенной в Приказе Министерства культуры РФ «О концепции художественного образования в Российской Федерации» (№ 1403 от 28. 12. 2001 г.), в который включены пункты о «повышении общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании, формировании художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусств» [2]. Ведь благодаря комплексному знанию предмета и умению расширять угол креативного мышления рождаются инновационные идеи, для решения проблем с меньшим процентом трудозатрат. А для достижения такого результата в профессии необходимо ознакомиться как можно с большим комплексом методов при обучении. Потому метафорический метод использования текстиля в дизайне одежды наподобие художественных красок в станковой живописи очень практичен. Он открывает новые горизонты применения текстиля, способов его игры при воплощении образа в объеме. Для понимания данного метода помимо собственных спонтанных умозаключений как при обычном анализе работ в уже применяемой методике, важно изучение теоретических знаний и уроков мастерства художников-живописцев, т. е. возмож-

ность поучиться способам создания шедевров. Так, при ознакомлении с практическими советами художника, происходит понимание значимости самостоятельного растирания красок мастером живописи, который подготавливая краску, «впитывает в себя специфику цветовой игры данной краски». При растирании краски собственноручно мастер закладывает ее цвет в свою художественную память, художник привыкает к ней, знакомится с эффектами ей подвластными. [4, с. 53]

Для дизайнера же, когда он работает один, без помощи конструктора и технолога, умение работать с текстилем, подобно работе с краской на полотне для художника, по достижении определенного уровня мастерства дает возможность исключить один из пунктов работы при подготовке коллекции — это эскизирование, что способно ускорить процесс творческого поиска дизайнера и дать дополнительные идеи для творчества.

Как наложение одного цвета поверх другого дает новый в живописи, так и наложение тканей различной плотности и гаммы друг на друга изменяет первоначальные колористические качества обеих, а может и многих, если в будущей коллекции допустима многослойность. Так с помощью данного метода возможно тканями создать образ с изменением градаций тона, перетеканием одной «детали цвета» в другую, создавая графичную живописность образа. Образ этот неминуемо будет иметь концепцию — необходимый критерий любого дизайн-продукта — в силу того, что действия дизайнера будут более осмыслены им и он проще достигнет понимания своего значения в работе над моделями.

При знакомстве с размышлениями художников о своей работе, мы узнаем о законах композиции в «оживленном» варианте — с примерами, выводами и инструкциями. Те же художники, что не вели дневников достаточно продемонстрировали принадлежащий им опыт и талант в своих работах. Особенно интересны в данном ключе художники модерна, которые совершили прорыв в представлении об искусстве в свое время. Они отказывались от устаревших образцов с точки зрения сюжета и стиля, искали самопознания своих творческих возможностей через искусство, играя с красками и приемами. Густав Климт при написании своей живописи использовал нестандартный, помимо колористического, контраст объемной пластичности, мягко выписанной натуры и двумерной поверхности орнаментального написания фона. Построению концепции и ее воплощению можно научиться на примере работы Михаила Врубеля который, развивая мысль о взаимосвязи и взаимодополнении всего сущего, написал картину «Жемчужина». Мастер стремился к обобщению натуры. Он «гранил» фигуры и предметы плоскостями, строя форму как бы изнутри. Краски на его полотнах светятся внутренним особым светом, благодаря тому что он посвящал свое время изучению формы, наблюдая переливчатость света на гранях предметов. Николай Фешин много работал над созданием своей особой манеры письма. Традиционные приемы кистью и мастихином сочетаются с сое-

динением красочных мазков и старательным их втиранием пальцами рук в холст. В конечном итоге получалось сочетание почти эмалевой поверхности и бархатистого, шероховатого многокрасочного слоя.

Применительно к созданию костюма данные о методах работы художников способны разнообразить набор материалов, применяемых дизайнером. Если основой брать искусство Н. Фешина, то в коллекции логично будет увидеть атласные, глянцевые материалы в сочетании с легкими воздушно-шероховатыми тканями, наполняющими образ этническим флером. Манера письма М. Врубеля привнесет в коллекцию мозаичности, смелости, мистичности с разноплотным матовым текстилем, который можно складывать в объемные элементы, обрубовочно скульптурируя силуэтную форму. Используя теоретической основой, манеру письма Г. Климта коллекцию можно разнообразить многослойным полифактурным ассортиментом с использованием вышивки гладью и лоскутного шитья.

Литература:

1. Андреева, В.В., Хейкер Е.Д. Педагогика Высшей профессиональной школы АНО ВО «Институт бизнеса и дизайна» г. Москва «Методы подхода к применению междисциплинарных связей при организации учебного процесса для подготовки специалистов по направлению «Дизайн костюма».
2. Приказ Министерства культуры РФ «О концепции художественного образования в Российской Федерации» (№ 1403 от 28. 12. 2001 г.) [Электронный ресурс].
3. Слово дизайнеру: принципы и афоризмы всемирно известных дизайнеров / под. Ред. Сары Бейдер; пер. с англ. Кирилла Наумова. — М.: Манн, Иванов и Фебер, 2014. В Российской Федерации.
4. Школа изобразительного искусства в десяти выпусках. Издание второе, исправленное и дополненное. Выпуск I. Искусство. Москва. 1964.

Дизайнер Мюриэль Купер однажды заметил, что «мы часто продвигаемся по жизни на ощупь». [3] Для облегчения творческого и профессионального пути нам стоит изучать способы создания вещей другими специалистами. Это великое подспорье в деятельности дизайнера, ведь дизайн родился на основе искусств и технических достижений, но не имеет достаточной теоретической базы по созданию вещей, т. к. еще довольно молод относительно более древних наук.

Итак, при метафорическом переносе методов живописи в дизайн одежды используются уже имеющиеся способы анализа произведений станковой живописи с небольшим их дополнением, которое внесет благоприятные коррективы для лучшего понимания значимости производимых процессов в предпроектной деятельности по созданию коллекции одежды дизайнерами и ознакомит с большим спектром приемов для работы, которые в свою очередь, помогут при изобретении собственных.

Педагогические технологии формирования ИКТ-компетентности бакалавров в процессе производственной практики

Зверева Елена Александровна, старший преподаватель, аспирант
Филиал Южно-Уральского государственного университета в г. Нижневартовск

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, компетентность, производственная практика, подготовка бакалавров, приборостроение

Несмотря на большое количество исследований в области подготовки технических специалистов, актуальной является проблема формирования профессиональных компетенций и развития технического интеллекта у бакалавров приборостроительного направления, способных к комплексной производственной, исследовательской и проектной деятельности с применением современных информационных и коммуникационных технологий. Это обусловлено потребностью современных производств в конкурентоспособных инженерных кадрах — бакалаврах, способных успешно работать в условиях высокой автоматизации и информатизации производства, то есть в

ИКТ-компетентных работниках. В связи с чем вузы испытывают потребность в разработке педагогических условий эффективного формирования ИКТ-компетентности бакалавров направления «Приборостроение».

Компетенции формируются в рамках различных элементов (единиц) образовательной программы и оцениваются на разных этапах обучения. Компетенции, как правило, не могут быть сформированы одной дисциплиной или практикой, приобретение обучающимся компетенций — это циклический, интегративный процесс, в котором кроме содержания образования, важны также формы и технологии обучения и преподавания.

В работах, посвященных инженерному и техническому профессиональному образованию (В.И. Байденко, А.А. Кирсанова, В.М. Жураковского и др.), практико-ориентированный подход рассматривается как приоритетный в аспекте совершенствования профессиональной подготовки студента [1].

Производственная практика студента — будущего бакалавра приборостроителя имеет цель: «формирование у обучающихся цельной системы практических навыков работы, закрепляющих и углубляющих полученные теоретические знания, а также приобретение практических навыков и компетенций в сфере профессиональной деятельности предусмотренных ОП по направлению «Приборостроение» [2].

Таким образом, одним из основных принципов организации и проведения производственной практики является принцип взаимосвязи теоретических дисциплин с практикой. Каждая предшествующая дисциплина, предшествующая производственной практики, позволит сформулировать требования к результатам освоения программы бакалавриата направления «Приборостроения» (знания, умения, навыки), которые должна обеспечивать практика для подготовки студента к следующему этапу изучения данной или смежных дисциплин.

Следовательно, проектируемая педагогическая модель формирования ИКТ-компетенций студентов в процессе производственной практики должна предусматривать реализацию данного принципа взаимосвязи практики с дисциплинами ИКТ направленности. Для этого необходимо выявить требования к «входным» знаниям, умениям, навыкам студента, приобретенные в результате освоения предшествующих дисциплин ИКТ-направленности.

Анализ ФГОС ВО направления «Приборостроение» показал, что использование бакалаврами информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности затрагиваются рядом дисциплин (модулей), относящихся к базовой и вариативной части программ Блока 1 «Дисциплины (модули)». Все они направлены на приобретение знаний и навыков, необходимых для уверенного использования современной вычислительной техники и технологий в будущей профессиональной деятельности.

Анализ аннотаций рабочих программ и учебного плана бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Приборостроение» в филиале ЮУрГУ в г. Нижневартовске показал, что предшествующими дисциплинами производственной практики в области ИКТ являются дисциплины, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Перечень предшествующих дисциплин, видов работ	Требования к входным знаниям, умениям, навыкам студента, полученным в результате изучения дисциплины
Информатика	<p>знать: основы теории информации (общие характеристики процессов сбора, передачи, обработки и накопления информации; технические и программные средства реализации информационных технологий, базы данных; современные языки программирования, программное обеспечение и технологии программирования, глобальные и локальные компьютерные сети;</p> <p>уметь: использовать возможности вычислительной техники и программное обеспечение (работать на персональном компьютере, пользоваться операционной системой и основными приложениями MicrosoftOffice; составлять алгоритм решения поставленной задачи; реализовывать алгоритм в VBA; оценивать правильность полученных результатов;</p> <p>владеть: основными методами работы на ПВЭМ с прикладными программными средствами (методами практического использования современных компьютеров для обработки текстовой, числовой и графической информации; основами численных методов решения инженерных задач, а также для решения различных профессиональных задач применения современных информационных систем);</p>
Компьютерная графика	<p>знать: основы компьютерной инженерной графики, правила оформления технической документации; основы проектирования и конструирования типовых деталей и узлов с использованием стандартных средств компьютерного моделирования;</p> <p>уметь: разрабатывать и оформлять проектно-конструкторскую и технологическую документацию для изделий приборостроительной отрасли;</p> <p>владеть: методами решения проектно-конструкторских задач с использованием современных программных продуктов;</p>

Теоретические основы измерительных и информационных технологий	<p>знать: основные тенденции развития техники и технологий в области приборостроения; основы метрологии, основные понятия теоретической метрологии; основные операции измерений и средства их реализации; основы теории точности измерений; математические модели измерительных каналов средств измерения, их статические метрологические характеристики.</p> <p>уметь: уметь анализировать измерительные цепи; использовать по назначению измерительную и вычислительную технику; рассчитывать метрологические характеристики средств измерений; обосновывать выбор средств измерения для решения конкретных задач.</p> <p>владеть: методами информационных измерительных технологий; навыками самостоятельного обучения новым методам исследования в профессиональной области.</p> <p>методами решения проектно-конструкторских и технологических задач с использованием современных программных продуктов.</p>
--	---

Согласно ФГОС ВО по направлению «Приборостроение» результаты освоения программы бакалавриата определяются у выпускника сформированными общекультурными (ОК), общепрофессиональными (ОПК) и профессиональными компетенциями (ПК). Отметим компетенции в области информационных и коммуникационных технологий бакалавра согласно ФГОС ВО по направ-

лению «Приборостроение», которые должны быть сформированы в результате прохождения производственной практики: ОПК-2, ОПК-7, ОПК-8. Планируемые результаты сформированности вышеперечисленных ИКТ-компетенций в процессе прохождения производственной практики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Планируемые результаты освоения ОП ВО (компетенции)	Планируемые результаты обучения при прохождении практики (ЗУНы)
ОПК-2 — способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий	<p>Знать: — методы сбора, обработки, анализа научно-технической информации</p> <p>— основные тенденции и направления развития измерительной техники, информационной техники и информационных технологий, их взаимосвязь со смежными отраслями;</p> <p>— современные компьютерные средства, средства коммуникации и связи</p>
	<p>Уметь: использовать основные программно-аппаратные средства</p> <p>— осуществлять сбор, обработку, анализ научно-технической информации по теме (заданию); составлять отчеты по проделанной работе</p>
	<p>Владеть: основными программно-инструментальными и аппаратными средствами; логическими принципами построения информации, методологией самоподготовки и выполнения самостоятельной работы</p> <p>— технологиями программирования;</p>
ОПК-7 — способность использовать современные программные средства подготовки конструкторско-технологической документации	<p>Знать: Требования стандартов, ГОСТ, ЕСКД и других нормативно-технических документов в области разработки и проектирования радиоэлектронных устройств</p>
	<p>Уметь: использовать основные программные средства подготовки конструкторско-технологической документации для решения инженерных задач</p>
	<p>Владеть: современными программными средствами подготовки конструкторско-технологической документации</p>
ОПК-8 — способность использовать нормативные документы в своей деятельности	<p>Знать: — основные нормативные документы в области профессиональной деятельности (с ГОСТы, отраслевые стандарты, стандарты предприятия)</p>
	<p>Уметь: оперативно действовать в меняющейся нормативной базе, использовать нормативные документы в своей деятельности</p>
	<p>Владеть: технологиями использования нормативных документов в профессиональной деятельности</p>

Литература:

1. Кондарчук, Н.Д. Производственная практика как фактор формирования производственной компетентности студентов — будущих техников: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Д. Кондарчук. — Оренбург: ИПК ОГУ, 2008. — 24 с.
2. Рабочая программа производственной практики студентов направления 12.03.01 «Приборостроение» /сост. е. А. Зверева — Нижневартовск: ф-л ЮУрГУ, 2015 г. — 13 с.

Манипуляционно-коммуникативная градация видов деятельности в обучении иностранному языку

Климченко Марина Сергеевна, аспирант

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

Рассматривается классификация видов деятельности в зависимости от манипуляционно-коммуникативного содержания.

Ключевые слова: манипуляционная деятельность, коммуникативная деятельность, четырехуровневая градация

Лишь в странах с неразвитой культурой не изучаются иностранные языки. Как только увеличивается сознательность нации, увеличивается и интерес к языкам других народов. Происходит важное расширение границ коммуникации: появляется желание к пониманию письма и речи иностранных современников. И если целью изучения древних языков является сохранение культурных традиций, то целью изучения современных языков является поддержание государства на уровне современного прогресса. Так же преследуются и материальные цели: необходимость знания иностранных языков в коммерции и желание быстро использовать иностранные изобретения в науке и промышленности.

По мере развития нации появляется не только стремление к знанию истории собственной страны, но и к пониманию мотивов, достижений и идеалов современных государств. На этом этапе (которого европейские страны достигли в большей степени, чем Америка [2]) в школьное образование включается не только преподавание иностранных языков, но и соответствующее знакомство с жизнью, культурой и идеалами иностранных государств.

Только в последние 25 лет и только в европейских странах пришли к значимым достижениям в преподавании иностранных языков. В американских школах и колледжах ни один студент из ста, изучающих иностранный язык, не приобретает даже умения чётко читать, и ни один из тысячи не способен поддержать разговор на иностранном языке. В то время как большое число учителей знакомятся с современными методами, их работа ограничивается устаревшими внешними обстоятельствами, такими как позднее начало изучения иностранного языка учащимися, недостаточное количество часов, сопровожда-

ющее надеждой на домашнюю работу, которая не приносит больших результатов в изучении языка.

Основной ошибкой является то, что обучение языкам рассматривается как передача серии фактов. Язык — это не процесс логических ссылок к осознанному набору правил; процессы понимания, говорения и письма являются ассоциативными. Настоящее обучение иностранным языкам представляет собой выработку у учащегося таких ассоциативных привычек, которые составляют изучаемый язык. Вместо этого учителя пытаются пространно толковать строение и словарный состав иностранного языка, и на основании этого заставляют учеников переводить иностранные тексты на родной язык. Такой перевод является действием, которое способны выполнить только люди, обладающие совершенным знанием двух языков и существенными литературными способностями. Более того, использование такого приёма в качестве метода обучения совершенно бесполезно, т. к. он устанавливает ассоциации, в которых иностранные слова являются символами (конечно же, расплывчатыми символами) слов родного языка.

Такую практику обычно оправдывают тем, что в условиях школы важным является, например, формирование навыков чтения на иностранном языке, а обучение умению делать заказ в ресторане не входит в практику школы. Хочется верить, что в школе создадутся условия для развития коммуникативных навыков и придёт время, когда способность вести беседу на одном или двух иностранных языках будет являться обычной чертой образования.

Рассмотрим два типа деятельности на занятии.

Коммуникативная деятельность в классе — это такая деятельность, которая позволяет ученику самому выбирать слова и структуры, которые он использует. Другой

вид деятельности, при котором ученик получает активные слова и конструкции от учителя, из книги или аудиозаписи, получил название манипуляционной деятельности. В таком понимании примером манипуляционной деятельности будет простое повторение фраз и предложений за учителем. Пример чистой коммуникации — это свободное общение между членами группы.

Но когда мы начинаем анализировать деятельность в классе с этой точки зрения, то вскоре замечаем, что классная деятельность — не что иное, как сочетание манипуляции и коммуникации в различных пропорциях. Так, учитель может сформировать вопрос таким образом, чтобы проконтролировать степень усвоения учащимися активных конструкций, но в то же время оставить за ним свободу выбора слов. Вопрос типа: «До того, как ты пришел в школу сегодня утром, что ты успел сделать дома?» — несет в себе больше коммуникации, чем манипуляции.

Именно такая свобода выражения, которую учитель предоставляет учащимся на занятиях в старших классах, должна характеризовать переход от элементарного к более продвинутому уровню языкового обучения. В начале обучения учитель очень строго контролирует своих учеников, чтобы свести к минимуму возможность ошибки. На более поздних стадиях неизбежно приходит время, когда полный контроль исчезает, особенно во время практики устной речи. Мы можем считать весь процесс как протяженный по времени и постепенный переход от манипуляции к коммуникации, который достигается через постепенное ослабление контроля в выборе речевых средств. Причем, мы позволяем ученику сделать ту или иную несущественную ошибку в речи, если знаем, что он знает нужное правило и не будет допускать таких ошибок в дальнейшем.

К счастью, переход от манипуляции к коммуникации не осуществляется внезапно, даже в наиболее подготовленных классах. Именно в этом и заключается важность анализа шкалы всех возможных языковых технологий с точки зрения их манипуляционно-коммуникативного содержания и построения их градации от манипуляции к коммуникации.

Перейдем к рассмотрению манипуляционно-коммуникативной градации [2] видов деятельности в обучении иностранному языку.

В развитии манипуляционно-коммуникативной шкалы может быть полезным разделение классной деятельности по крайней мере на 4 главные группы: 1) полная манипуляция, 2) преобладающая манипуляция, 3) преобладающая коммуникация и 4) полная коммуникация [2]. В дальнейшем для простоты мы будем называть группы по их номерам. В данной статье автор не ставит своей задачей полностью классифицировать каждый вид, но приводит несколько полезных примеров. В настоящее время на уроках иностранного языка одним из наиболее популярных упражнений является односегментная замена: учитель дает пример предложения (напр., Мой папа — врач) и просит учеников заменить слово «врач» на другие

профессии — продавец, фермер, рыбак и др. — которые учитель также проговаривает с учениками вслух. В данном случае упражнение полностью манипуляционное и, следовательно, принадлежит к первой группе классификации. Но мы можем просто превратить его в преобладающе-манипуляционное упражнение (группа 2), даже в начальной школе, приблизив его к использованию языка в целях коммуникации. Например, ученики могут самостоятельно подставить и назвать настоящую профессию их отца, что позволяет учителю проверить степень понимания активной лексики и данного упражнения. Еще одно изменение на пути к коммуникации, позволяющее расширить упражнение с помощью визуальных средств — серии картинок: в этой ситуации, хотя структура и определяется учителем, ученик заменяет, по крайней мере, одно слово в каждом предложении. И не стоит бояться потерять собственное достоинство, используя визуальные средства со взрослыми учащимися и студентами.

Как уже отмечалось ранее, наиболее типичное упражнение первой группы — это повторение фраз и предложений за учителем. Все же, учитель может внести элемент коммуникации даже в этот вид упражнений, позволив ученикам обдумать произнесенное некоторое время перед новой попыткой имитации. Сначала это может принять форму возвращения к повторению, затем трансформироваться в другое упражнение. Кроме того, учитель может попросить учеников повторить предложение так, как они смогли запомнить спустя некоторое время, а не сразу же. Очевидно, в таком отсроченном повторении возможность ошибки и необходимость мобилизации учениками их собственного лингвистического опыта будет больше, чем в оригинальном варианте упражнения. В группе с хорошей подготовкой учитель может использовать такой же принцип, когда ученики пересказывают анекдот, который учитель рассказал им несколько уроков назад. Это прекрасный способ тренировки памяти, особенно запоминания диалогов. Разыгрывание выученного на уроке диалога с полным пониманием или без не может быть названо полной коммуникацией, определенной ранее в данной статье. Такой вид деятельности на уроке — практически чистая манипуляция, так как говорящий не имеет возможности выбирать собственные средства языка. С другой стороны, если учитель ставит перед учащимися задачу перефразировать весь или часть диалога, то ученики, несомненно, переходят в новую область коммуникации. К слову, очень часто мы задаемся вопросом, почему отечественные учебники содержат так мало незавершенных диалогов с пропущенными фразами и предложениями, развивающих творчество учеников.

Манипуляционно-коммуникативная градация упражнений приводит нас к заключению, что мы должны ставить перед учениками конкретные задачи, от простых до наиболее сложных, соответствующих полной коммуникации.

Поэтому типичный урок следует рассматривать как урок, состоящий из нескольких циклов деятельности, причем каждый цикл связан с введением небольшой

порции информации. В пределах каждого цикла упражнения должны быть организованы таким образом, чтобы они представляли собой постепенный переход от манипуляции к коммуникации. Такое же движение должно характеризовать переход от элементарного к продвинутому уровню изучения иностранного языка.

Одним из результатов применения данной шкалы в обучении иностранному языку является стирание четкой линии, которая разделяет языковой и литературный курс. Некоторые учителя полагают, что необходимо как можно чаще подталкивать начинающих изучать иностранный

язык к коммуникации. Однако, наивно полагать, что начинающие смогут найти экстралингвистические и лингвистические средства для выражения мысли. К тому же, мы не можем быть уверены в том, что ученик хорошо усвоил определенную структуру, пока он не произнесет эту структуру в устном высказывании без нашей установки.

Таким образом, манипуляционно-коммуникативная градация видов деятельности еще раз подтверждает, что преподаватели должны ставить перед учащимися конкретные задачи, от простых до наиболее сложных, соответствующих полной коммуникации.

Литература:

1. Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Коммуникативный_подход_в_преподавании_иностраннных_языков (дата обращения: 07.09.2016).
2. Landmarks of American Language and Linguistics, Volume 1. A Resource collection for the Overseas Teacher of English as a Foreign Language. Edit by Frank Smolinski. — Material Development and Review Branch English Language Programs Division United States Informarion Agency Washington, D. C. 20547, 1993. — 266p.

Методика проведения проектной деятельности учащимися 6 «Б» класса по созданию математической газеты

Кудряшова Светлана Владимировна, учитель математики
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1498 «Московская международная школа»

Метод проектов или технология проектного обучения — целенаправленная деятельность по решению поисковых, исследовательских и практических задач на предметной, межпредметной или интегрированной основе.

Учебный проект — это творческая, в значительной мере самостоятельная деятельность учащихся, включающая в себя:

- поиск информации, необходимой для реализации идей проекта, анализ и обобщение собранного материала;
- выработку гипотез собственных исследований, экспериментальную проверку или сбор экспериментальных данных, теоретическое обоснование выдвигаемых идей;
- Социально значимую практическую деятельность по результатам проведенных исследований, отражающую личностно-индивидуальную позицию.

Были определены основные требования к проекту:

1. необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы);
2. выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы;
3. каждый проект требует исследовательской работы учащихся;
4. результатом проекта является продукт;
5. полученный продукт должен быть представлен заказчику.

Были следующие этапы работы над проектом:

1. Подготовительный: изучение схемы, оценка имеющихся возможностей, подготовка базы для выполнения проекта;
2. Выполнение проекта: выработка целей и задач, определение способов и методов, реализации проекта, работа по отдельным составляющим;
3. Анализ выполнения проекта.

Была выбрана следующая структура работы над проектом:

1. Подготовка учащихся к работе над проектом;
2. Выбор проблемы;
3. Сбор информации (анализ материалов);
4. Разработка собственного варианта решения проблемы;
5. Реализация плана действий;
6. Составлении;
7. Презентация;
8. Рефлексия.

Критерии оценки:

1. Самостоятельность работы над проектом;
2. Актуальность и значимость темы;
3. Полнота раскрытия темы;
4. Оригинальность решения проблемы;
5. Артистизм и выразительность выступления;
6. Раскрытие содержания проекта в презентации;

7. Использования средств наглядности, технических средств;

8. Ответы на вопросы.

Продуктом проектной деятельности 6 «Б» класса являлась математическая газета. Многие из нас помнят те времена, когда каждый школьник с нетерпением ждал свежего номера стенгазеты. В наше время интерес к выпуску школьных предметных газет не теряется.

Изготовление математических стенгазет является одной из форм внеклассной работы учеников средней школы. Создать газету ученики могут под руководством учителя в школе или дома под руководством родителей. Работа над газетой воспитывает трудолюбие, усидчивость, аккуратность.

Этапы создания школьной предметной газеты. Для создания математической газеты сначала была поставлена перед учащимися 6 «Б» класса задача выбрать тему. В классе обсуждались следующие темы:

- «Удивительная математика»;
- «Мир математики»;
- «Математика — великая наука!»;
- «Царство математики»;
- «Занимательная математика»;
- «Город математиков»;
- «Математика — Царица наук»;
- «Математика — язык природы».

Планирование действие по решению проблемы. Для работы класс был разделен на группы, и было предложено в каждой группе выбрать для газеты свою тему. Ребятами были рассмотрены ранее выпущенные газеты, из которых разбирали некоторые задачи с целью мотивации.

С ребятами выяснили, какие этапы им следует пройти, чтобы газета была выполнена.

Для создания газеты необходимо решить следующее:

- Подобрать материал в соответствии темы;
 - Газета должна иметь четкую и понятную структуру, т. е. правильное расположение информационного материала;
 - Заключительная часть — оформление газеты.
 - Готовый продукт создается в соответствии с требованиями по содержанию, эстетическому оформлению, правильному расположению информации.
- Подбор материала для газеты. С ребятами было решено, что нужно:
- Включить материал о наиболее значимых событиях, чтобы вызвать большой интерес у читателя;
 - Учитывать целевую аудиторию, то есть тех, кто будет читать газету (в первую очередь газету выпускаем для учеников среднего звена);
 - Можно включить занимательные задачи — смекалки, различные головоломки, логические упражнения в форме вопросов, заданий, загадок, задач в стихах, математических ребусов, кроссворды, задачи-шутки. Полезно размещать познавательный материал.

По оформлению стенгазеты были приняты следующие правила:

- Использовать хорошие фотографии;
 - Располагать материал (текст, изображения) на страницы равномерно;
 - Самое важное расположить в левом верхнем углу страницы.
 - Шрифт и цвет должны сочетаться;
 - Можно поместить аналитическую статью на общую тему;
 - Материал должен быть таким и расположен таким образом, чтобы читатель с интересом читал газету до конца.
 - По структуре сначала идет название газеты, исторические события, развлекательный материал.
- Создание продукта. Ребята в соответствии с темой представляли подобранную информацию и наглядный материал. Ребятам нравится самостоятельно подбирать материал и выпускать газету. Учитель помогает советами, направляет деятельность учащихся в правильное русло.
- При создании газеты ребята обязательно учитывают:
- Содержание (историческая справка, занимательность, связь математики с другими предметами);
 - Структурирование (согласно требованиям);
 - Оригинальность выполнения газеты (цвет, подбор фото, выполнение рисунков).

Защита проекта проходила группой. Руководитель каждой группы представлял всем выполненную газету. Каждый из членов группы по очереди рассказывал какое участие он принимал при создании данной газеты. Всем классом во главе учителя обсуждали соблюдение пунктов создания газеты и оценивали газету по баллам.

Каждый пункт оценивали по 10-ти балльной системе.

Все ребята принимали участие в обсуждении созданных проектов. По желанию самих учащихся лучшим газетам были присуждены места с учетом полученных баллов.

1 место заняла газета «Математика — Царица наук», руководитель группы Маховская Яна (82 балла);

2 место заняла газета «Математика — язык природы», руководитель группы Бей Анна (79 баллов);

3 место заняла «Математика», руководитель группы Суров Сергей (73 балла).

Лучшие газеты висели в вестибюле школы.

В конце проведения всех работ было проведено анкетирование ребят, для того чтобы узнать, какие газеты большего всего вызывают интерес.

При проведении проектной работы учитывалось и общественное мнение. Была создана анкета, которая состояла из следующих вопросов:

- Какая газета больше всего понравилась по богатству содержания?
- Какая газета наиболее оригинально оформлена?
- Какая газета наиболее занимательна?
- Чтобы вы хотели видеть в следующих газетах?
- Какие темы газет для вас наиболее интересны?

Создание математической газеты сплачивает ребят, развивает самостоятельность, усидчивость и трудолюбие, математическую смекалку, в свою очередь развивается математическая грамотность учащихся, а также их эру-

диция и находчивость. Такой вид внеклассной работы требует много времени, но приносит огромную пользу в развитии метапредметных навыков учащихся.

Дистанционная форма обучения как инновационный метод получения образования в высших учебных заведениях

Мартыненко Ольга Владимировна, магистр, старший преподаватель;

Шакирова Юлия Каримовна, магистр, старший преподаватель;

Зайцева Стелла Вячеславовна, старший преподаватель;

Абилдаева Гулнур Балтабаевна, старший преподаватель

Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Современная мировая практика показывает, что в последние десятилетия происходят глубокие изменения в сфере образования во всех странах. Эти изменения вызваны новыми потребностями экономического развития в условиях глобализации, широкого распространения информационных и коммуникационных технологий. Одним из характерных явлений в развитии систем образования в развитых странах становится дистанционное обучение. В данной статье рассмотрены плюсы и минусы дистанционного обучения, а также технологии дистанционного обучения — это кейсовая и сетевая дистанционная технология.

Ключевые слова: дистанционное обучение, кейс-технология, сетевая технология, преподаватель-тьютор, Web-портал, электронные обучающие ресурсы.

В Европе в конце XVIII века, с появлением регулярной и доступной почтовой связи, возникло «корреспондентское обучение». Учащиеся по почте получали учебные материалы, переписывались с педагогами и сдавали экзамены доверенному лицу или в виде научной работы.

Появление радио и телевидения в начале XX века внесло изменения в дистанционные методы обучения. Это был значительный прорыв, аудитория обучения возросла в сотни раз. По телевидению вещались обучающие передачи, которые шли, начиная с 50-х годов. Однако у телевидения и радио был существенный недостаток — у учащегося не было возможности получить обратную связь.

В 1969 году в Великобритании был открыт первый в мире университет дистанционного образования — Открытый Университет Великобритании, он был назван так, чтобы показать его доступность за счет невысокой цены и отсутствия необходимости часто посещать аудиторные занятия.

Другие известные университеты с программами дистанционного обучения за рубежом: University of South Africa (1946), FernUniversität in Hagen (Германия, 1974), Национальный технологический университет (США, 1984) (программы ДО по инженерным специальностям), Открытый университет Хаген (Германия), INTEC-колледж Кейптауна (ЮАР), Испанский национальный университет дистанционного обучения, Открытая школа бизнеса Британского открытого университета, Австралийская территориальная информационная сеть.

В конце 1980-х в результате доступности персональных компьютеров обучение было упрощено и автоматизировано. Компьютерные обучающие программы появились на первых компьютерах в виде различных игр.

В 1988 был реализован советско-американский проект «Школьная электронная почта».

Пионерами спутниковых технологий дистанционного обучения в 1990-х стали Международная ассоциация «Знание» и её коллективный член Современная гуманитарная академия.

В XXI веке доступность компьютеров и Интернета делают распространение дистанционного обучения ещё проще и быстрее. Интернет стал огромным прорывом, значительно большим, чем радио и телевидение. Появилась возможность общаться и получать обратную связь от любого обучаемого, где бы он ни находился. Распространение «быстрого интернета» дало возможность использовать «он-лайн» семинары (вебинары) для обучения [1, с. 190].

Современная мировая практика показывает, что в последние десятилетия происходят глубокие изменения в сфере образования во всех странах.

Эти изменения вызваны новыми потребностями экономического развития в условиях глобализации, широкого распространения информационных и коммуникационных технологий, пронизывающих все сферы человеческой деятельности. Одним из характерных явлений в развитии систем образования в развитых странах становится дистанционное обучение.

Дистанционное обучение — взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Дистанционное обучение (ДО) — это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

В качестве особенностей дистанционного обучения принято выделять следующие его черты:

Гибкость. Обучаемые по системе ДО, как правило, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров или лабораторных работ, а работают в удобном для себя режиме (по месту, времени и темпу занятий), что предоставляет определенные преимущества тем, кто не может или не хочет изменить привычный уклад жизни. Для включения в учебный процесс не существует какого-либо образовательного ценза: каждый может начинать свое образование с любого выбранного уровня, продолжать его столько, сколько это необходимо для индивидуального освоения предмета и получения необходимых зачетов по выбранным курсам. Возможно параллельное с профессиональной деятельностью обучение, т. е. без отрыва от производства.

Модульность. В основу учебных планов ДО положен модульный принцип, в соответствии с которым отдельные курсы создают целостное представление об определенных предметных областях, что позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям обучаемых.

Экономическая эффективность. Сравнительная оценка мировых образовательных систем показывает, что ДО обходится примерно на 50% дешевле традиционных форм образования. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации учебного материала, ориентированности технологий ДО на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования учебных площадей и технических средств. В то же время следует учитывать, что дистанционное обучение требует значительных начальных капиталовложений не только для создания технической базы, но и для подготовки электронных учебников, методических материалов, разработки тестов и контрольных заданий.

Опора на современные средства передачи образовательной информации. Центральным звеном системы ДО являются средства телекоммуникации и их транспортная основа. Они используются для обеспечения образовательных процессов: необходимыми учебными и учебно-методическими материалами, обратной связью между преподавателем и обучаемым, обменом управленческой информацией внутри системы ДО, выходом в международные информационные сети.

Новая роль преподавателя. На преподавателя возлагаются такие функции, как координирование учебного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и т. п. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональной подготовке. Как правило, асинхронное взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе ДО предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Средствами асинхронного взаимодействия являются электронная почта и компьютерные сети.

Специализированный контроль качества обучения. В качестве форм контроля в ДО используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы и т. д. Следует особо подчеркнуть, что решение проблемы контроля качества ДО, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы ДО и признания ее традиционными учебными заведениями. Поэтому для осуществления контроля в ДО должна быть создана единая система государственного тестирования.

Использование специализированных технологий и средств обучения. Технология ДО — это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания, она должна соответствовать требованиям его представления. Предлагаемые к освоению знания аккумулируются в специальных курсах и модулях, предназначенных для ДО и основанных на действующих образовательных стандартах, а также в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и др.; одновременное обращение ко многим источникам учебной информации большого количества обучающихся; общение через сети друг с другом и с преподавателями [2, с. 60].

В своем послании «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» народу Казахстана Президент нашей страны Нурсултан Абишевич Назарбаев особо отметил: «Мы должны интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме онлайн, доступное для всех желающих» [3, с. 9].

Дистанционное обучение в Казахстане в режиме эксперимента начали внедрять с 2002 года. В настоящее время в эксперименте участвуют 42 вуза. В том числе и Карагандинский Государственный технический университет.

В режиме эксперимента в Карагандинском государственном техническом университете было организовано дистанционное обучение на основании Приказов и писем

Министерства образования и науки Республики Казахстан:

— № 890 от 24 декабря 2002 г. «О проведении научно-педагогического эксперимента по разработке, апробации и внедрению образовательной программы: «Региональный центр дистанционного технического образования»;

— № 119 от 11 февраля 2003 г. «О создании Регионального центра дистанционного технического образования (РЦДТО)»;

— № 111 от 21 февраля 2005 г. «О проведении эксперимента по внедрению сетевых технологий дистанционного обучения», разрешающий организацию учебного процесса с применением сетевой технологии дистанционного обучения сроком на 5 лет;

— Письмо Департамента высшего и послевузовского образования МОН РК № 5595/03–3–1/261 от 13 июля 2006 г.

На основании этих документов в КарГТУ на базе заочного факультета, центра компьютерных и телекоммуникационных технологий (ЦК и ТКТ) и группы дистанционного образования при кафедре АИС (автоматизированные информационные системы) был создан Региональный Центр Дистанционно-Технического Образования (РЦДТО) для обучения студентов через удаленные терминалы. В 2005–2006 учебном году был произведен первый набор студентов на дистанционную форму обучения. В настоящее время в КарГТУ с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) обучаются студенты Факультета заочного и дистанционного обучения шести специальностей бакалавриата:

5B070200 — Автоматизация и управление;

5B070300 — Информационные системы;

5B070400 — Вычислительная техника и программное обеспечение;

5B071800 — Электроэнергетика;

5B071900 — Радиотехника, электроника и телекоммуникации;

5B073200 — Стандартизация, сертификация и метрология.

Для организации и функционирования ДОТ в Университете на обучающем Web-портале размещено более 5 тысяч электронных обучающих ресурсов. Все виды учебной деятельности осуществляются посредством: педагогического общения преподавателя (тьютора) со студентом с использованием электронных средств связи и самостоятельной работы студента со средствами обучения.

Все виды контроля качества знаний студентов проводятся преимущественно с использованием автоматизированных компьютерных систем.

В период между сессиями осуществляется самостоятельное изучение студентами теоретического материала и консультирование с тьюторами. Самостоятельная работа включает интерактивные консультации по всем учебным материалам дисциплины. Система консультаций предусматривает: очные индивидуальные консультации (в от-

дельных случаях по инициативе обучающегося); дистанционные индивидуальные консультации (рецензии на контрольные и аттестационные работы, по телефону, через e-mail, чат, форум); дистанционные групповые (через чат, рубрику FAQ-часто задаваемых вопросов на Web-сайте, в виде телеконференций).

По желанию студента обучение реализуется по кейсовой или сетевой дистанционным технологиям.

При кейс — технологии дистанционного обучения основная необходимая для обучения информация с описанием используемых методов обучения содержится в наборе электронных учебно-методических комплексов — кейсах учебных дисциплин, которыми обеспечивается каждый обучающийся. Кейсы выдаются студентам на электронных носителях в компьютерном классе ФЗДО (факультет заочного дистанционного обучения) после оплаты обучения и заполнения специальной анкеты. Факт получения кейса фиксируется в реестре выдачи.

Обучающиеся по сетевой технологии весь необходимый учебный материал получают на сайте Университета <http://www.kstu.kz> на обучающем Web-портале, где размещены Internet-версии электронных обучающих ресурсов.

Для студентов заочной формы, обучающихся дистанционно по сетевой технологии, устанавливается два рубежных контроля в семестре на 7 и 14 неделях каждого семестра, а для студентов заочной формы, обучающихся по кейсовой дистанционной технологии рубежный контроль, проводится один раз в семестр, в период экзаменационной сессии по результатам выполнения лабораторных, практических, семинарских занятий, в том числе защит, выполненных контрольных работ.

Организация и проведение занятий на портале осуществляется преподавателями — тьюторами выпускающих и общеобразовательных кафедр университета, прошедшими специальную подготовку.

Промежуточная аттестация проводится с применением автоматизированных тестирующих комплексов во время сессии при явке студента на экзамен [4].

Естественно, у данного вида обучения существуют свои плюсы и минусы для обучающихся. Если вы рассматриваете вариант образования с помощью данной технологии, то следует учесть следующее:

1. К плюсам дистанционного образования можно отнести:

— доступность — независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;

— мобильность — эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;

— социальное равноправие — равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья обучаемого;

— экономия времени преподавателей, которые вынуждены одновременно вести ежедневные занятия и уделять внимание студентам на заочном отделении, прибывшим для сдачи контрольных работ.

2. Минусы дистанционного образования:

— отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем. То есть все моменты, связанные с индивидуальным подходом и воспитанием, исключаются;

— необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет, нужна техническая готовность к использованию средств дистанционного обучения;

— высокие требования к постановке задачи на обучение, администрированию процесса, сложность мотивации слушателей;

— одной из ключевых проблем интернет обучения остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Поскольку до сих пор не предложено оптимальных технологических решений, большинство дистанционных программ по-прежнему предполагает очную экзаменационную сессию. Невозможно сказать, кто на другом конце провода. В ряде случаев это является проблемой и требует специальных мер, приемов и навыков у преподавателей-тьюторов. Отчасти эта проблема решается с установкой видеокамер у обучающегося и соответствующего программного обучения;

— необходимость наличия целого ряда индивидуальных психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося;

— как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися;

— высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения. Создание 1 часа действительно интерактивного мультимедийного взаимодействия занимает более 1000 часов профессионалов. Один из путей решения этой проблемы это поиск и использования существующих видео- и аудиофайлов, использование методов постепенного усложнения дистанционных курсов. [5, с. 7].

Главная функция ДО на сегодняшний день — предоставление возможности получения второго образования, повышение квалификации, потому что в этом случае в роли студентов выступают целеустремленные люди со сложившимся характером, которые смогут успешно завершить обучение. Следует учитывать, что перспективы развития данной формы обучения велики. Многие предпочитают дистанционное обучение в каком-нибудь престижном университете, чем даже очное в местном учебном заведении. Это существенно повысит качество квалифицированных работников, попадающих на рынок труда, и изменит в лучшую сторону положение в сфере образования (повысятся требования, предъявляемые ВУЗам, произойдет естественное «отмирание» учебных заведений, не выдерживающих конкуренции) [6, с. 122].

Литература:

1. Штенгель, Ю.Ю. Дистанционное обучение как форма организации самостоятельной работы студентов с использованием доступных интернет-технологий / Ю.Ю. Штенгель // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — 2012. — с. 190–192.
2. Девтерова, З.Р. Современные подходы к организации и управлению дистанционным обучением / З.Р. Девтерова // Гуманизация образования. — 2010. — № 1. — с. 58–63.
3. Послание Президента РК Назарбаева Н. А. народу Казахстана от 14.12.2012 г. // Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства — Изд. Алматы: ТОО «Издательство LEM», 2016. — с. 9.
4. kstu. kz: официальный сайт Карагандинского государственного технического университета [Электронный ресурс]. — Караганда: КарГТУ, 2006 — . — Режим доступа: <http://www.kstu.kz/>, свободный. — Загл. с экрана.
5. Степанов, А.Д. Преимущества и проблемы перевода обучения в интерактивные формы (дистанционное обучение) в АГЗ МЧС России / А.Д. Степанов // ГОСРЕГ: государственное регулирование общественных отношений. — 2014. — № 4. — с. 7–10.
6. Мазько, А.Ю. Новые технологии обучения (дистанционное обучение) / А.Ю. Мазько, В.Б. Поповская // Альманах современной науки и образования. — 2007. — № 3–3. — с. 121–122.

Место индивидуальной формы организации процесса обучения в подготовке персонала опасных производственных объектов

Николаенко Александр Викторович, соискатель
Кубанский государственный университет

Индивидуальные психофизиологические особенности конкретной личности требуют унифицированного подхода к её обучению. Значительная роль в реализации индивидуальной формы отводится уровню мотивации обучаемого. Наличие этих двух факторов определяет успешность индивидуальной формы организации процесса обучения как образовательного инструмента.

Ключевые слова: индивидуальная форма, индивидуализированный подход, система профессионального обучения, опасный производственный объект

Как бы не строился процесс обучения, каким бы образом не организовывался, так или иначе он ориентирован на субъекта обучения — индивидуальную личность с её индивидуальной мотивацией к образованию. Рассматриваемый вопрос неоднозначен. Речь идёт об отличительных психофизиологических особенностях конкретной личности и её отношении к образовательной деятельности. Однако существует и вторая сторона — построение образовательного процесса под конкретную личность, опять же, с её индивидуальными особенностями — индивидуализированный подход. Следовательно, учёт индивидуальных особенностей слушателей групп стоит во главе угла всей образовательной деятельности. «Необходимость индивидуализации обучения обусловлена способностями, являющимися индивидуальными особенностями обучаемых, которые ориентируют учителя в индивидуальном подходе к учащемуся» [7, с. 153]. В этой области известны своими исследованиями М. Г. Каспарова, А. Н. Лентьев, Б. М. Теплов, А. А. Бодалев.

Индивидуальному подходу к человеку «как предмету познания» [1] посвящены работы В. Д. Небылицына, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева и т. д.

Исходя из того, что так остро стоит вопрос индивидуализации в отношении к личности, соответственно необходим и более пристальный подход к индивидуальной форме обучения.

Цель исследования — сформулировать роль индивидуальной формы организации процесса обучения в подготовке персонала опасных производственных объектов (ОПО).

Задачи исследования:

- выработать позицию в отношении понятия «индивидуальная форма организации процесса обучения»;
- определить возможности использования индивидуальной формы организации процесса обучения при подготовке персонала ОПО.

«Форма организации обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определённым содержанием материала» [8, с. 287]. Полагаясь на тот факт, что в основе обучения лежит общение, то со-

ответственно сколько форм общения — столько же форм организации процесса обучения. Формы — это «структуры общения, применяемые в учебном процессе» [2, с. 33].

Обращаясь к образовательной деятельности работников ОПО мы можем констатировать тот факт, что она представлена четырьмя основными формами: коллективной, групповой, парной и индивидуальной [2, с. 34–35].

Пожалуй, самая простая, фигурирующая на слуху, — индивидуальная форма обучения, берущая начало с давних времён, когда знания и накопленный опыт передавались поколениями с помощью письменности и рисунков. Рассмотрению особенностей индивидуальной формы обучения и посвящено наше исследование.

Обучаемый при индивидуальной форме непосредственно не вступает в общение со своим учителем. Подготовка осуществляется через печатные издания или другие носители информации путём проработки рекомендованного ему материала. При этом у слушателей формируется своё понимание, своя точка зрения, своё видение предмета.

В трактовке конструкции «индивидуальная форма организации обучения» фигурирует ряд подходов. Так, например, у М. Ю. Олешкова и В. М. Уварова индивидуальное обучение представлено как взаимодействие учителя со своим учеником и ученика со средствами обучения [6, с. 39]. Такая позиция логичнее соотносится с парным обучением.

Г. К. Селевко связывает индивидуальную форму, помимо перечисленного выше, ещё и со взаимодействием двух учащихся [5, с. 224]. Подобная интерпретация подразумевает одного говорящего и одного слушающего, что опять таки ориентировано на парную форму.

Такие разночтения вносят серьёзную путаницу в современную дидактику. Мы считаем правомерным принимать за основу точку зрения В. К. Дьяченко. «Если обучение осуществляется через письменную речь, опосредованно и при этом учащийся непосредственно ни с кем не контактирует, не общается, то такая организационная форма обучения называется индивидуальной» [2, с. 34]

Профессиональное обучение персонала производственных объектов, как определяют нормативные документы, может осуществляться по индивидуальной форме, но под контролем преподавательского состава [4, ст. 6.2.3]. Не менее пятнадцати процентов учебного времени по программе теоретического обучения должно выделяться на консультации для корректировки образовательного процесса. Ввиду того, что ОПО выделены в особую категорию объектов повышенной опасности, то обучение персонала вне курсовой формы возможно только по профессиям, не входящим в перечень, утверждённый Ростехнадзором [4, ст. 5.2.2]. Подобное положение дел автоматически снимает вопрос о самостоятельной подготовке персонала, обслуживающего ОПО. Тем не менее введение индивидуальной формы организации процесса обучения мы считаем возможной и оправданной в следующих случаях:

- 1) при изучении тем общетехнического курса подготовки (исключение составляют вновь принятые работники, проходящие первичное обучение);
- 2) при использовании автоматизированных, компьютерных обучающих систем, а также иных рекомендованных электронных и дистанционных технологий;
- 3) при работе над письменными квалификационными работами на этапе производственного обучения слушателей по месту работы;
- 4) при работе с электронными и бумажными носителями во внеурочное время.

Перечисленную деятельность слушателей групп, подверженную влиянию учителя, необходимо отнести к «индивидуальной и несамостоятельной» [3, с. 67].

Выбор тем письменных квалификационных работ и свобода действий по самостоятельному изложению содержания последних имеют элементы индивидуализированного обучения. Тем самым реализуется индивидуальный подход к личности каждого обучаемого, что в итоге сказывается на активизации деятельности всех слушателей группы. Принцип индивидуализации позволяет приблизить обучение к конкретному обучаемому с его индивидуальными способностями и ритмом работы.

Индивидуальное обучение стоит у истоков всех знаний, находящихся в распоряжении человечества. Начиная от приматов, пытающихся палкой добыть себе пищу, человек шаг за шагом двигался по пути познания. В принципе, индивидуальная форма обучения постоянно представлена

в нашей жизни. Если обратиться к теории «образа действий», то каждый очередной наш «шаг», каждое последующее действие складывается из предыдущего. Процесс обучения представляет собой алгоритм: восприятие внешних стимулов — оценка информации — формирование образа действия — пробное действие — коррективировка.

Индивидуальное обучение — это фундаментальная форма. Она имеет и свои плюсы, и свои минусы. Эффективность этой формы напрямую зависит не только от объёма и качества изучаемого материала, но и от мотивации обучаемого. Неоспоримое достоинство индивидуальной формы обучения — переосмысление незыблемых истин. В основе всех великих открытий лежит индивидуальная форма обучения их творцов.

Рассматривая индивидуальную форму с позиции навыка, мы приходим к таким понятиям, как творчество, искусство. Каждый раз, забивая гвоздь в доску, мы делаем это несколько иначе, оттачивая движения, постановку руки, силу удара, тем самым продолжая совершенствовать этот способ действий.

Индивидуальная форма обучения — это идеальный путь развития «самости» человека.

Однако, рассматриваемая форма обладает и рядом недостатков. Двойственный подход к индивидуализации личности указывает на тот факт, что продуктивность в образовательной деятельности мы получим только при наличии двух обстоятельств: наличие мотивация субъекта обучения и индивидуализированный подход к последнему со стороны системы обучения. Исходя из того, что второе в условиях профессионального обучения, где царит ускоренная профессиональная подготовка, проблематично, то эффект от индивидуальной формы во многом определяется желанием самого обучаемого и здесь так же много вопросов.

Уровень социальной активности индивидуальной формы обучения, к сожалению, крайне низок, что определяет, соответственно, и её низкую востребованность на предприятиях с большим списочным составом и сказывается на организации коллективной деятельности.

Тем не менее индивидуальная форма организации процесса обучения представлена и успешно реализуется в системе профессионального обучения, в дополнительном профессиональном образовании и в целом ряде других образовательных структур.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленингр. Ордена Ленина гос. ун-та им. А. А. Жданова, 1968. — 339 с.
2. Дьяченко, В. К. Новая дидактика [Текст] / В. К. Дьяченко. — М.: Народное образование, 2001. — 496 с.
3. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя [Текст] / В. К. Дьяченко. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с. — (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
4. Положение о Системе непрерывного фирменного профессионального образования персонала ПАО «Газпром» от 29 января 2016 г. [Текст] / ПАО «Газпром», Департамент по управлению персоналом. — 2016. — № 42.

5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. [Текст] / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 2005. — 556 с.
6. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Текст] / Авторы-составители М.Ю. Олешков и В.М. Уваров. — М.: Компания Спутник+, 2006. — 191 с.
7. Стогниева, О.Н. Индивидуализация как необходимое условие процесса обучения иностранному языку [Текст] / О.Н. Стогниева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 3 (22). — с. 153–158.
8. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

Системно-деятельностный подход к процессу формирования управленческих компетенций у социальных работников

Рослякова Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Вильгельм Алена Александровна, магистрант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Представлено видение сущности и структуры управленческой компетенции как целостного явления, представляющего совокупность знаниевого, технологического и личностного компонентов, а также содержания процесса ее формирования у социальных работников, включающего несколько модулей подготовки, которые ориентированы на формирование управленческих функций социальных работников посредством деятельностных методов обучения.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, структура управленческой компетенции, формирование управленческой компетенции, социальный работник*

Изучая управленческие компетенции социальных работников, мы пришли к выводу, что прежде всего необходимо остановиться на методологических подходах, с позиций которых следует рассматривать как сущность самих компетенций, так и способы их формирования. С нашей точки зрения, к процессу формирования управленческих компетенций у социальных работников прежде всего следует обратиться с позиций системно-деятельностного подхода.

В науке системно-деятельностный подход является по сути интеграцией идей системного (рассмотрение объектов как систем), вклад в разработку которого внесли Б.Г. Ананьев, И.В. Блауберг, В.А. Сластенин и др., и деятельностного (рассмотрение и описание явлений с позиции категории «деятельность»), который разрабатывали Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др., подходов.

Системно-деятельностный подход как подход общенаучного уровня был выбран нами по причине того, что мы исследуем один из видов деятельности — управленческую, стараясь выявить ее сущностные характеристики, компонентный состав, системообразующие факторы. Ссылаясь на исследования И.А. Зимней [1], А.К. Марковой [2], С.В. Росляковой [4], А.В. Хуторского [6] и др., касающиеся сущности и структуры компетенций, в нашей работе использование идей системно-деятельностного подхода прежде всего предполагает представление управленческой компетенции в качестве системы, которая включает несколько компонентов:

— **знаниевый компонент** (знания об управлении как специфической деятельности, об управленческом цикле и сущности каждой управленческой функции в отдельности; знание основ менеджмента и самоменеджмента и др.);

— **технологический компонент** (умения выявлять и анализировать информацию о социальной ситуации, оценивать достоверность информации, полученной в ходе мониторинга и из других источников; разрабатывать социальные проекты (программы), направленные на повышение эффективности социального обслуживания населения и оказания социальной поддержки; способность к планированию, организации и контролю в работе с клиентом; прогнозирование и проектирование организации социального обслуживания, объема и качества оказываемых социальных услуг и др.);

— **личностный компонент** (мотивы управленческой деятельности, система ценностей как основа управленческой культуры, волевые качества, способствующие принятию взвешенных и эффективных решений).

Кроме того, в нашем исследовании системно-деятельностный подход был положен в основу построения процесса формирования управленческих компетенций у социальных работников. Данный процесс имеет целостную структуру, представляя собой систему, состоящую из нескольких содержательных блоков-компонентов, зависящих друг от друга. Системообразующий фактор этого процесса — цель — формирование у социальных работ-

ников управленческих компетенций и деятельность как основа формирования этих компетенций. Рассмотрим содержательную часть данного процесса.

I блок направлен на реализацию личностного компонента управленческой компетенции. Он включает 2 модуля, содержание которых представлено в таблице 1.

Таблица 1. Содержание 1 блока процесса формирования управленческих компетенций у социальных работников

Тема модуля	Формируемая компетенция	Задачи модуля	Методы, приемы работы
I./1. Профилактика профессионального выгорания и деформации	Формирование готовности к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»	<ul style="list-style-type: none"> — Актуализировать процесс самоанализа; — познакомить с приемами саморегуляции; — оптимизировать самооценку; — снять эмоциональное напряжение; — сформировать позитивное мышление (самовосприятие и восприятие окружающей действительности) 	<ul style="list-style-type: none"> — Тренинг; — метод рефлексии; — арт-терапия; — позитив-технологии (методы НЛП); — медитативные и релаксационные техники; — слайдовая презентация; — анкетирование и др.
I./2. Этика и деонтология профессиональной деятельности в социальной работе	Формирование готовности соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> — Сформировать способность обеспечивать высокий уровень социальной культуры профессиональной деятельности; — сформировать способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии 	<ul style="list-style-type: none"> — Проблемная лекция; — решение задач; — деловая игра; — диалоговые технологии

II блок процесса формирования управленческих компетенций у социальных работников направлен на реализацию технологического компонента. Он состоит из четырех модулей. В основу содержания каждого модуля были положены идеи профессионального стандарта «Специалист по социальной работе», в котором отражены требования к выполнению трудовых функций, в том

числе и управленческих [3]. Формирование управленческих компетенций, заложенных в основу каждого модуля, реализуется на основе предложений преподавателей кафедры социальной работы педагогики и психологии ЮУрГПУ [5], за счет разных, прежде всего активных форм работы со специалистами (таблица 2).

Таблица 2. Содержание 2 блока процесса формирования управленческих компетенций у социальных работников

Тема модуля	Формируемая компетенция	Задачи модуля	Методы, приемы работы
II./1. Управленческий цикл в деятельности социального работника	Формирование способности целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населению	Сформировать: <ul style="list-style-type: none"> способы выявления граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; умения планировать, организовывать и осуществлять контроль в работе с клиентом; умения прогнозировать и проектировать организацию социального обслуживания, объема и качества оказываемых социальных услуг; умение разрабатывать социальные проекты (программы), направленные на повышение эффективности социального обслуживания населения и оказания социальной поддержки и др. 	Проектный метод; деловая игра; мастер-класс; проблемный семинар и др.

II./2. Организация взаимодействия в социальной работе	Формирование готовности решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента	Сформировать: способность выявлять проблему гражданина, находящегося в трудной жизненной ситуации, оценивать возможности ее решения с помощью привлечения профильных специалистов (учреждений); умения выбирать оптимальные способы решения проблемы гражданина посредством формирования и согласования с гражданином индивидуальной программы предоставления социальных услуг и оказания мер социальной поддержки; умение обеспечивать координацию деятельности специалистов в решении актуальных задач социального обслуживания граждан; способность мотивировать граждан (получателей социальных услуг) к активному участию в реализации индивидуальной программы предоставления социальных услуг и оказания мер социальной поддержки и др.	метод проектов; решение проблемных ситуаций; семинар-дискуссия; мозговой штурм и др.
II./3. Оценка качества социальных услуг	Формирование способности осуществлять оценку качества социальных услуг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации	Сформировать умения: определять цель и индикаторы мониторинга социальной ситуации; использовать различные методы мониторинга социальной ситуации; использовать результаты мониторинга в определении целей социального обслуживания населения; выявлять и анализировать информацию о социальной ситуации, оценивать ее достоверность; проводить экспертизу социального проекта (программы) и др.	Деловая игра; кейс-метод; тематическая дискуссия и др.
II./4. Нормативно-правовые основы управленческой деятельности социального работника	Формирование способности к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней	Формирование способности: оформлять документы, необходимые для принятия нуждающихся граждан, на социальное обслуживание или оказание мер социальной поддержки; использовать нормативные правовые акты в сфере социальной защиты населения, Национальные стандарты Российской Федерации в сфере социального обслуживания и др.	Кейс-метод; проблемные задачи; мозговой штурм; круглый стол и др.

Процесс формирования управленческих компетенций у социальных работников — это единый, последовательный процесс, основу которого составляют разнообразные деятельности (активные) методы работы: решение задач, деловая игра, решение проблемных ситуаций, мозговой

штурм, тренинг, метод проектов и др. Данные методы позволяют научиться мыслить, планомерно организовывать свою деятельность и деятельность клиента, работать в команде, коллегиально принимать решения, быть деятельным и активным. Использование системно-дея-

тельность подхода дает возможность представить процесс формирования управленческих компетенций у социальных работников полноценным, содержательным, практико-ориентированным.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М.: Просвещение, 1993. — 164 с.
3. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/499053714>.
4. Рослякова, С. В. О сущности и структуре познавательной компетентности / С. В. Рослякова // Вестник государственного университета / Гос. ун-т управления. — Москва, 2012. — № 10. — с. 300–305.
5. Содержание и методика педагогической деятельности в социальной работе (социальная педагогика): учеб. пособие / Н. А. Соколова, Н. П. Артемьева, В. Ф. Жеребкина, Т. Г. Пташко, С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова, Т. П. Скребцова, А. А. Шевченко, Е. В. Моисеева, Н. В. Сиврикова; под ред. Н. А. Соколовой. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. — 350 с.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — с. 58–65.

Формирование ключевых компетенций на уроках истории и обществознания с использованием современных образовательных технологий

Рышняк Гульнара Марсовна, учитель истории и обществознания
МБОУ-00Ш с. Александровка Советского района Саратовской области

Л. Н. Толстой сказал: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он будет только подражать, копировать». И с самых первых дней работы в школе я поняла, что это действительно так. Современные дети — это люди нового поколения, нового информационного общества. И умение творить себя, свою жизнь очень важно!

В соответствии с современной государственной образовательной политикой, основными результатами деятельности являются не сами по себе знания, умения, навыки, а набор «ключевых компетентностей» [3].

У учащихся должны быть сформированы:

— Политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты мирным путем);

— Компетенции необходимые для жизни в поликультурном обществе (способность жить с людьми других культур, языков, религий);

— Коммуникативные компетенции (владеть монологической и диалогической речью, иностранным языком, навыками беглого чтения текстов);

— Компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение информационно-коммуникативными технологиями, критическим мышлением);

— Когнитивные компетенции (готовность учиться всю жизнь) [5].

В последнее десятилетие произошли большие изменения в системе исторического образования:

— возросло значение исторического образования;

— усилено внимание при изучении духовной жизни общества и человека в истории и т. д.

Исходя из этих особенностей времени, сложилась моя система преподавания истории и обществознания в школе. Опыт практической деятельности, ее результаты показывают, что в новых педагогических технологиях заложен большой потенциал для обеспечения личностно-ориентированного обучения и формирования ключевых компетентностей у учащихся.

В своей педагогической деятельности я активно использую современные образовательные технологии: проблемного обучения, педагогических мастерских, критического мышления, проектные методы обучения, ИКТ, игровые технологии, здоровьесберегающие технологии.

Сегодня необходимы умения не только овладеть информацией, но и критически оценить, осмыслить, применить.

Технология критического мышления предлагает разнообразный набор приемов и методов [1]. Основа технологии — трехфазовая структура урока: вызов, осмысление, рефлексия. Рис. 1.



Рис. 1. Стадия вызов

На этапе вызова использую методический прием «Знаем. Хотим узнать. Узнали». Рис. 2.

Для этого делю доску на 3 широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». Учащимся предлагаю воспроизвести в тетради такую же таблицу. Затем называю тему и спрашиваю учащихся, что они об этом уже знают. Обсуждение продолжается, пока не выявятся сведения, в справедливости которых учащиеся не сомневаются. В случае затруднения обсуждаем возникшие вопросы. Данный прием эффективен и для подведения итога урока, он позволяет осуществить рефлексию [6].

Одной из технологий, используемых на стадии вызова, является технология «Понятийное колесо». Рис. 3.

Свое название она получила из — за того, что в законченном виде действительно напоминает колесо, в центре которого пишется ключевое (изучаемое на уроке) понятие (тема), а вокруг него, соединенные лу-

чами слова — ассоциации (словосочетания), которые предлагают дети.

Стадия вызова: предлагаю учащимся перечислить известные им типы обществ (синонимы, слова — ассоциации, словосочетания), изобразив их схемой. В дальнейшем работу на уроке можно строить, используя готовое понятийное колесо. Например, дать задание сгруппировать похожие понятия, а затем назвать признаки, по которым проводилось объединение. Так хаотичное, на первый взгляд, «колесо» выстраивается в стройную логическую схему урока.

Стадия Реализация смысла

Эта стадия предусматривает активную работу с разнообразными источниками информации: таблицами, схемами, документами, картами, с учебником, учебным фильмом.

Прием «Кластеры». Рис. 4.

Кластеры или «грозди» — графический способ организации учебного материала. Кластеры — рисуночная

Технология критического мышления Методика «ЗУХ»		
«З» Знаю	«Х» Хочу узнать	«У» Узнал
1. Фараоны — правители Египта.	1. В какие страны организовывали походы?	
2. Ходили в походы, чтобы расширить владения, набрать богатства.	2. Чем закончились эти походы?	
	3. Какое вооружение имели египетские воины?	
	4. Какие виды войск были в Египте?	
	5. Легко ли жилось египетскому воину?	

Рис. 2.



Рис. 3.



Рис. 4.

форма, суть которой заключается в том, что в середине листа записывается основное слово (идея, тема), а по сторонам от него фиксируется информация, как-то с ним связанная. В центре — тема; вокруг нее — крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией с темой, у каждой смысловой единицы — свои черты, особенности [5].

Для активного восприятия, систематизации и оценки информации учитель использует *приём «П» — «М» — «И»* таблица «Плюс-минус-интересно». Рис. 5.

При чтении текста учащиеся фиксируют в соответствующих графах таблицы информацию, отражающую: — позитивный характер (графа «П»); негативный характер

(графа «М»); — наиболее интересные и спорные факты (графа «И»).

Например, на уроке истории в 9 классе по теме «Экономическая политика красных и белых» учащиеся, используя параграф учебника, заполняют таблицу «Плюсы и минусы экономической политики белых и красных». Подобная форма организации работы с материалом позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

Стадия рефлексии.

Эффективными для использования на стадии рефлексии являются прием *синквейна*. Рис. 6.

Синквейн является достаточно известным и распространенным способом рефлексивной деятельности, по-

Таблица «Плюс-минус-интересно»		
+	–	?
<ul style="list-style-type: none"> Факты, которые могут отвечать на вопрос «Что в этом хорошего?» 	<ul style="list-style-type: none"> Факты, которые могут отвечать на вопрос «Что в этом плохого?» 	<ul style="list-style-type: none"> Записи различных интересующих ученика фактов и мыслей «Что в этом интересного?»

Рис. 5.

Синквейн
1 строка – тема или предмет
2 строка – два прилагательных
3 строка – три глагола
4 строка – фраза из четырех слов
5 строка – «смысловый синоним»

Рис. 6.

звляющим научить школьников излагать личное отношение к историческому событию или деятелю, подводить итоги размышления.

Определенной эпохе, этапу развития общества соответствуют конкретные задачи образования. Они отражают социальный заказ, который предназначено выполнять школе. Новые исторические повороты влекут за собой новые идеи, ценности и новые школьные реформы, предполагающие формирование модели «нового человека».

Литература:

1. Загашев, И. О., Заир-Бек С. И. «Критическое мышление: технология развития»
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — с. 34–42.
3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании.

Таким образом, применение современных методик и технологий на уроках истории позволяют осуществлять целенаправленное формирование ключевых компетенций у учащихся и в конечном счете, повысить качество знаний по предмету и создать условия для успешной социализации личности.

Я буду рада, если опыт моей работы пригодится моим коллегам и молодым учителям. Удачи!

4. Г.К. Селевко. «Педагогические технологии по основе информационно-коммуникационных средств», М., НИИ школьных технологий, 2005 г.
5. [mailto: festival@1september.ru](mailto:festival@1september.ru)
6. <https://infourok.ru/>
7. <http://nsportal.ru/>
8. <http://kopilkaurokov.ru/>

Возможности игры в коррекционной работе с детьми

Серебрякова Ирина Владимировна, воспитатель
ГБДОУ детский сад № 95 г. Санкт-Петербурга

В условиях реализации ФГОС обучение детей производится в игре, т. к. игра составляет основное содержание жизни ребенка дошкольного возраста и является его деятельностью. В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина игра определяется как ведущий вид деятельности, который возникает не путём спонтанного созревания, а формируется под влиянием социальных условий жизни и воспитания.

Игра — это мощнейшая сфера «самости» человека: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществления. Благодаря играм, ребёнок учится доверять самому себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире.

Игру не зря называют королевой детства. Знаменитый ученый Э. Берн говорил, что весь процесс воспитания ребенка он рассматривает, как обучение тому, в какие игры следует играть и как в них играть.

В игре ребёнок развивается как личность. У него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики. В игре создаётся базис для новой ведущей деятельности — учебной. Удовлетворяя потребность ребёнка в игровой деятельности при помощи разнообразных игровых средств, педагог умело моделирует игровые ситуации, в процессе которых решаются важные развивающие и коррекционные задачи.

Игра — наиболее доступный для детей вид деятельности, это способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. Уже в раннем возрасте ребёнок имеет наибольшую возможность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по своему усмотрению общаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы, преодолевать те или иные трудности, логически связанные с сюжетом игры, её правилами. Поэтому важнейшей задачей педагогической практики является оптимизация и организация в группе ДОУ специального пространства для активизации, расширения и обогащения игровой деятельности дошкольника.

Игра — явление сложное и многогранное. Можно выделить функции игры.

Обучающая функция — развитие общеучебных умений и навыков, таких как память, восприятие и др. Это использование дидактических игр.

Развлекательная функция — создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение общения взрослого с ребёнком из скучного занятия в увлекательное путешествие.

Коммуникативная функция — объединение детей и взрослых, установление эмоциональных контактов, формирование навыков общения. Это использование в работе коммуникативных игр.

Психотехническая функция — формирование навыков подготовки своего психофизического состояния для более эффективной деятельности.

Функция самовыражения — стремление ребёнка реализовать в игре творческие способности, полнее раскрыть свой потенциал.

Компенсаторная функция — создание условий для удовлетворения личностных устремлений, которые невыполнимы в реальной жизни.

Одним из положений педагогической теории игры как формы организации жизни и деятельности детей дошкольного возраста. Первая попытка организовать жизнь детей в форме игры принадлежала Ф. Фребелю. Он разработал систему игр, преимущественно дидактических и подвижных, на основе которых осуществлялась воспитательная работа в детском саду. За основу классификации игр С. А. Шмаков разделил все детские игры на следующие виды:

— Двигательные игры (спортивные, подвижные, моторные)

— Социальные игры (творческие, сюжетно-ролевые, драматические, деловые)

— Комплексные игры (коллективно-творческая, досуговая деятельность, хороводные и орнаментальные игры)

— Интеллектуально-творческие игры (предметные забавы, состязательные игры, сюжетно-интеллектуальные, дидактические игры)

В детском саду игры детей происходят в различных центрах активности, содержащих совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей по основным направлениям: физическом, социально-личностном, познавательно-речевом и худо-

жественно-эстетическом. Все центры активности создаются с учетом интеграции содержащихся в них образовательных областей.

В физическом направлении развития детей зона двигательной активности. В зоне двигательной активности дети занимаются подвижной игровой деятельностью. В игровой форме проводится утренняя и бодрящая гимнастика, различные физминутки и подвижные игры. С помощью дидактических игр дети знакомятся с видами спорта, безопасностью и сохранения здоровья.

Для социально-личностного направления создается центр сюжетно-ролевых игр, центр ряженья, центр труда. Интеграция этих областей способствует познанию окружающего мира и успешной социализации в нём через игру, способов поведения и отношений с людьми, развивается связная речь, пополняется словарь.

В центре музыкально-театрализованной деятельности подобраны дидактические игры по знакомству с музы-

кальными инструментами, с разными звуками. Воспитатель вместе с детьми обыгрывает различные виды театра (настоольный, пальчиковый, театр картинок, Бибабо).

В познавательно-речевом направлении развития ребёнка создан центр речевого развития «Мы познаем мир», центр развивающих игр, экологические центры. В центре собраны игры, направленные на развитие сенсорного восприятия, мелкой моторики, воображения.

Игра — важнейшее направление коррекционной работы всех специалистов ДОУ.

Игра — один из важнейших приёмов работы с детьми дошкольного возраста. Игровой метод обучения способствует созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, установлению психологически адекватной возрасту ситуации общения. В игровой деятельности раскрывается индивидуальность ребёнка, формируется чувство коллективизма и взаимопонимания, развиваются творческие способности ребёнка.

Литература:

1. Артамонова, О. «Предметно-пространственная среда» // — Дошкольное воспитание 1995г № 8
2. Губанова, И. Ф. «Игровая деятельность в детском саду»// М.: Мозаика Синтез 2006 г.
3. Дыбина, О. В. «Образовательная среда в организации самостоятельной деятельности старшего дошкольника» М., 2008г
4. Жуковская, Р. И. «Игра и ее педагогическое значение» — М.: Просвещение, 1984г
5. Заворыгина, Е. «Особенности воображения детей в игре»// Дошкольное воспитание 1986 № 12
6. «Игра дошкольника» под редакцией С. Л. Новоселовой М, 1989
7. Петровский, В. А. «Построение развивающей среды в дошкольном учреждении» — М., 1993 г.
8. Выготский, Л. С. «Собрание сочинений» В 6 т — М., 1982г; т4—1984 г.

Совместное обучение матери и ребенка второго года жизни английскому языку

Скиндерева Алена Николаевна, магистрант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В последние годы возрос интерес к преддошкольному возрасту. Начиная с первых месяцев жизни, детей записывают в клубы, центры, где проводятся занятия, направленные, в первую очередь, на развитие интеллектуальных способностей детей, в частности все больше и больше родителей стремятся приобщить своих детей к иностранному языку уже с рождения.

Многолетнее экспериментальное обучение иностранному языку, проводившееся коллективом лаборатории обучения иностранным языкам НИИ общего и среднего образования АПН РФ, подтвердило «благотворное влияние предмета на детей: на их общее психическое развитие (память, внимание, воображение, мышление), на выработку у ребят способов адекватного поведения в различных жизненных ситуациях, на лучшее владение родным языком, на речевое развитие детей в целом». [4] Изучение иностранного языка положительно влияет на интеллектуальный

рост, обогащает и стимулирует умственное развитие ребёнка, делает мышление детей более гибким, повышает восприимчивость к языкам и развивает слуховое восприятие, знакомит малыша с культурой другой стран, подготавливает ребенка к тому, чтобы он отвечал требованиям к владению языком в школе. [3] Однако, на данных занятиях не уделяется должного внимания развитию эмоциональных отношений между матерью и ребенком, а также воспитанию детей раннего возраста.

С 2010 года в нашем городе существуют специальные совместные группы для мам и малышей «Mom and Baby», где проводятся занятия с детьми раннего возраста и их родителями на английском языке. Специальные занятия, разработанные учителем английского языка, психологом и коррекционным педагогом, направлены на временное погружение детей в новую языковую среду и, одновременно, на формирование отношений в системе мать-ребенок вто-

рого года жизни. Занятия проходят в процессе совместно неразделенной деятельности мать и дитя, где учитель играет роль помощника, который показывает и объясняет задание, а ребенок и родитель совместно выполняют его. Структура и содержательная направленность занятий соответствуют возрастным особенностям ребенка.

Данная программа имеет следующие цели и задачи;

Цели

1. Развитие эмоциональных отношений между матерью и ребенком раннего возраста.
2. Оказание помощи родителям в процессе воспитания и развития ребенка.
3. Формирование и развитие иноязычных фонетических навыков (пока речевой аппарат пластичен и еще действуют механизмы овладения родной речью, эти навыки легко приобретаются и прочно усваиваются, поэтому важно не упустить время);
4. Развитие навыков аудирования (понимание речи на слух);
5. Развитие навыков «говорения» (т. е. формирование у ребенка представления об иностранном языке как средстве общения);
6. Формирование и пополнение лексического запаса.

Задачи

1. Психолого-педагогическое просвещение матерей по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста.
2. Развитие социальных и коммуникативных умений у детей дошкольного возраста (путем взаимодействия с детьми и взрослыми).
3. Развитие познавательной активности детей раннего возраста (через знакомство с различными материалами).
4. Развитие двигательной активности (крупных движений, мелкой моторики).
5. Развитие эмоциональной сферы детей раннего возраста (сопереживание героям сказок и т. д.).
6. Развивать у ребенка понимание английской речи,
7. Умение точно подражать словам;
8. Поддерживать стремление малыша разговаривать с окружающими на английском языке;
9. Знакомить его с английскими названиями предметов и явлений;
10. Выразить свои мысли и желания при помощи слов и коротких предложений на английском языке.

Успешный опыт работы таких групп показывает, что родители не только совершенствуют свои собственные знания английского языка, но и овладевают некоторыми приемами взаимодействия с ребенком раннего возраста, расширяют свои знания, касающихся игр, упражнений и других видов взаимодействия со своим малышом, а также учатся чувствовать и понимать проблемы своего ребенка.

Что касается самого ребенка, мы не ставим своей задачей «обучить» его английскому языку, мы хотим развить его природные склонности, используя в общении не родной язык. Малышам в этом возрасте интересно много

двигаться, перебирать различные предметы, изучая их свойства, разглядывать картинки, читать книжки, петь песенки. Именно это мы и предлагаем малышам на наших занятиях.

Сообщая об изменениях в развитии ребенка за год занятий, практически все мамы отмечают улучшение речевого развития ребенка, появление потребности играть с другими детьми, развитие эмоциональной и коммуникативной сфер; особо выделяют проявления доброжелательности, открытости малыша в общении с мамой и другими людьми. Положительные изменения есть и в изучении иностранного языка. Малыши реагируют на иностранную речь, отвечают на приветствие жестом или словами, выполняют простые инструкции, высказанные на иностранном языке, показывают по просьбе предметы и игрушки, названные на иностранном языке (в пределах изученных тем), повторяют отдельные слова иностранного языка, «вставляют» их в свою речь на родном языке, проявляют интерес и желание к занятиям по иностранному языку.

В раннем возрасте обучать языку можно только через разговорную речь, вследствие этого на занятиях доминирует коммуникативный подход, наряду с комбинированием различных подходов, принципов и элементов других методов с учетом специфики этапа обучения и конкретных условий. Занятия направлены на развитие устной речи, которая является как средством, так и методом обучения. На занятиях мамы и малыши погружаются во временную языковую среду, чтобы малыш научился не просто повторять английские слова, но и понимать, играть, думать на английском языке. Преподаватель разговаривает с родителями и детьми только на английском языке. А отдельные слова, выделяет голосом, показывая предмет или картинку, иллюстрирующую слово, или объясняет жестами. Постепенно, по слову, малыш начинает понимать нашу речь.

Обучение складывается из двух организационно-содержательных компонентов — работа во время аудиторных занятий и самостоятельная работа родителей с малышами дома.

Занятия носят системный характер и включают в себя:

— развивающие и обучающие занятия (Монтессори-игрушки, кубики Зайцева, карточки, работа с сыпучими материалами, шнуровки...)

— музыкально-ритмические занятия (коллективные занятия в кругу с использованием музыкальных и пальчиковых игр. Это могут быть игры-приветствия, игры на эмоционально-тактильный контакт мамы и ребенка (в т. ч. массаж), игры на выполнение вербальных инструкций, игры на ассоциативные действия (в т. ч. пальчиковые), игры на повторение основных движений, тематические песенки с танцевальными движениями, музыкальные игры с использованием инструментов, ритуал прощания).

— фитнес-занятия (активные игры, обручи, надувные мячи, массаж...)

— творческие занятия (развитие сенсорных способностей и мелкой моторики руки, творческой сферы деятель-

ности, лепка, рисунки из песка, пальчиковые краски...) Помимо обучения навыкам рисования, лепки, аппликации, развития интереса и положительного отношения к творческой деятельности, занятия также формируют развитие речи и ознакомление с окружающим миром.

В процессе обыгрывания сюжета самой творческой деятельности ведётся непрерывный разговор с детьми, что стимулирует их речевую активность и способствует речевому подражанию, а в дальнейшем организует настоящий диалог с игрушечным персонажем или со взрослым.

Исходя из темы занятия, педагог рассказывает о различных явлениях природы, о жизни людей и животных. Задания позволяют дать детям знания о цвете, величине, форме, количестве предметов и их пространственном расположении.

Каждое занятие тематическое: тема проживается и прорабатывается во всех частях занятия, служит основой

для проведения игр и показа мини-спектакля (если занятие посвящено игрушкам, например, мячу, то дети с мамами лепят мяч, на его основе знакомятся с геометрической формой — кругом, учатся выделять его из других фигур, знакомятся с понятиями «большой-маленький», играют с мячом, катают его, водят хороводы и поют песни про игрушки, рисуют клубочек для котенка, смотрят и сами участвуют в мини-спектакле про игрушки).

Успешное воспитание и развитие ребенка невозможно без любви к нему, без знания его потенциальных возможностей и без правильного понимания его проблем и особенностей поведения. Посещая занятия в группе «Mom and baby» мамы учатся совместной деятельности со своим ребенком, общаясь при этом на английском языке, а также построению позитивных отношений, наполненных теплотой, вниманием и любовью.

Литература:

1. Григорьева, Г.Г., Кочетова Н.П., Сергеева Д.В. и др, Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трех лет/ — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2001. — 253 с
2. Ларечина, Е.В. Развитие эмоциональных отношений матери и ребенка. Методическое пособие. СПб.: Речь, 2004. — 160 с
3. Салищева, М.Н. Английский с рождения: практические советы родителям, прибаутки.-М.:Карапуз-Дидактика,2007. — 64с: ил.
4. Обучение английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста: основные принципы и подходы [Электронный ресурс] <http://www.kp.ru/guide/obuchenie-detei-angliiskomu-jazyku.html>

Педагогическая креативность в управленческой культуре педагога

Чугунова Ирина Андреевна, студент

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина

В статье представлены главные личностные характеристики руководителя, которые способствуют эффективности его управленческой деятельности. При этом авторы приходят к выводу, что в современных условиях только системный, комплексный, нестандартно-креативный подходы позволяют успешно осуществлять управление образовательным учреждением, обеспечивает высокое качество результатов обучения и воспитания, реализацию намеченных целей.

Ключевые слова: культура управления, интуиция, педагогическая деятельность, креативность

Управленческая культура людей, занятых в сфере образования, представляет собой часть их профессионально-педагогической культуры. Важность образования как исходного положения социального, экономического и духовного формирования общества отображена в положениях Национальной доктрины образования РФ, которая устанавливает базовые направления совершенствования системы образования. Суть управленческой культуры педагога основывается на необходимости целостного отражения культурного подхода, осуществления педагогом креативного управления на таких уровнях, как самоуправ-

ление и управление творческим учебно-воспитательным процессом.

Педагогическая деятельность — это особый вид общественно-полезного занятия взрослых людей, осмысленно обращенный на подготовку растущего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями.

Креативность — это занятие, зарождающее нечто новое, ранее неизвестное на основе преобразований имеющегося опыта и выработки новых комбинаций познания и умения. В «Современном психологическом словаре»



креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [4, с. 192].

При этом следует подчеркнуть, что креативность как особый вид человеческой деятельности наряду с «новизной» характеризуется и «прогрессивностью». Педагогическую креативность следует рассматривать как высокий уровень педагогического мастерства, т. е. совокупности педагогических умений, основанных на глубоких педагогических убеждениях. Основой педагогического искусства, как известно, являются знания. Умение применять эти знания и умения на практике — основной компонент педагогического искусства.

Поскольку главным условием педагогической креативности является общение, то его можно определить, как комплекс знаний, умений и техники общения в тесном единстве с профессиональной увлеченностью, убежденностью, оптимизмом и импровизацией. Общим для всех определений является то, что креативность определяется как способность к творчеству. Следовательно, руководитель должен уметь создать такую деловую обстановку, в которой творческие люди и исполнители не будут конфликтовать, а напротив, объединят свои усилия в общем деле, в результате чего их деятельность станет более продуктивной.

В нынешнем стремительно переменчивом обществе необходимы креативные личности. Касательно этого возникает вопрос: можно ли обучить творчеству, сформировать креативную личность, выработать опыт творческой деятельности. Ответ на него скорее будет отрицательным, нежели положительным. Креативность не есть отдельная характеристика познавательных процессов, а выступает в роли одной из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя сформировать, ее можно только воспитать. Воспитание, конечно же, не может быть ничем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Но если истинное обучение творчеству невозможно, то вполне возможно создание условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность.

В целях эффективного управления руководителю необходимы не только талант, способности, навыки, но

также и интуиция, воображение, наблюдательность, зоркость. Задачами улучшения профессиональной подготовки педагогических кадров в системе образования сопряжены со сменой методологических приоритетов в образовании, которые направлены к личности, её творческому потенциалу, ценным ориентирам, становлению основных внутренних механизмов профессионального творческого становления. Значимыми особенностями этого таланта являются сила воображения и интуиция, до конца не изученное орудие творчества, проявляющееся в способности увидеть единое целое. Под интуицией мы понимаем способность чувствовать и понимать суть происходящего без формальных доказательств. Роль интуиции особенно значима в принятии управленческих решений, если учесть, что они нередко принимаются в условиях дефицита времени, недостатка информации и отмене не подлежат [2, с. 12].

Труд педагога является созидательным, творческим. Он направлен на создание свежих, оригинальных решений и подходов. Творческие способности педагога выражаются в умении передать оправдавшую себя идею или метод из одной сферы деятельности или среды в другую, умении заимствовать интересные идеи из окружающего пространства и использовать их в управленческой деятельности. Повседневный труд педагога сопряжен с поиском новых подходов, нестандартных решений, созданием и использованием авторских приемов и методов, инновационных форм работы с детьми [3, с. 26].

Актуальность данной темы обусловлена кризисом традиционной системы образования и необходимостью её модернизации, поэтому вопрос управления и развития управленческой культуры остаётся важным в практической деятельности педагогов.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что ступенями профессионального роста педагога являются педагогическое творчество и педагогическое новаторство. Педагогическое творчество — это всегда поиск и нахождение нового. Практика показывает, что любой педагог в той или иной мере преобразует педагогическую действительность, но только творческий педагог активно выступает за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером. Новаторство характеризуется разработкой и практической реализацией новых наиболее оптимальных моделей образовательного

процесса, педагогических открытий и инноваций, обогащающих педагогическую теорию и практику.

Делая вывод анализу взаимосвязи креативности и творчества, следует обозначить, что творчество является процессом создания новых вещественных и духовных ценностей, тогда как креативность не что иное как внутренний потенциал личности, определяющий ее готовность и способность к намеченному процессу. При этом невозможно однозначно определить значение и эффект результатов творческого процесса. В инновационной деятельности,

сущностью которой становится создание и освоение педагогических новшеств, важной характеристикой нововведений является их положительное влияние на учебно-воспитательный процесс и систему образования в целом [1, с. 18]. Таким образом, можно сделать вывод, что творческая деятельность педагога не обязательно является инновационной, в то время как инновационная деятельность всегда предполагает творчество, а значит ее важной характеристикой становится креативность как интегральное качество педагога-новатора.

Литература:

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М., 1965. — с. 124–145.
2. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М.: Издательский центр: «Академия», 2006.
3. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. — СПб.: Питер, 2006.
4. Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007.

Социализация подростков в сфере досуга

Чучина Наталья Николаевна, заместитель директора по общим вопросам
ГБУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южный»

Стержневой проблемой общественного развития является гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, то есть ее социализация. Особенно актуальной для общества является социализация подрастающего поколения. Именно в период детства, отрочества и юности складываются основные структуры личности, ее качественные характеристики. Системные качества индивида, формируются в совместной деятельности и общении. Социальное самоопределение человека одинаково актуально и для прошлого, и для настоящего столетия, но оно существенно зависит от социально-политической и экономической системы общества. Это процесс, непрерывно меняющийся по своему характеру. Социализация подрастающих поколений есть сложный непрерывный процесс, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности адаптируются к потребностям общественным, это активный творческий процесс присвоения общечеловеческих ценностей, когда индивид добровольно выстраивает свою роль в обществе. С другой, общество формирует норму морали и поведения, формы отношений между людьми в семье, в школе, в досуговых учреждениях, в иных окружающих человека социальных средах.

Поистине могучим стимулом для творческого развития детей, подростков и юношества, расцвета их способностей, расширения диапазона интересов, гуманизации

мыслей, чувств и поступков, созидательной активности является досуг и, в частности, досуговые объединения, где процесс формирования и развития индивида не ограничивается «социальным заказом», а осуществляется на основе доминирующих потребностей и мотивов поведения. При всех положительных сторонах досуга, можно отметить, что досуг ярко подвержен состоянию политики, экономики, идеологии, образования и культуры.

Как показывает практика, досуг подрастающего поколения, при относительно низкой культуре его использования не только не приносит ожидаемого восстановления утраченных сил, расцвета творческих способностей и тому подобное, а напротив, превращается в криминальный фактор общества. В отечественной науке вопросом социализации подрастающего поколения занимались: Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, В. А. Сухомлинский и др. Вместе с тем, несмотря на столь представительный круг ученых, исследовавших проблему социализации подрастающего поколения, по настоящее время существует и мало исследованные области, одна из таких проблем — социализация подростков в сфере досуга.

Наиболее сложно процесс социализации протекает в подростковом возрасте, так как происходят большие изменения и в организме, и в сознании. Появляется большое разнообразие отношений (дружба, вражда, любовь и т. д.).

На подростка сильное влияние оказывают микро- и макросреды, а также различные социальные институты. На примере сферы досуга можно наиболее полно раскрыть проблемы подростка, возникающие в процессе социализации.

1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

1.1 Понятие «Социализация»

Социализация личности — одно из ведущих понятий социальной педагогики, будучи междисциплинарным, оно отражает достаточно сложное социальное явление. В литературе можно встретить различные определения этого понятия. Социализация — это сложный многогранный процесс по:

- усвоению индивидом на протяжении его жизни социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;
- усвоению и дальнейшему развитию индивидом социально-культурного опыта;
- становлению личности, обучению и усвоению индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе;
- включению человека в социальную практику, приобретению им социальных качеств, усвоению общественного опыта и реализации собственной сущности посредством выполнения определенной роли в практической деятельности и т. д.

Общим для всех подходов является рассмотрение социализации как результата и механизма приобретения личностью социального опыта в процессе жизнедеятельности. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнографы, социологи, психологи, криминологи, представители других наук. Процесс социализации включает в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду в результате активного взаимодействия между ним и окружающим социальным миром. В процессе этого взаимодействия осуществляется социальное признание; социальное общение; овладение навыками практической деятельности; активное переустройство окружающего мира.

Социализацию нельзя отождествлять с развитием личности, которое происходит и вне общества. Социализацию также нельзя сводить и к воспитанию. Бесспорно, суть воспитания состоит в построении таких взаимосвязей детей с обществом, которые обеспечивают их социализацию. Более того, в настоящее время воспитание рассматривается в двух аспектах. Воспитание в узком смысле означает процесс целенаправленного воздействия на развитие личности в целях подготовки его к производственной, общественной и культурной деятельности. Воспитание в широком смысле — это воздействие на человека всей социальной действительности с целью усвоения им социального опыта. И в первом и во втором случае воспитание предполагает односторонний целенаправленный

процесс. Социализация же основана на двусторонней активности.

1.2 Этапы социализации

В ходе социализации личности можно выделить семь этапов.

Для каждого из них характерно формирование новых потребностей, их осознание и перевод в систему ценностей. Новые потребности играют роль ведущих на своем этапе развития.

1 этап. Восприятие индивидом социальной информации на уровне ощущений, эмоций, знаний, умений и навыков. При этом следует непременно учитывать фактор своевременности подачи информации.

2 этап. Интуитивное соотнесение получаемой информации с генетически заложенным кодом, собственным социальным опытом и формирование на этой основе собственного к ней отношения. На этом этапе социализации первостепенное значение приобретают глубинные переживания. Каждого человека будоражат, а ребенка в особенности, часто необъяснимые чувства, позывы совершить то или иное деяние, причем как позитивное, так и негативное. Именно к этим чувствам, к состоянию души неосознанно прислушивается человек при восприятии и оценке той или иной информации. Другой фактор, оказывающий сильное воздействие на этом этапе социализации — микросреда, в которой преимущественно пребывает ребенок. Это может быть двор, друзья, класс, но чаще всего это семья и, когда новая информация вступает в противоречие с установками, полученными ребенком в этой среде, наступает внутренний конфликт, который ему предстоит разрешить.

3 этап. Выработка установки на принятие или отторжение полученной информации. В качестве факторов, оказывающих воздействие на данном этапе выступают дела, в которые включен ребенок и которые, так или иначе, поглощают его.

4 этап. Формирование ценностных ориентаций и установка на действие. В качестве ведущего фактора, благоприятствующего положительному исходу этого этапа, выступает идеал.

5 этап. Поступки подростка, логически выстроенная система поведения. При этом следует отметить, что в одних случаях поступки следуют сразу за получением информации словно «взрывная реакция», и, только потом прорабатываются второй — четвертый этапы, в других случаях они возникают лишь в результате неоднократного повторения определенных воздействий извне, проходя через этап обобщения и закрепления.

6 этап. Формирование норм и стереотипов поведения. Этот процесс происходит во всех возрастных группах с той лишь разницей, что имеет разное качественное состояние. В шесть лет усваивается норма не драться, а в шестнадцать — отстаивать свои и других честь и достоинство.

7 этап. Осмысление и оценка своей социальной деятельности. Из данного пункта можно сделать следующий **вывод:** социализация как поэтапный процесс протекает в

сознании и поведении детей во множестве параллелей по поводу каждой социальной информации, причем, придя к своему логическому завершению — самооценке, на определенном этапе жизни этот процесс повторяется вновь по тому же поводу, но уже на новом качественном уровне.

1.3 Функции социализации

Социализация осуществляет основополагающие функции развития индивида и общества:

— *нормативно-регулятивная функция*, формирующая и регулирующая жизнедеятельность человека в обществе посредством воздействия на него специальных социальных институтов, определяющих образ жизни данного общества во временном контексте;

— *личностно-преобразовательная функция*, индивидуализирующая человека посредством формирования потребностно-мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений;

— *ценностно-ориентационная функция*, формирующая систему ценностей, определяющих образ жизни человека;

— *коммуникативно-информационная функция*, приводящая человека во взаимоотношения с другими людьми, группами людей, системой, насыщающая человека информацией с целью формирования его образа жизни;

— *прокреативная функция*, порождающая готовность действовать определенным образом;

— *творческая функция*, в процессе реализации которой рождается стремление творить, отыскивать выход из нестандартных ситуаций, открывать и преобразовывать мир вокруг себя;

— *компенсаторная функция*, восполняющая дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека.

Функции социализации не только раскрывают, но и определяют процесс развития индивида и общества. Функции направляют активность индивида, определяя более или менее перспективные пути развития личности. Они, реализуясь в комплексе, дают возможность индивиду проявить себя в определенной сфере деятельности.

1.4 Уровни социализации

Процесс социализации индивида протекает на трех уровнях.

1. Биологический уровень.

Это связь организма человека с окружающей его средой. Человек подвержен влиянию погоды, фазам луны и другим природным явлениям.

2. Психологический уровень.

В процессе социализации выделяется две стороны личности — как субъекта, так и объекта общественных отношений. Под субъектом понимается деятельное начало индивида, процесс активного воздействия на себя (самореализация) и на окружающую среду (преобразующая деятельность). Таким образом, процесс социализации человека в существенной мере выступает как результат двух процессов: первый из них определяется активно-

стью самого человека, а второй — логикой развертывания внешних, по отношению к нему, проблемных ситуаций.

3. Социально-педагогический уровень.

Это связь человека с обществом в лице социальных институтов и отдельных групп, когда ребенок ищет новые социальные роли и выбирает стиль социального поведения, а общество дает ему свои социальные предписания.

Уровни социализации демонстрируют основу человеческой личности, влияние социальных институтов на ее формирование, рассматривая личность, как объект, так и субъект воздействия личности на себя и общество, а также общественных институтов на личность. Включенность в обозначенные выше уровни обуславливает пространственно-временную непрерывность процесса социализации на протяжении всей жизни человека. Поскольку социальная среда есть явление динамическое, результатом социализации являются все новые и новые качества, приобретаемые в процессе социальной жизни, благодаря завязыванию новых связей, отношений с другими людьми, общностями, системами.

1.5. Стадии и формы социализации

Стадии социализации можно выделить, проанализировав возрастную периодизацию. Так как каждому возрастному этапу соответствуют определенные потребности, нужды, ощущения, особенности и т. д., то можно выделить шесть стадий социализации.

Биоэнергетическая (пренатальная). С 3–5 месяцев эмбрионального развития на уровне сенсорной системы (вкуса, кожной чувствительности, слуха) происходит «освоение» ребенком мира.

Идентификационная стадия (до 3-х лет). Это период отождествления себя со всем, что окружает ребенка, от мебели, игрушек, до мамы, папы, животных, растительного мира. Вся психическая деятельность ребенка состоит из восприятий действительности и моторных реакций на него.

Корреляционная стадия (3–5 лет). Для данной стадии характерно интуитивное мышление ребенка. Это период зарождения целенаправленной совместной деятельности детей, в процессе которой приобретает опыт руководства другими детьми, а также опыт подчинения.

Экспансивная стадия (6–10 лет). Характеризуется стремлением ребенка расширить свой социальный кругозор. Это период конкретных операций. У ребенка формируется самооценка, отношение к себе и, как результат, требования к самому себе.

Конвентивная стадия (11–15 лет). Характеризуется «взрывоопасностью». Подросток ищет выход из постоянно возникающих конфликтных ситуаций. В поисках ответа он постоянно обращается к друзьям, родителям, другим взрослым, устанавливается система социальных взаимоотношений с окружающими, среди которых наибольшую ценность представляет мнение товарищей. Потребность в самоутверждении настолько сильна в этом возрасте, что во имя признания товарищей подросток готов на многое: он может поступиться своими взгля-

дами и убеждениями, совершить действия, которые расходятся с его моральными установками. Вместе с тем существенное значение для подростков имеет его положение в семье, которое при благоприятном морально-психологическом климате может активно на него воздействовать.

Концептуальная стадия (16–20 лет). Характеризуется выходом в самостоятельную жизнь. Перед юношеством возникает необходимость самоопределения, выбора жизненного пути в профессиональном плане.

На каждой стадии воздействие на индивида осуществляется определенным образом, направленно или спонтанно. Но чаще всего эти две формы воздействия дополняют друг друга, компенсируя недостатки предыдущей. Выделяют две формы социализации подрастающего поколения: направленная (целенаправленная) и ненаправленная (спонтанная).

Направленная форма социализации — это специально разработанная определенным обществом система средств воздействия на человека с тем, чтобы сформировать его в соответствии с целями и интересами этого общества.

Ненаправленная форма социализации — это автоматическое формирование определенных социальных навыков в связи с постоянным пребыванием индивида в непосредственном социальном окружении.

2. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ (11–15 ЛЕТ)

2.1 Психолого-физиологическая характеристика подростков

Особенности проявления подросткового возраста определяются конкретными социальными обстоятельствами, и, прежде всего, изменением места ребенка в обществе, когда подросток субъективно вступает в новые отношения с миром взрослых, что составляет новое содержание его сознания, формируя такое психологическое новообразование этого возраста, как самосознание.

Характерной чертой самосознания является проявление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, с ее специфическими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению и саморазвитию. Этому способствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей младшего школьного возраста. Прежде всего это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков, все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так, у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые, в отличие от образцов детей младшего школьного возраста, представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных

требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе.

На определенном этапе развития прежнее место, занимаемое ребенком в системе окружающих его человеческих отношений, осознается им как не соответствующее его возможностям, и он стремится изменить его. Возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже определившими этот образ жизни. В соответствии с этим его деятельность перестраивается.

В подростковом возрасте происходит известный «скачок» в психофизиологическом развитии индивида. Свойственные подростку, на данном этапе адаптации, категоричность суждений, стремление во что бы то ни стало казаться взрослым, браваду при этом своей мнимой самостоятельностью, лишь подчеркивает маргинальную природу подросткового этапа социализации. Резкие изменения, происходящие в этот период в организме и психике подростка, делают его раздражительным и легко ранимым. Он пытается сформировать собственную систему взглядов на мир. Подростков в это время характеризует импульсивность, эмоциональность, чувствительность, негативизм, критический склад ума, максимализм, мечтательность. Все эти качества делают подростков социально подвижной частью общества, однако и противоречивой. Этот возрастной этап часто называют «кризисным».

Подростковый возраст отличается коренными сдвигами, обусловленными перестройкой ранее сложившихся психологических структур. Здесь закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Возрастает его самостоятельность, значительно более многообразными содержательными становятся его отношения с другими людьми, взрослыми, он активно осваивает чужую социальную позицию, происходит переоценка ценностей. Подросток стремится к активному действию в области искусства, его уже не удовлетворяют занятия лишь созерцательного характера. Развитие творческих способностей в одном виде деятельности влияет на общее развитие личности. Привыкая приводить в движение все умения и умственные силы в процессе занятия искусством, подросток впоследствии распространяет эту способность и на другие виды деятельности.

В подростковом возрасте значительно расширяется объем деятельности ребенка, качественно изменяется ее характер. Существенные сдвиги происходят в интеллектуальной деятельности детей. Возрастает желание заниматься сложными, требующими творческого напряжения видами деятельности. Важной особенностью этого возраста является формирование активного, самостоятельного, творческого мышления детей. Они более трезво оценивают свои возможности.

2.2 Сензитивность подростков

С вступлением ребенка в новую возрастную фазу — подростковую — существенно изменяется его социальное положение в школе, семье, на улице. Им изучаются новые

дисциплины, в семье на него возлагают более сложные и ответственные обязанности, он уже не играет в «эти детские игры с малышами», а стремится прибиться к юношеской «тусовке». То есть, он уже не ребенок, но еще и не взрослый. В этой связи возникает благоприятная атмосфера для воздействия на его социально-возрастное самоопределение.

К подростковому возрасту у ребенка накапливается довольно большой объем самой разнообразной информации. С вступления в новую возрастную фазу он научается выстраивать логические схемы, улавливать причинно-следственные связи. На этой основе количество полученного знания переходит в новое качество, а в купе с расширяющимся жизненным опытом у него возникает более высокий уровень самосознания, он обращает свой взор на внутренний мир и духовный облик других людей и на этой основе выстраивает устойчивый нравственный идеал. Таким образом, подростковый возраст сензитивен для формирования идеала.

Для подростков огромное значение имеет мнение, оценка сверстников и в то же время в подростковой среде существует своеобразный поведенческий устав, приоритет в котором принадлежит проявлению воли. Именно в этой связи подростковый возраст сензитивен для формирования сильной воли, в частности таких черт как целеустремленность, самостоятельность, выносливость, решительность, смелость, инициативность, выдержка, мужественность и другое.

Заметим, что все эти черты так или иначе разовьются, а если не эти, то альтернативные и направлены будут если не на созидание, то на разрушение, поэтому обществу важно не упустить шанс «воспитать гражданина».

2.3. Типы общения подростков

Каждый из нас живет среди людей. В любой ситуации, мы независимо от нашего желания, общаемся с людьми. Мы обмениваемся информацией, взаимодействуем с другими людьми, познаем их и, вместе с этим, переживаем собственное состояние, возникающее в результате общения. Общение выступает как деятельность, сфера, где человек может реализовать себя. Для социализации общение играет одну из важных ролей — это реализация коммуникативно-информационной функции, приводящей человека во взаимоотношения с другими людьми, группами людей, системой, насыщающей человека информацией с целью формирования его образа жизни.

Так как мы рассматриваем досуговую сферу, то тип общения определяет сам процесс взаимодействия подростков. Можно выделить следующие типы досугового общения:

Позитивист. Подростки этого типа способны творчески подходить к поставленной задаче, взваливая при этом основной груз на себя. Они прислушиваются к мнению родителей, педагогов и сверстников. Их отличает настойчивость в достижении цели, а также способность правильно оценивать собственные результаты и результаты своих товарищей.

Подростки-позитивисты обладают необходимыми трудовыми навыками, способны планировать свою работу и согласовывать ее с работой группы. Своеобразная избирательная интуиция позволяет им сразу чувствовать, как к ним относятся окружающие. Самооценка отличается искренностью и умением правильно подметить черты своего характера. Для них важен результат — признание со стороны. Они стремятся приобрести вес в той общности, в которой прибывают на досуге, занять лидерские позиции. Этот тип подростков отличается повышенным чувством ответственности за себя, успехи в игре и тому подобное, которое со временем перерастает в чувство ответственности за других. Иногда это чувство гипертрофируется, и уверенность подростка в себе переходит в страх не оправдать надежд, возложенных на него им самим, друзьями, педагогами, родными. В этих случаях возможно проявление нервных срывов.

Способный. Это тип подростка, отличающегося универсальным свойством проявлять способность ко всему и вся. Они проявляют успехи в учебе, хорошие дети и друзья, достигают больших успехов в художественной, технической и спортивной деятельности. Такой тип подростков отличают глубокие чувства, искренняя привязанность к тем, от кого исходит любовь, забота и внимание. Привязанность эта сохраняется, несмотря на легкость и частоту мимолетных ссор. Утраты переносятся очень тяжело и переживаются долго. Маломотивированные смены настроения могут создать впечатления поверхностности и легкомыслия, на самом же деле это преданные друзья. Они очень чутки ко всякого рода знакам внимания, благодарности, похвалам и поощрениям. Они способны активизировать и воодушевлять на реализацию творческой идеи большую группу подростков, но как правило, их инициативу перехватывает активный позитивист. Формирование такого типа происходит при активной поддержке родителей, их регулярном общении.

Домосед. Этот тип характеризуется вялостью. Обществу его раздражает, компании он избегает, приключения и риск, так изобилующие в досуге их сверстников, для них не привлекательны. Они очень тяжело переживают даже мелкие неприятности и неудачи, болезненно реагируют на замечания и укоры, как сверстников, так и взрослых. Представители этого типа предпочитают дружить с теми, кто способен удовлетворить их потребность в сопереживании. Тяга к группированию со сверстниками, зависит от настроения. Практически никогда не претендует на роль лидера, вполне довольствуясь теневым положением.

Невротичный тип. У подростков этого типа часто бывает хорошее, даже несколько излишне приподнятое настроение, которое нередко омрачается вспышками раздражения и гнева. Им присущи такие черты характера, как тревожность, социальная беспомощность, негативизм. Подростки этого типа нетерпимы к проигрышу, вторым ролям и тому подобное, раздражаются, когда долго остаются в тени. Они в постоянном стремлении к самостоятельности и независимости. Плохо переносят строгую

дисциплину и строго регламентированный режим. Отсутствие навыков самоанализа и теплого дружеского общения, склонность к конфликтам порождают острое чувство одиночества.

Неустойчивый тип. Это лживые, дерзкие, недисциплинированные подростки с низкой требовательностью к себе и неспособностью к адекватной самооценки. Они, как правило, отличаются эгоистической направленностью, не ориентированы на социальные нормы. В общении с друзьями мало внимательны к их запросам, интересам, в группе конфликтны. У такого типа даже положительные качества часто трансформируются в отрицательные. Главная их черта — крайняя изменчивость в настроении, которое меняется слишком часто и чрезмерно круто. Такие подростки часто инициируют асоциальное поведение сверстников, при этом сами готовы совершить подлость, правонарушение. Для них характерна нестабильность, резкая перемена привычных взаимоотношений с окружающими, конфликтность в общении.

3. ДОСУГ КАК СФЕРА СОЦИАЛИЗАЦИИ

3.1 Понятие «Досуг»

Плодотворное использование досуга человеком — важная задача общества, ибо, когда он осуществляет процесс своего досугового общения с искусством, техникой, спортом, природой, а также с другими людьми, важно, чтобы делал он это рационально, продуктивно и творчески.

Так что же такое детский досуг? До сих пор нет общепринятого определения этого понятия. Досуг часто отождествляется со свободным временем (Ф.С. Махов, А.Т. Куракин и д. р.), с внешкольной и внеклассной работой (Л.Н. Николаева, М.М. Поташник и д. р.), и даже с внеучебным временем (Л.К. Балясная, Т.В. Сорокина и д. р.). Но можно ли отождествлять свободное время с досугом? Нет, так как свободное время есть у всех, а досугом обладает не каждый. Существует много интерпретаций слова «досуг». Досугом называется деятельность, отношения, состояние ума. Множество подходов осложняет попытки понять, что значит досуг.

Досуг способен объединить и отдых, и труд. Большая часть досуга в современном обществе занята разными видами отдыха, хотя понятие «досуг» включает в себя и такие виды деятельности, как продолжение образования, общественная работа на добровольных началах.

Определение досуга распадается на четыре основных группы.

— *Досуг как созерцание*, связанное с высоким уровнем культуры и интеллекта; это состояние ума и души. Досуг рассматривается с точки зрения эффективности, с какой человек делает что-либо.

— *Досуг как деятельность* — обычно характеризуется как деятельность, не связанная с работой. Это определение досуга включает ценности самореализации.

— *Досуг, как свободное время* — время выбора. Это время может быть использовано различным образом, причем оно может быть использовано для деятельности, связанной с работой или не связанно с ней.

— Досуг рассматривается как время, когда человек занимается тем, что не является его обязанностью.

— *Досуг, как созерцание, деятельность и свободное время* — интегрирует три предыдущих концепции, стирает грань между «работой» и «не работой» и оценивает досуг в терминах описывающих человеческое поведение.

Включает в себя понятия времени и отношения к времени.

Досуг является благоприятной почвой для испытания подростками фундаментальных человеческих потребностей. В процессе досуга ребенку гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, даже личные недостатки можно преодолеть посредством досуговой активности. Досуг в существенной степени ответственен за формирование характера ребенка, в частности таких качеств как инициативность, уверенность в себе, сдержанность, мужественность, выносливость, настойчивость, искренность, честность и д. р. Досуг при известных обстоятельствах может стать важным фактором физического развития детей. Любимые занятия в часы досуга поддерживают эмоциональное здоровье. Досуг способствует выходу из стрессов и мелких беспокойств. Особая ценность досуга заключается в том, что он может помочь ребенку, подростку, юноше реализовать то лучшее, что в нем есть.

Можно выделить реальный досуг (общественно полезный) и мнимый досуг (асоциальный, личностно значимый).

Реальный досуг никогда не находится в разрыве как с самой личностью, так и с обществом. Наоборот, это состояние деятельности, создание свободы из необходимых повседневных дел, время для отдыха, развлечения.

Мнимый досуг — это, прежде всего насилие, любо над собой, либо над обществом, и как результат разрушение себя и общества. Мнимый досуг обусловлен неумением проводить свое время, это бесцельное время препровождение, приводящее к асоциальным поступкам.

3.2. Характеристики досуга

Можно вывести следующие основные характеристики досуга детей, подростков и юношества:

— Досуг имеет ярко выраженные физиологический, психологический и социальный аспекты;

— Досуг основан на добровольности при выборе рода занятий и степени активности;

— Досуг предполагает свободную творческую деятельность;

— Досуг формирует и развивает личность;

— Досуг способствует самовыражению, самоутверждению и саморазвитию личности через свободно выбранные действия;

— Досуг формирует потребность детей в свободе и независимости;

— Досуг способствует раскрытию природных талантов и приобретению полезных для жизни умений и навыков;

— Досуг стимулирует творческую инициативу детей;

— Досуг — это сфера удовлетворения потребностей личности;

— Досуг способствует формированию ценностных ориентаций;

— Досуг выступает как своеобразная «зона ограниченного вмешательства взрослых»;

— Досуг способствует объективной самооценке детей;

— Досуг формирует позитивную «Я-концепцию»;

— Досуг обеспечивает удовлетворение, веселое настроение и персональное удовольствие;

— Досуг способствует самовоспитанию личности;

— Досуг формирует социально значимые потребности личности и нормы поведения в обществе;

— Природе детского досуга чужда оппозиция «учебное время» — досуг как часть внеучебного времени;

Таким образом, можно констатировать, что сущностью детско-юношеского досуга является творческое поведение (взаимодействие с окружающей средой) подростков в свободной для выбора рода занятий и степени активности пространственно-временной среде, детерминированный внутренне (потребностями, мотивами, установками, выбором форм и способов поведения) и внешне (факторами, порождающими поведение).

3.3. Функции, задачи и особенности досуга.

Детскому досугу свойственна *творческая функция*.

Детский досуг это своеобразная «зона невмешательства» так необходимая для самопроверки, оценке собственного «Я». Досуг для подростков — это сфера, в которой, выступая в новых ролях, отличных от семейных и школьных, они особенно остро и полнокровно раскрывают свои естественные потребности в свободе и независимости, активной деятельности и самовыражении. Творческие процессы во всей своей силе обнаруживаются в детской игре, в узнавании окружающего мира, в присвоении детьми самых разнообразных социальных амплуа. Причем преимущественно эти процессы осуществляются в досуговое время. Через механизм эмоционального восприятия и переживания подростки максимально активно усваивают элементы творческой деятельности.

Детскому досугу свойственна *коммуникативная функция*.

Досуг — это зона активного общения, удовлетворяющая потребности подростков в контактах. Такие формы досуга как самодеятельное объединение по интересам, массовые праздники — благоприятная сфера для осознания себя, своих качеств, достоинств и недостатков в сравнении с другими людьми. Дети оценивают себя, ориентируясь на социально принятые критерии и эталоны. Именно в условиях досуга формируются общности, дающие подросткам возможность выступать в самых разнообразных социальных амплуа.

Детскому досугу свойственна *нравственная функция*.

В сфере досуга подростки более открыты для влияния и воздействия на них самых различных социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение.

В процессе коллективного досугового время препровождения происходит упрочение чувства товарищества, стимулирование трудовой активности, выработка жизненной позиции, научение нормам поведения в обществе.

Детскому досугу свойственна *эмоциональная функция*.

Отличительной особенностью детского досуга является его театрализация. Художественные образы, воздействуя через эмоциональную сферу, заставляют его переживать, страдать и радоваться, их воздействие часто намного острее жизненных коллизий. Иначе говоря, детский досуг благоприятен для формирования возвышенных идеалов и выработки системы ценностных предпочтений.

Детскому досугу свойственна *просветительская функция*.

Досуговое время подрастающего поколения оказывает огромное влияние на познавательную деятельность детей, подростков и юношества. В досуге происходит узнавание нового в самых разнообразных областях знания: расширяется художественный кругозор; постигается процесс технического творчества; происходит знакомство с историей спорта и так далее; наконец, осуществляется вооруженность досуговыми видами деятельности.

Детскому досугу свойственна *профориентационная функция*.

Одна из важных задач детского досуга — помочь в выборе профессии.

Большинство детей находят ответ на этот важный вопрос в сфере досуга. Во время досуга дети читают книги, смотрят кинофильмы, спектакли и телепередачи, посещают творческие объединения, где открывают для себя мир профессий. А наметив для себя профессиональный путь, приобретают знания и развивают способности, навыки специфические для того или иного вида деятельности.

Детскому досугу свойственна *рекреационная функция*.

Жизнедеятельность современных детей предельно насыщена и относительно строго регламентирована, а потому требует больших затрат физических, психических и интеллектуальных сил. На этом фоне детский досуг, осуществляющийся преимущественно на основе игровой деятельности, помогает снять создавшееся напряжение. Именно в рамках досугового времени происходит восстановление и воспроизводство утраченных сил.

Детскому досугу свойственна *гедонистическая функция*.

Заложенное от природы стремление человека к получению удовольствия также преимущественно реализуется в сфере досуга. Дети, подростки и юноши получают наслаждение от самых разнообразных досуговых занятий: игры и победы в ней; узнавание нового и возможность творить.

Детскому досугу свойственна *прокреативная функция*.

Разнообразные по форме, содержанию и эмоциональной насыщенности досуговые занятия подростков

вызывают широкий резонанс в их душах, в кругу друзей и знакомых, в классе и семье, порождая таким образом заданное досуговым мероприятием общение на предмет услышанного, увиденного, совершенного. Как результат, осуществляются виды деятельности, которые сам ребенок не совершил бы, не будь побуждения извне.

3.4. Принципы досуга

Досуг детей, подростков и юношества развивается по своим законам, принципам, теоретически обоснованным и апробированным на практике.

К ним относятся:

Принцип всеобщности и доступности — то есть возможность приобщения, вовлеченности всех без исключения детей в сферу деятельности досуговых учреждений с целью удовлетворения творческих потенциалов подрастающего поколения, их досуговых запросов и интересов.

Принцип самостоятельности — реализуется на всех уровнях детского досуга: от творческого объединения до массового праздника. Самостоятельность, как сущностное свойство личности, обеспечивает высокий уровень достижений в любой индивидуальной и коллективной деятельности. Этот принцип основывается на творческой активности, увлеченности и инициативе детей.

Принцип индивидуального подхода — предполагает учет индивидуальных запросов, интересов, склонностей, способностей, возможностей, психофизиологических особенностей и социальной среды обитания детей при обеспечении их досуга. Это обеспечивает комфортное состояние каждого участника досуговой акции.

Принцип систематичности и целенаправленности — предполагает осуществление этой деятельности на основе планомерного и последовательного сочетания непрерывности и взаимозависимости в работе всех социальных институтов, призванных обеспечивать досуг подростков. Важно направлять детей на дела общественно значимые, поскольку богатство творческих сил индивида зависит от всестороннего и полного проявления этих сил в жизни общества. Это процесс ограниченного превращения человека в общественное существо, в активную и творческую личность, живущую полной жизнью в согласии с самим собой и обществом.

Принцип преемственности — в первую очередь предполагает культурное взаимодействие и взаимовлияние поколений. Необходимо активизировать деятельность родителей, всех взрослых на передачу детям социального знания и опыта на проведение разумного досуга, его философии. Принцип преемственности означает также поддержание норм и традиций при перемещении детей из одной возрастной общности в другую, из одного социального-воспитательного учреждения в другое.

Принцип занимательности — заключается в создании непринужденного эмоционального общения посредством выстраивания всего досуга на основе игры и театрализации, ибо сухость, блеклость, отсутствие эмоциональной привлекательности способны обречь на неудачу любые формы и методы работы. Детский досуг

должен быть красочно оформлен и дополнен самой разнообразной атрибутикой. Все это превращает досуг детей, подростков и юношества в праздник.

Реализация принципов организации детского досуга на практике по своим масштабам воздействия на личность выходит далеко за рамки досугового времяпрепровождения, это крупномасштабная социальная акция, целью которой — разностороннее развитие личности ребенка.

3.5. Досуговые социальные институты в социализации подростков

С целью социализации подрастающего поколения создана специальная система учреждений. Это, в первую очередь — детские сады и школы. Кроме того, существуют естественно сложившиеся учреждения и организации, функционирование которых направлено на «включение» индивидов в общество. Это культурно-досуговые учреждения, спортивные комплексы, научно-технические центры и т. п., функционирующие в сфере досуга, с расширением границ которых повышается и социализирующее воздействие на детей, подростков и юношество.

Однако, сам по себе досуг не является показателем ценностей. Самое главное заключается в характере его использования, степени его социальной насыщенности. Досуг может стать могучим стимулом для развития личности.

В этом заключены его прогрессивные возможности. Но досуг может превратиться в силу, калечащую личность, деформирующую сознание и поведение, привести к ограничению духовного мира и даже к таким проявлениям асоциальности как пьянство, наркомания, проституция, преступность.

В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о соотношении между направленным процессом социализации и количественно преобладающим стихийным воздействием на индивида. К сожалению, чаще всего социализирующее воздействие на детей бывает случайным, мало организованным в целостную систему в различных сферах деятельности — в семье, в школе, в досуговых учреждениях. Случайными могут быть посещение кино, театра, выставки, выбора литературы для чтения и музыки для прослушивания. Случайным может оказаться окружение и дела, осуществляемые в этой группе. И хорошо, если случайный выбор удачен, в противном случае он влечет за собой приобщение подростков к асоциальным явлениям. Разрешение этого противоречия заключается в целенаправленной формирующей деятельности различных социальных институтов, ориентированной на формирование соответствия между лично значимым и общественно значимым, на формирование общечеловеческих ценностей подрастающего поколения. Особая роль в решении этих задач отводится семье, школе и досуговому учреждениям.

Семья, являясь источником первоначального развития природных свойств человека, где формируется основа для развития собственно человеческих потенциалов, а также специфические роли и отношения в макро — и ми-

крогруппах, могла бы оказать существенное воздействие на формирование и развитие подрастающего поколения.

Весьма существенное значение в социализации детей имеет школа, где на различных этапах в программу образования включены предметы, способствующие осуществлению этого процесса. В отдельных школах факультативно преподаются предметы «человековедение», «основы этики и эстетики», «риторика», «этика и психология семейных отношений» и другие, способствующие становлению человека. Однако всего этого совершенно недостаточно для полноценной социализации учащихся. Более активно социализация школьников осуществляется через систему внеклассных мероприятий. Внутришкольные вечера, беседы, диспуты по различным проблемам, недели музыки, детской книги и другие мероприятия способствуют социальному становлению и развитию учащихся. Указанное выше во многом способствует процессу социализации подрастающего поколения в условиях школы. Однако, внеклассная работа не носит для школьников обязательного характера и поэтому не охватывает всех учащихся. Кроме того, в этой деятельности не используется все многообразие форм и методов работы, она не всегда целенаправленна, эпизодична и не имеет массового характера по причине слабой оснащенности школы и недостатка специалистов для осуществления процесса социализации детей.

Важным и эффективным фактором социализации детей является досуговое учреждение, которое по природе своей является учреждением полифункциональным и мобильным, способным объединять и активно использовать все социальные институты, оказывающие социализирующее воздействие на личность. Именно приложением сил творческих союзов и организаций определяется многообразие форм и средств воздействия досугового учреждения на детей. Возможность вбирать в себя функции всех социальных институтов, способствующих формированию и развитию подрастающего поколения, делает работу досуговых учреждений привлекательной, интересной и содержательной, а это, в свою очередь, способствует привлечению в них школьников. Досуговое учреждение дает возможность широким массам школьников развивать свои творческие способности и открывает пути самореализации личности. В своих высших формах досуговая деятельность служит целям воспитания, просвещения и самовоспитания подрастающего поколения. Причем решаются эти задачи в досуговом учреждении своеобразно, в ограниченном сочетании с культурным отдыхом и разумными развлечениями. Это вызывает благоприятный психологический настрой и облегчает процесс социализации подрастающего поколения. Досуговая деятельность базируется на принципе интереса. Это обязывает их учитывать конкретные интересы и запросы своих посетителей, формировать их, направлять в нужное русло и строить свою работу с их учетом. Направленный интерес создает благоприятную психологическую установку у посетителей и делает про-

цесс социализации более эффективным. На такой основе базируется досуговая деятельность.

Заключение.

Резюмируя вышесказанное, социализация — это сложный непрерывный процесс, протекающий на биологическом, психологическом и социальном уровнях, при котором, с одной стороны, потребности отдельно взятой личности адаптируются к потребностям общественным (или отвергаются ею). Причем адаптация носит не пассивный характер, приводящий к конформизму, а активный, при котором индивид добровольно и творчески выстраивает свою роль в обществе, развивая и совершенствуя при этом человеческую природу на уровне генетической памяти. С другой, общество формирует нормы морали и поведения, педагогически целесообразные формы общежития, отношения между людьми в семье, школе, в досуговых учреждениях, в иной окружающей человека социальной среде.

Социализация как поэтапный процесс протекает в сознании и поведении детей во множестве параллелей по поводу каждой социальной информации, причем, придя к своему логическому завершению — самооценке, на определенном этапе жизни этот процесс повторяется вновь по тому же поводу, но уже на новом качественном уровне.

Функции социализации раскрывают и определяют процесс развития индивида и общества. Функции направляют активность индивида, определяя более или менее перспективные пути развития личности. Они, реализуясь в комплексе, дают возможность индивиду проявить себя в определенной сфере деятельности.

Включение в уровни (биологический, психологический, социально-педагогический) обуславливает пространственно-временную непрерывность процесса социализации на протяжении всей жизни человека. Поскольку социальная среда есть явление динамическое, результатом социализации являются все новые и новые качества, приобретаемые в процессе социальной жизни, благодаря завязыванию все новых связей, отношений с другими людьми, общностями, системами. Досуг является благоприятной почвой для испытания детьми, подростками и юношеством фундаментальных человеческих потребностей. В процессе досуга ребенку гораздо проще формировать уважительное отношение к себе, даже личные недостатки можно преодолеть посредством досуговой активности. Досуг в существенной степени ответственен в части формирования характера ребенка, в частности таких качеств как инициативность, уверенность в себе, сдержанность, мужественность, выносливость, настойчивость, искренность, честность и д. р. Творческое самоосуществление личности подростка — актуализация генетически запрограммированных задатков, а также реализация сформированных в процессе социальной деятельности способностей как нельзя лучше протекают в досуговое время, сущностью которого является свободная творческая деятельность.

Досуг — это зона активного общения, удовлетворяющая потребности подростков в контактах. В сфере до-

суга дети более открыты для влияния и воздействия на них самых различных социальных институтов, что позволяет с максимальной эффективностью воздействовать на их нравственный облик и мировоззрение. В процессе коллективного досугового времяпрепровождения происходит упрочение чувства товарищества, возрастание степени консолидации, стимулирование трудовой активности, выработка жизненной позиции, научение нормам поведения в обществе. Досуг может стать могучим стимулом для развития личности. В этом заключены его прогрессивные возможности. Но досуг может превратить в силу, калечащую личность, деформирующую сознание и поведение, привести к ограничению духовного мира и даже к проявлениям асоциальности. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о соотношении между направленным процессом социализации и количественно преобладающим стихийным воздействием на индивида. К сожалению, чаще всего социализирующее воздействие на детей, подростков и юношество бывает случайным, мало

организованным в целостную систему в различных сферах деятельности — в семье, в школе, в досуговых учреждениях.

Возможность вбирать в себя функции всех социальных институтов, способствующих формированию и развитию подрастающего поколения, делает работу досуговых учреждений привлекательной, интересной и содержательной, а это, в свою очередь, способствует привлечению в них школьников. Досуговое учреждение дает возможность широким массам школьников развивать свои творческие способности и открывает пути самореализации личности. В своих высших формах досуговая деятельность служит целям воспитания, просвещения и самовоспитания подрастающего поколения. Причем решаются эти задачи в досуговом учреждении своеобразно, в ограниченном сочетании с культурным отдыхом и разумными развлечениями. Это вызывает благоприятный психологический настрой и облегчает процесс социализации подрастающего поколения.

Литература:

1. Андреев, В. И. диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань. Издательство Казанского университета, 1988 г. — 237 с.
2. Батаршев, А. В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности: М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — 176 с.
3. Бодалев, А. А. Личность и общение: Избранные труды. — М.: Педагогика, 1983. — 272 с.
4. Болотова, М. И. Организация семейного досуга в образовательной среде учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во «Спутник +», 2005. — 109 с.
5. Буйлова, Л. Н. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей. — М.: Знание, 2000. — 24 с.
6. Викторов, А. Досуг — дело серьезное // Воспитание школьников. — 2001. — № 5. — с. 40–41.
7. Дополнительное образование как система современных технологий сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособие / Под ред. Н. В. Сократова. — Оренбург: Изд-во ОЦДЮТ, 2001. — 177 с.
8. Егидес, А. П. Лабиринты общения. Издание 2-е, — М.: Информационно-издательский Дом «Филинь». 2001. — 392 с.
9. Ермолаева, Т. И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования: методическое пособие. — Самара, 1999. — 36 с.
10. Кисилева, Т. Г. Межведомственные культурно-досуговые центры открытого типа // Социальная педагогика: Проблемы, поиски, решения: Проспект / ВНИК АПН СССР. — М., 1991-с. 3.
11. Кисилева, Т. Г. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пособие. — М.: Издательство МГУК, 1995. — 136 с.
12. Краткий психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — Ростов н/Д: «Феникс», 1999. — 512 с.
13. Куницына, В. Н. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.
14. Курбатов, В. И. Искусство управлять общением. — Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997 — 352 с.
15. Личность в деятельности и общении. / В. А. Лабунская, А. К. Белоусова и др. Ростов н/Д: Изд-во «Гефест», 1997. — 264 с.
16. Леонтьев, А. А. Психология общения — 2-е изд., испр. и доп. — М: Смысл, 1997. — 365 с.
17. Мнацанакан, Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Кн. для учителя. — М: Просвещение, 1991. — 136 с.
18. Методические рекомендации о расширении деятельности детских и молодежных объединений в образовательных учреждениях // Народное образование. — 2000. - № 4–5, с. 340–343.
19. Парыгин, Б. Д. Анатомия общения: Учебное пособие — СПб.: изд-во Михайлова В. А., 1999. — 301 с.
20. Платонова, Н. М. Основы социальной педагогики. СПб., 1997 г.

21. Психотехника общения: Учебное пособие по курсу «Психология и психотехника общения» / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин — Ростов н/Д: изд-во «Пегас», 1996. — 59 с.
22. Ремшмид, Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. — М.: Мир, 1994. — 320 с.
23. Социальная психология и этика делового общения: Учеб. пособие для вузов / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов и др.; Под общей ред. проф. В.Н. Лавриненко. — М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. — 160 с.
24. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов / Под ред. А.В. Петровского — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
25. Тетерский, С.В. Педагогический потенциал детско-молодёжных общественных объединений//Педагогика.—2001.-№ 6, с. 43.
26. Толстых, А.В. Подросток в неформальной группе. — М.: Знание, 1991. — 95 с.
27. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: формирование жизненного опыта у школьников. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 254 с.

Диагностика, коррекция и сопровождение детей с нарушением слуха в современном образовательном процессе

Щеголова Татьяна Михайловна, учитель-дефектолог

КОУ Воронежской области «Бобровская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I–II вида для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья»

По данным Всемирной организации здравоохранения, в мире насчитывается 360 млн. человек с нарушениями слуха, что составляет более 5% населения земного шара. Из них 32 млн. детей в возрасте младше 15 лет. Причем к 2020 г. по прогнозам ВОЗ ожидается рост количества лиц с нарушениями слуха более чем на 30%.

В Российской Федерации число детей и подростков с тугоухостью и глухотой превышает 1 млн., из которого на учете у сурдологов сейчас состоят немногим более 150000.

Столь большая разница между предполагаемым и учтенным количеством детей с данной патологией объясняется тем, что их учет проводится по обращаемости в специализированные кабинеты, что порой происходит с большим опозданием.

Анализ возрастной характеристики детей на момент постановки диагноза в региональных сурдокабинетах показал, что у подавляющего числа детей всех регионов России диагноз был поставлен в возрасте от 3 до 7 лет, в связи, с чем проведение медицинской и педагогической реабилитации часто начинается с большим опозданием.

Исследования показывают, что к 3-летнему возрасту, ребенок с нормальным слухом успевает накопить запас, достигающий 2500 слов, и пользуется этим словарем в общении с окружающими, выражая свои мысли фразами из 3–6 слов.

К школьному возрасту, ребенок полностью овладевает языком в той мере, в какой это требуется для самостоятельного устного общения.

Дети с нарушениями слуха чаще всего приходят в школу со словарным запасом, состоящим из нескольких десятков слов, а нередко из 5–10 слов (в худшем случае не зная ни одного слова).

Вместе с тем, примерно из 20–25% детей, коррекционно-педагогическая работа с которыми была начата на первом году жизни, путь овладения речью максимально сближается с тем, как протекает этот процесс у слышащих детей и к 3–5 годам уровень их речевого развития максимально сближается с нормой.

Раннее выявление и коррекция отклонений в развитии являются основополагающим принципом российской дефектологии.

Единая система раннего (с периода новорожденности) выявления детей с нарушенным слухом предусматривает:

- выявление детей с факторами риска по тугоухости в роддомах;
- диспансерное наблюдение этих детей в поликлиниках по месту жительства и скрининг-обследование слуха в возрасте 1, 2, 4, 6, 12 месяцев;
- комплексное медико-педагогическое обследование ребенка в сурдологических кабинетах с целью постановки диагноза.

С момента выявления снижения слуха у ребенка начинается проведение медико-психолого-педагогических коррекционных мероприятий.

Дети получают помощь в сурдологических кабинетах, специальных (коррекционных) образовательных дошкольных учреждениях.

В нашей стране имеется широко развернутая сеть специальных школ для детей с нарушениями слуха.

Такие дети обучаются в двух типах школ: 1) школа для глухих и 2) школа для слабослышащих и позднооглохших детей.

В целях дифференцированного обучения школа для слабослышащих разделена на 2 отделения: 1-е и 2-е, где обучаются дети с различным уровнем речевого развития.

Педагогический процесс в школе для слабослышащих детей должен строиться с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Хотя учет индивидуальных различий детей в процессе их обучения и воспитания является общепедагогическим принципом, в школе для слабослышащих детей он становится важнейшим, так как особенности детей данной категории проявляются в сферах, имеющих решающее значение для успешного выполнения всех учебно-воспитательных задач.

Как правило, учащиеся одного класса весьма неоднородны по составу. Они имеют существенные различия в уровне владения речью, объем используемых в ней языковых средств, степени остаточного слуха и возможностях его использования.

Это отражается на объеме их представлений и понятий об окружающем мире, правильности знаний, особенно в сферах мыслительной деятельности, памяти, внимания.

Кроме того, такие учащиеся обладают характерологическими особенностями, которые находят выражение в их поведении, степени активности, склонности к определенным видам деятельности.

Все вышесказанное может служить основанием для дифференцирования требований, предъявляемых к учащимся, учитываться при общении с ними, определении классных и домашних заданий, а также при дозировке помощи со стороны педагога.

Индивидуальные занятия по формированию произношения, по развитию и использованию слухового восприятия также проводятся на основании данных об особенностях речи и слуха учащихся.

С учетом индивидуальных особенностей учащихся используются разные способы и условия предъявления речевого материала:

1. разный объем предъявляемого материала;
2. разное количество предъявлений от 1–2 до 4–5;
3. разное рабочее расстояние для предъявления речевого материала учителем;
4. разный характер звучания речевого материала — голос разговорной громкости, шепот;
5. разное место нахождения диктора — напротив ученика, справа, слева, сзади;
6. для детей с глубоким речевым недоразвитием предъявление речевого материала сначала слухозрительно, с использованием «подсказывающей ситуации», т. е. применением наглядного материала, беседы, объявления темы материала и т. п.

Система коррекционной помощи детям с нарушенным слухом постоянно совершенствуется. Появляются новые формы получения образования, новые подходы к обучению детей.

Созданы модели специальных дошкольных образовательных учреждений комбинированного типа, в экспери-

ментальном порядке началось обучение детей с нарушениями слуха в массовых школах.

Поэтому важной и острой стала проблема психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха в процессе обучения этих детей в общеобразовательной школе.

Сами специальные школы претерпели серьезные изменения. Получив свободу действий, учреждения проявляют инициативу в составлении собственных учебных планов, программ, стремятся совершенствовать приемы и методы обучения.

В школах увеличивается количество детей, имеющих сложную структуру дефекта, сочетание нескольких психофизических нарушений: интеллекта, зрения, эмоционально-волевой сферы. Обучаются дети-переростки, ученики, не имеющие качественной дошкольной подготовки или меняющие первоначально выбранную родителями систему обучения.

Для координации действия участников образовательного процесса в нашей специальной коррекционной школе-интернате была создана психолого-медико-педагогическая комиссия.

ПМПК является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. Общее руководство ПМПК возлагается на руководителя образовательного учреждения. В состав ПМПК входят: заместители директора по учебной и воспитательной работе, педагог-психолог, учитель-дефектолог, медицинская сестра, а также учителя и воспитатели, представляющие детей на ПМПК.

Целями и задачами ПМПК являются:

1. Изучение личности ребенка, выявление уровня и особенностей познавательной деятельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи и слухового восприятия.
2. Выявление резервных возможностей развития учащихся для обеспечения дифференцированного подхода в образовательном процессе.
3. Выявление круга интересов учащихся.
4. Выявление оптимальной для развития ученика учебной программы.
5. Профилактика физических, интеллектуальных, психологических перегрузок, эмоциональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий.

Заседание школьной ПМПК проводится по плану. Возможны внеплановые заседания, если педагог не может самостоятельно решить возникшую проблему.

Школьная жизнь протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности социальной среде. Попадая в школьный мир, ребенок оказывается перед множеством выборов: как учиться, общаться со сверстниками. Помощь ему должны оказывать взрослые.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение учащихся продолжается в течение всего периода

обучения ребенка в школе-интернате, меняются только цели и задачи на каждом возрастном этапе.

В 1 классе — диагностика готовности учащихся к школьному обучению, коррекционно-развивающая деятельность, направленная на преодоление отставания в развитии ребенка. Диагностика включает совместную работу всех специалистов.

1. Учитель в ходе бесед с родителями, изучения личных дел учащихся, в ходе наблюдения определяет, чему научился ребенок до школы и какие у него потенциальные возможности по овладению знаниями.

2. Сурдопедагог обследует слух речью, определяет рабочее расстояние (на котором ребенок воспринимает речевой материал), а также определяет резервное расстояние, к которому нужно стремиться, чтобы развивать слуховую функцию ученика.

3. Медики следят за соматическим состоянием ребенка.

4. Воспитатели наблюдают за тем, как ученик ориентируется в бытовых вопросах, какие навыки самообслуживания у него привиты.

5. Социальный педагог составляет социальный паспорт класса, ставит на учет детей-сирот, детей из неблагополучных семей.

6. Педагог-психолог проводит углубленную диагностику личностного и интеллектуального развития учащихся.

7. Администрация ведет контроль за адаптацией детей.

Во 2–4 классах — оптимизация успешной деятельности, создание условий, способствующих профилактике нарушений психологического здоровья учащихся.

В 5 классе — сопровождение учащихся в период адаптации к многопредметному преподаванию.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков во время проживания кризиса — это помощь в проявлении и осознании своих чувств, помощь в понимании того, что с ними происходит. В подростковом возрасте происходит заострение отдельных черт характера, в большинстве случаев отрицательных. Задача школы — защитить ребенка от негативного влияния окружающей среды.

В прошлом учебном году в нашей школе был создан «Совет профилактики правонарушений». Ежемесячно в ка-

бинете директора проводятся заседания совета, на которых обсуждаются негативные факты поведения учащихся. Такой метод работы имеет положительные результаты.

В старших классах акцент делается на подготовку учащихся к взрослой жизни, к выбору профессии.

Поддержка необходима и в процессе социализации. Такая поддержка получила название — социально-педагогическая поддержка ребенка. Сущность социально-педагогической поддержки заключается в обеспечении процесса сотрудничества и сотворчества педагогов и воспитанников, позволяющего каждому из участников в процессе взаимодействия раскрыть свои возможности, развить свои способности, тем самым успешно интегрироваться в общество.

Все учащиеся нашей школы посещают кружки: девочки любят вязать, шить, мальчики с удовольствием делают поделки из дерева. Трудовые навыки, полученные учащимися в стенах школы, очень пригодятся в жизни.

Школы I и II вида, давая лицам с нарушенным слухом, цензовый уровень образования, обеспечивают им право на обучение, получение стандартного документа о завершении основной, средней школы, открывают доступ в систему профессионального образования.

Школы занялись инновационной деятельностью — поиском путей допрофессиональной, профессиональной подготовки школьников.

На базе некоторых школ страны разворачивается консультативная помощь детям с нарушенным слухом и их родителям. Например, помощь детям с нарушенным слухом, обучающимся в массовой школе, их родителям, а также детям дошкольного возраста, не посещающим детские учреждения: переросткам и детям из неблагополучных семей.

Проблемы модернизации обучения восприняты специальными школами для глухих и слабослышащих детей, коллективы школ принимают активное участие в их разработке и реализации.

Деятельность специальных (коррекционных) школ I и II вида характеризует сочетание традиций и новаторства, что способствует созданию гибкой системы, взаимодействующей с учреждениями общего образования и учитывающей возможности и желания лиц с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения. // Под ред. М. Р. Боскиса — М.: Педагогика, 1989.
2. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. СПб., 2005.
3. Вильианская, А. Д., Прилуцкая М. И., Протченко Е. М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. — М.: Генезис, 2012.
4. Янн, П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука: учеб. пособие: пер. с нем. М.: Академия, 2003.
5. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988.
6. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. М., 2001.
7. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух. М., Просвещение, 1990.

ФИЛОЛОГИЯ

Функциональные аспекты языка прессы

Акимцева Юлия Владимировна, ассистент

Тулский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Данная статья рассматривает функциональную сторону языка прессы, что обусловлено его потребностью в отображении картины мира. Особое внимание было уделено анализу функций языка, что позволило внести дополнения к уже существующим функциям.

Ключевые слова: язык, язык прессы, лексема, когнитивная функция, формирующая функция, концептуальная метафора, языковые средства

Вне всяких сомнений язык является главной движущей силой всех времен. Еще в древности ему уделяли особое внимание. Так, для Аристотеля язык был инструментом для выражения мысли. В. Гумбольдт же полагал, что язык был внутренней потребностью человека.

Потребность в информации, ее передаче, а также развитии письменности привели к появлению первых книг.

Впоследствии чего стали печататься первые газеты и журналы. Тем не менее, подход к осмыслению понятия «язык» значительно отличался от нынешнего. Со временем понятие «язык» претерпело множество изменений, что привело к осознанию языка, как отражения общества, его интересов, взглядов, приоритетов.

Многообразие в дефиниции языка, в изучении подходов к нему послужило толчком к исследованию непосредственно его функциональной стороны. Именно эта сфера является наиболее обсуждаемой и постоянно дополняемой, что обусловлено его природной сущностью, которая неотделима от человека. Язык предстал неким инструментом, который отражает мышление общества, показывает его деятельность, воспроизводит картину мира.

В связи с этим следует отметить, что его многофункциональность, прежде всего, находит свое место в прессе, поскольку пресса, как часть средств массовой коммуникации использует функциональную сторону языка с особой частотностью.

Таким образом, рассмотрим язык прессы с точки зрения его функционирования в печатном издании.

Прежде всего, следует упомянуть, что язык прессы обладает огромным количеством функций в разных классификациях. Это объясняется, как уже упоминалось ранее, его природой, которая связана с потребностью человека не только в общении, но и в передаче информации, эмоций, в воспроизведении картины мира.

В связи с этим рассмотрим несколько классификаций функций языка, которые с нашей точки зрения являются наиболее приемлемыми и детализированными.

Так, например, Г. Я. Солганик выделил наиболее общие функции, к которым впоследствии добавили частные. Согласно Г. Я. Солганик язык прессы обладает следующими функциями:

- информативная;
- комментарийно-оценочная;
- познавательное-просветительная;
- воздействия;
- гедонистическая [2, с. 256].

Таким образом, можно сказать, что каждая из функций несет в себе определенную цель: информировать, давать комментарий и оценивать, просвещать, воздействовать и приносить удовольствие в зависимости от стиля, в котором «существует» тот или иной текст.

Р. Якобсон, известный лингвист при выделении функций языка опирался на модель речевой коммуникации [3, с. 198]. Таким образом, ученый различал следующие функции языка:

- референтивная;
- экспрессивная;
- конативная;
- фатическая;
- метаязыковая;
- поэтическая;
- магическая [6].

В данной классификации стоит отметить, что почти все функции базируются на речевой коммуникации. С одной стороны функции направлены на адресата и принимается во внимание адресант, с другой стороны учитывается и контекст. Нельзя ни обратить внимания на метаязыковую

функцию, цель которой заключается в передаче кода некого послания адресату.

Обращаясь к зарубежным лингвистам, исследующим функции языка, следует отметить Ч. Фергюсона. Он выделял следующие функции языка:

- коммуникативная;
- когнитивная;
- познавательная;
- метаязыковая;
- фатическая;
- идеологическая;
- омадательная;
- номинативная;
- эмоционально-экспрессивная;
- металингвистическая;
- денотативная;
- конативная;
- аксиологическая;
- эстетическая;
- волюнтаристическая [5].

В упомянутой классификации лингвиста Чарльза Фергюсона, следует отметить появление когнитивной функции, поскольку она направлена на формирование мышления индивида и это в свою очередь указывает на глобальную значимость языка, которая заключается не только в образовательных целях, идеологических или развлекательных.

В связи с этим хотелось бы вспомнить русского лингвиста Костомарова В.Г., который считал, что язык газеты стремится не только к стандартам, но и экспрессивности [1, с. 89]. Данная цитата говорит нам о «живом» характере языка и еще раз подтверждает его непосредственную связь с человеком.

В связи с этим мы полагаем, что было бы целесообразно выделить еще несколько функций у языка прессы: манипулятивную и формирующую, которые работают в одной связке. При донесении информации автор (журналист) косвенно высказывает свое мнение о каком-то со-

бытии, и точка зрения, представленная автором, является зачастую субъективной, поскольку читатель воспринимает всю информацию сквозь призму авторской картины мира. Однако журналист может не всегда прямо выражать свое мнение. В прессе часто используются языковые средства, которые имплицитно несут в себе не только информацию, но и видение тех или иных событий. Таким образом, имплицитно происходит манипуляция, которая приводит к формированию определенной точки зрения у читателя, которая будет схожа с авторской.

Для подтверждения наших слов возьмем статью из популярной прессы Daily Express «Opera reviews: Puccini's Manon Lescaut and Bizet's Pearl Fishers» [4] и проведем ее анализ.

В статье описывается жизнь одной из главных героинь спектакля. Основная тема и идея статьи посвящена описанию этой героини, убогости ее душевного мира и любви к деньгам. Для раскрытия образа, а также мысли журналиста, используется концептуальная метафора «woman is a gold-digger». Сам концепт «gold-digger» обладает следующим значением: a woman who forms relationships with men purely to obtain money or gifts from them» [7].

Концепт «gold-digger» имеет разговорное значение, которое обозначает женщину, способную вступить в отношения с мужчиной за деньги. Таким образом, только исходя из значения концепта у читателя, сразу срабатывает негативное восприятие такого типа женщин. Более того на протяжении всей статьи мы сталкиваемся с лексемами, обладающими негативной коннотацией: hedonistic, dark, bleached, ruined, desert, prostitute. Следовательно, употребляя концептуальную метафору с отрицательной коннотацией, автор формирует определенную точку зрения у читателя, которая совпадает с его.

Из этого следует, что языковые средства являются манипулирующими инструментами языка, которые использует автор, чтобы сформировать ту или иную точку зрения у аудитории, что приводит нас к выводу о наличии формирующей функции у языка прессы.

Литература:

1. Костомаров, В.Г. Русский язык на газетной полосе. М., 1971 с. 89;
2. Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды: Печать, радио, телевидение, документальное кино / Г.Я. Солганик, Н.И. Кохтев, Д.Э. Розенталь. — М.: Изд-во Моск. ун-та. — 1980. — 256 с.;
3. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. с. 198;
4. Daily Express: Opera reviews: Puccini's Manon Lescaut and Bizet's Pearl Fishers» by Claire Colvin, Daily Express, June 22, 2014
5. Электронный ресурс дата обращения 25.08.2016 [http://tpl-islu.ru/publ/gosudarstvennoe_regulirovanie_jazyka/jazyk_funkcii_jazyka/klassifikacija_funkcij_jazyka/41-1-0-94];
6. Электронный ресурс дата обращения 25.08.2016 [http://www.admin.novsu.ac.ru/uni/vestnik.nsf/All/64849A9C9B67E674C3256727002E7B64];
7. Электронный ресурс дата обращения 26.08.2016» [http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/gold-digger]

Особенности реализации текстовой стратегии убеждения в текстах научного дискурса на примере научных статей, написанных на русском языке

Валекжанина Елена Владимировна, студент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье проводится исследование особенностей научного текста в актуальной для современной лингвистики дискурсивной проекции. Авторская стратегия убеждения рассматривается как одна из стратегий познавательно-коммуникативной деятельности в научном дискурсе. В статье устанавливаются языковые способы ее реализации в русскоязычном научном дискурсе, выделяются главные и факультативные средства реализации стратегии убеждения. Материалом для исследования послужили тексты научных статей на русском языке. В ходе данного исследования в текстах научных статей выявлено содержание главных и факультативных средств реализации стратегии убеждения. Данное исследование может быть полезным студентам-лингвистам и переводчикам.

Ключевые слова: научный дискурс, стратегия убеждения, коммуникативная стратегия, научная статья

Изучение особенностей коммуникативных стратегий в научном дискурсе является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Исследованиями коммуникативных стратегий занимались такие ученые-лингвисты, как О. С. Иссерс, Е. В. Пильгуй. Особенности реализации коммуникативной стратегии убеждения также отдают важное место в изучении коммуникативных стратегий, изучению данной стратегии посвящены труды таких ученых, как Н. Н. Пелевина, О. С. Иссерс, Е. В. Пильгуй, Н. Б. Варгина и другие. Ученые приводят ряд классификаций особенностей реализации данной стратегии в рамках научного текста, что создает многообразие подходов к изучению данной стратегии. Основой для исследования в данной статье послужила классификация средств реализации коммуникативной стратегии Н. Н. Пелевиной, которая выделяет главные и факультативные средства реализации стратегии убеждения. Материалом для исследования послужили тексты научных статей на темы экономики, природопользования и информационных систем, найденные на официальных сайтах публикаций научных работ. [3,4,5,6]

Актуальность исследования обуславливается возрастающей значимостью применения коммуникативной стратегии убеждения в условиях прагматического мира, который охватывает все сферы деятельности, включая и научную, однако, среди средств реализации стратегии убеждения существуют средства, вызывающие ряд споров по поводу их места в жанре научной статьи, что подтверждается в данном исследовании.

Цель работы заключается в выявлении особенностей реализации коммуникативной стратегии убеждения в жанре научной статьи на русском языке.

Задачи работы:

При помощи метода контекстуального анализа выявить наличие тех или иных средств реализации стратегии убеждения, выделенных в классификации, взятой за основу для исследования.

Объектом данной работы является авторская стратегия убеждения в научном дискурсе.

Предметом работы является способы реализации авторской стратегии убеждения в текстах научных статей на русском языке.

Исследованием научного дискурса и его коммуникативных стратегий занимались такие ученые-лингвисты, как С. С. Филичева, Е. В. Пильгуй. В своих исследованиях ученые выделяли в текстах научного стиля различные коммуникативные стратегии, однако единой классификации коммуникативных стратегий убеждения не существует, как и не существует единого мнения лингвистов относительно важности данной стратегии для научного дискурса.

В условиях прагматичности современного мира и высокого информационного потока, доказательность и убедительность научных доводов и аргументов становится все более важной для авторов научных работ, поэтому для акцентуализации читательского внимания на содержании научного текста и успешного донесения информации до адресата авторы прибегают к стратегии убеждения. [2]

В данном исследовании мы руководствуемся классификацией средств реализации коммуникативной стратегии убеждения, которые приводит Н. Н. Пелевина. Лингвист выделяет главные и факультативные средства. Главные средства включают в себя модальности уверенности и противопоставления, противопоставление с элементом уступки, эмоционально-оценочную лексику и самоидентификацию автора. Факультативные средства включают в себя такие средства, которые могут внести оттенок авторской мысли в текст, такими средствами являются риторический вопрос, цитата, афоризм, анафора, лексический повтор, синтаксический параллелизм, реалии действительности, разговорная лексика, прямое обращение, предложение, рекомендация, вопросно-ответная форма, метафора, сравнение, аналогия. [1]

Несмотря на приведенную классификацию средств реализации авторской стратегии убеждения, Н. Н. Пеле-

вина утверждает, что некоторые факультативные средства стратегии убеждения, такие как разговорная лексика, анафора, афоризмы и риторический вопрос, в текстах научной статьи применяются достаточно редко, так как данные средства далеко не всегда соответствуют строгой стилистике жанра научной статьи, тогда как остальные средства имеют применяются в научной статье значительно чаще. В ходе анализа текстов научных статей были найдены примеры, подтверждающие наличие в текстах всех главных средств реализации стратегии убеждения согласно классификации Н. Н. Пелевиной. К данным средствам относятся:

1) модальность уверенности: *«...передовые страны будут стремиться свести различные стандарты цифрового ТВ в один, что, несомненно, станет революционным шагом в истории развития цифрового телевидения».* [4],

2) Модальность противопоставления: *«Однако, в настоящее время положительный эффект, непосредственно связанный с внедрением ИС на предприятии, наблюдается примерно у 40 % предприятий, пытающихся внедрить ИС».* [4]

3) Противопоставление с элементом уступки: *«Этот эффект не происходит в скрученных пучках проводов. Хотя эффекты, вызывающие вихревые токи и меньше, чем в сплошном проводнике того же диаметра, но, так как центральные жилы провода не проводят полезный ток, то результат был бы лучше, если бы они были удалены, или заменены непроводящим материалом».* [3]

4) Эмоционально-оценочная лексика: *«Одно из интереснейших направлений в современной гидробиологии — восстановление гидрофауны нефтезагрязненных водоемов».* [6]

5) Синонимизация: *«Современная телевизионная техника позволяет вести передачу изображений не только при естественном и искусственном освещении, но и при крайне низких освещенностях...»* [3]

6) Самоидентификация авторской личности: *«Оценить предполагаемый экономический эффект от внедрения информационной системы сложно, поэтому предлагается методика прогнозной оценки эффективности информационных систем, которая основана на разработке системы показателей отдельных бизнес-процессов, проходящих на предприятии».* [4]

Таким образом, исходя из данного анализа и приведенных примеров, мы видим, что все главные средства реализации авторской стратегии убеждения, указанные

в классификации Н. Н. Пелевиной, отражены в текстах данных научных статей.

В ходе анализа научных статей на наличие факультативных средств реализации стратегии убеждения нами были найдены следующие средства:

1) цитата примером: *««Нам нужно добиться того, — сказал он, — чтобы наша промышленность могла производить ежегодно... до 500 млн. т угля, до 60 млн. нефти... На это уйдет, пожалуй, три новых пятилетки, если не больше»»* [5]

2) Информация о реалиях культуры и действительности: *«В настоящее время основным условием стабильного функционирования на рынке любого предприятия является совершенствование методов управления. Один из инструментов совершенствования систем управления предприятием — внедрение информационных систем (ИС)»* [4]

3) Предложение: *«Оценить затраты на ИС можно, например, с помощью концепции оценки совокупной стоимости владения информационной технологией: (ТСО), предложенной компанией Gartner в середине 1990-х гг., путем интеграции моделей Gartner и разработок приобретенной компании Interpose».* [4]

4) Рекомендации: *«Следует также помнить о том, что затраты на ИС определяются не только затратами на этапах приобретения (разработки) и внедрения, но и затратами на этапах эксплуатации и сопровождения».* [4]

5) Вопросно-ответная форма: *«Почему советское руководство в 30-е гг. отдало предпочтение развитию угольной промышленности, отказавшись от амбициозных планов увеличения нефтедобычи?»* [5]

6) Сравнение: *«Данные о потерях для разнополярной прямоугольной формы тока при оптимальной толщине имеют тот же характер, что и для однополярного импульса».* [3]

Другие факультативные средства, указанные Н. Н. Пелевиной в своей классификации, такие как риторический вопрос, афоризм, лексический повтор, синтаксический параллелизм, анафора, прямое обращение, метафора и аналогия не найдено ни в одной из анализируемых научных статей.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что не все средства реализации коммуникативной стратегии убеждения, которые указывала Н. Н. Пелевина в своей классификации, отражаются в текстах жанра научной статьи, что подтверждает строгость жанра научной статьи и стилистическую выдержанность.

Графосемантическая модель образа женщины в рассказе М. Горького «Дора»

Головина Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Цель данной статьи — выявить сущностные черты образа женщины в рассказе М. Горького «Дора». Основным методом исследования послужил метод графосемантического моделирования, который заключался в сборе материала исследования, проведении компонентного анализа, объединении компонентов в поля по признаку их семантической общности, полевом анализе, подсчете всех комбинаций полей, построении графосемантической модели и её интерпретации.

Методом сплошной выборки отобрано 25 контекстов. Маркерами отбора контекстов являлось наличие в них

либо имени (именование) женщины-героини рассказа, либо местоимения, замещающего это имя (именование).

На следующем этапе исследования из контекстов выделялись семантические элементы, определяющие сущностные черты героини рассказа и распределялись по семантическим полям. Нами выделено 82 семантических компонента, распределенных на основании смысловой общности по 16 полям с разной долей удельного веса.

Удельный вес каждого семантического поля, который определялся путем нахождения пропорции от общего числа семантических компонентов, отражен в таблице 1.

Таблица 1. Удельный вес семантических полей в рассказе М. Горького «Дора»

Название семантического поля	Удельный вес поля (%)
1 Взаимоотношения с окружающими	20
2 Детали портрета	15
3 Характеристика действия	15
4 Черты характера	9
5 Внешнее отражение эмоций	9
6 Внешность	7
7 Уровень образованности	5
8 Духовный мир	4
9 Внутреннее эмоциональное состояние	4
10 Национальность	4
11 Физическое состояние	2
12 Оценка внешности	2
13 Прозвище	2
14 Предметы (детали) одежды	1
15 Род занятий	1

Как видно из таблицы, в данном рассказе М. Горького выделено 15 семантических полей. Поле «взаимоотношения с окружающими» (отношение Доры к больным, как отношение матери к детям; мужчины жадно цапали её тело; она спокойно отводила руки умирающих; за нею настойчиво ухаживали солидные люди; она отказывала жёнам и т. д.) (удельный вес 20 %) явилось в данном рассказе наиболее значимым, это объясняется тем, что автор рисует образ главной героини, горничной противотуберкулезного пансионата Доры, главным образом через её взаимоотношения с окружающими её людьми, именно через отношение Доры к больным, своей работе, природе, литературе, мужчинам, к своему возлюбленному — умирающему студенту Филиппову, и раскрывается главный женский образ этого рассказа.

Следующими по наполненности семантическими компонентами следуют поля «детали портрета» (у неё доброе лицо лошади; губы растянуты жирной улыбкой; глаза странного сиреневого цвета; отводила красной ручищей

своей и т. д.) и «характеристика действия» (легка на ногу; движения её ловки и быстры; комнаты убирала торопливо и небрежно; стояла у головы студента, всхлипывая и т. д.). (удельный вес 15 %), т. е. в этом рассказе автор обращается к одному из основных средств раскрытия образа персонажа, как художественная деталь: к внешности героини и характеристики её действий, поступков [1]. Во внешности героини автор акцентирует внимание читателей на её величину и несуразность. При этом героиня удивительно ловка, легка и быстра. Очевидно использование писателем такого приема создания комического эффекта, как несоответствие.

Поля «черты характера» (глупа тогда, когда ей хотелось схитрить; её неутомимость в труде; её ровный характер; спокойное, кроткое существо; она не любила цветы; добрейшая слониха моя) и «внешнее отражение эмоций» (взгляд их приобретал свинцовую тяжесть; немой, но успокаивающей улыбкой; что-то пьяное явилось в её глазах; особенные, кипучие, бешеные слезы;

плакала Дора, стоя на коленях; гулко стучаясь головою о перила, плакала и выла) оказались на 4-м и 5-м местах по своему удельному весу — 9% [1]. Таким образом, для автора важно для раскрытия образа героини показать её характер, проявляющийся в поведении: она решительно останавливала все попытки солидных женихов посвататься к ней, но при этом горячо и сильно влюбилась в маленького умирающего от туберкулеза студента. А также эмоциональную реакцию Доры, позволяющую судить о силе её внутренних переживаний, когда слышит предсмертный бред своего возлюбленного, в котором он произносит имя другой женщины. Обида женщины настолько сильна, что она не хочет одевать покойного в смертное, которое сама же купила ему на свои деньги.

Поля «внешность» (она — огромная; она — толстая; человекоподобное существо; огромную девушку) — 7%, «уровень образованности» (она была безграмотна; она была глупа; весьма непросвещенная личность; даже тупая личность) — 5%, «духовный мир» (стоя на коленях, глядя в небо, долго молилась; наклонностей к поэзии, к лирике не замечалось; волшебю изменилась) — 4% также явились, по замыслу автора, важными элементами, позволяющими раскрыть образ главной героини, который, в свою очередь, раскрывает идею рассказа [1]. Даже такое приземленное, грубое, необразованное, неромантическое «человекоподобное существо» с «добрым лицом лошади» способна испытывать сильное, возвышенное, прекрасное чувство, как любовь, «волшебю» изменяющее её мир, и так жестоко обжигающее её самолюбивую и гордую натуру.

Удельный вес полей «внутреннее эмоциональное состояние», «национальность», «физическое состояние», «оценка внешности», «прозвище», «предметы (детали) одежды», «род занятий», «социальный статус» составил от 4% до 1%, т. е. писатель считал нужным в данном произведении обратить внимание читателя на эти составляющие женского образа своей героини, но они не являются значимыми в данном произведении, несут дополнительную смысловую нагрузку.

Таким образом, в результате полевого анализа выделено 12 наиболее значимых по наполняемости полей, раскрывающих сущностные черты образа женщины в рассказе М. Горького «Дора»: «взаимоотношения с окружающими», «детали портрета», «характеристика действия», «черты характера», «внешнее отражение эмоций» «детали портрета», «внешнее отражение эмоций», «внешность», «уровень образованности», «духовный мир», «внутреннее эмоциональное состояние», «национальность».

Следующий этап исследования — выявление количества и силы связей между полями и построение графосемантической модели образа женщины в рассказе «Дора». Для этого необходимо, во-первых, расположить семантические поля на плоскости; во-вторых, учитывая, статистические закономерности, определить из всего набора обнаруженных связей наиболее значимые; в-третьих, с

помощью соединительных линий отметить наличие установленных связей между полями. Модель состоит из полей, способных образовывать связи, сила которых превышает статистический порог значимости (средний показатель силы связи по выборке).

Отметим, что для определения количества взаимосвязей между полями необходимо определить, сколько раз в контекстах встречаются те или иные семантические компоненты. Определяем средний показатель, разделив общее число взаимосвязей на количество взаимосвязей. Линия, обозначающая силу связи, будет пунктирной, если сила связи будет меньше среднего показателя, обычной — если она равна или на один больше среднего показателя и сильной — если она больше среднего показателя в два раза.

Графосемантическая модель женского образа представлена на рисунке 1.

Как следует из рисунка 1, данная модель состоит из двух структур: периферийной, к которой относятся поля «род занятий» и «национальность» и доминантной, состоящей из всех остальных полей. Ядерными на данной графосемантической модели являются поля «взаимодействие с окружающими», «детали портрета» и «характеристика действия». Они связаны между собой через поле-посредник «взаимоотношения с окружающими» обычной связью и слабой связью между собой. Поле «взаимоотношения с окружающими», кроме того, связано обычной связью с полями «оценка внешности» (туповатые эти глаза; ее грубая красота, сила) и «черты характера» [1]. Следовательно, именно через взаимоотношения с окружающими Дору людьми, читатель получает представление о её внешности, характере, поступках. Слабыми связями поле «взаимоотношение с окружающими» связано с полем «физическое состояние» (ее здоровое тело; ее полное горячей крови тело) и с полем «духовный мир» [1]. Это можно объяснить тем, что физическая форма главной героини имеет непосредственное отношение к тому, как к ней относятся окружающие её, главным образом, мужчины, а также духовный мир Доры проявляется через её взаимоотношения с другими героями рассказа. Традиционна и объяснима обычная связь ядерного поля «детали портрета» с полями «внешнее отражение эмоций» и слабые связи с полями «внешность» и «оценка внешности», поскольку все семантические элементы этих полей касаются внешнего облика женщины. Тупиковое поле «внутреннее эмоциональное состояние» (она как будто оглохла; она как будто ослепла; всхлинула с такой болью) связано слабой связью с полем «характеристика действия», т. к. эмоциональное состояние характеризуется через действия героини [1]. Тупиковое поле «черты характера» наряду с ядерными полями обладает высоким уровнем валентности, т. к. образует связи с шестью полями, ведь характер Доры проявляется через взаимоотношения с окружающими, через внешние и внутренние характеристики, а также через поле «уровень образованности» (она была безграмотна; она была

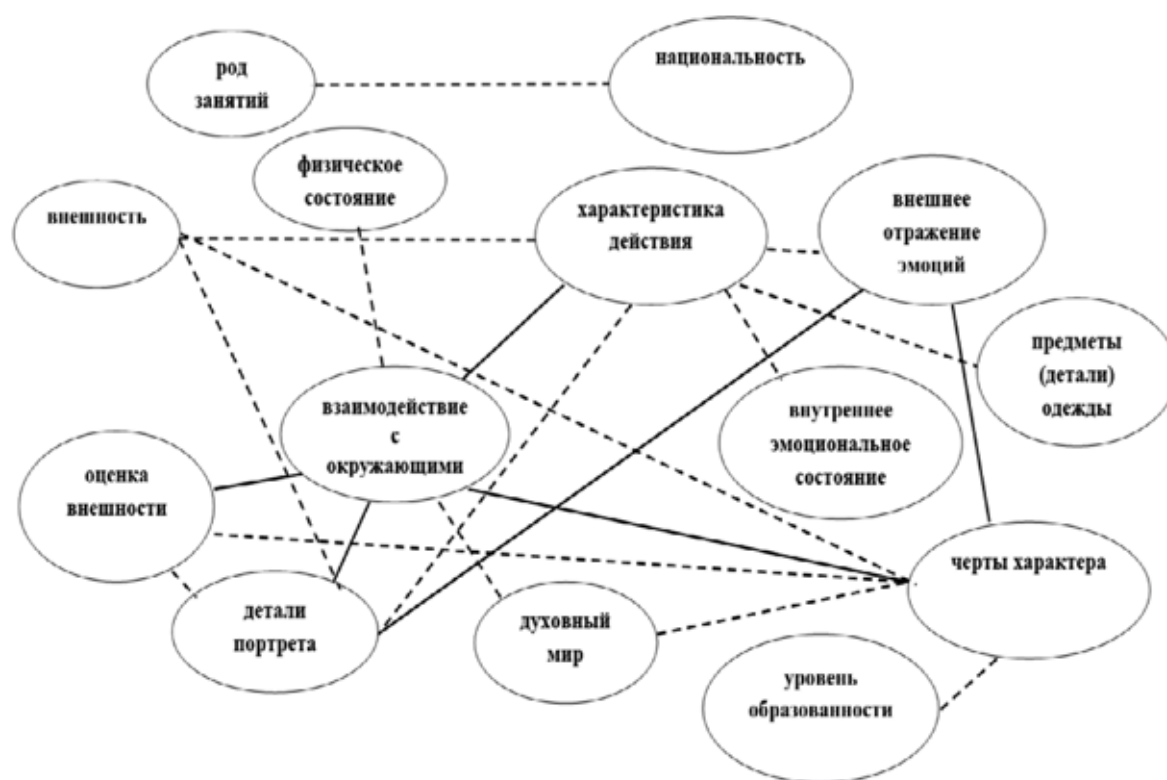


Рис. 1. Графосемантическая модель образа женщины в рассказе М. Горького «Дора»

глупа; весьма непросвещенная личность; даже тупая личность) [1].

Поля «род занятий» (обслуживала горничная Дора) и «национальность» (иногда она выдавала себя за эстонку; говорила она языком тавричанки, то — с татарским акцентом, то — с армянским) не связаны с другими семантическими полями, они находятся на периферии графосемантической модели, но слабой связью связаны между собой [1]. То есть, нет прямой зависимости между тем, чем занимается Дора, её национальностью и, к примеру, её характером, внешностью, духовным миром, но М. Горький всё-таки считает нужным дать представление о происхождении Доры, предлагает читателям самим установить связь между спокойным и решительным характером героини, силой проявления её чувств и её национальностью. Согласно представленной модели, основную смысловую нагрузку в раскрытии образа женщины в рассказе М. Горького «Дора» несут семанти-

ческие поля «взаимоотношения с окружающими», «детали портрета», «характеристика действия», «черты характера», «внешнее отражение эмоций» «детали портрета», «внешнее отражение эмоций», «внешность», «уровень образованности», «духовный мир», «внутреннее эмоциональное состояние», «национальность». С помощью семантических элементов именно этих полей писатель раскрывает вечную тему любви, которую может испытать даже такая «грубая» и «непросвещенная» личность, какой является в рассказе горничная Дора, в такой далекой от любви обстановке туберкулезного пансионата.

Таким образом, метод графосемантического моделирования позволяет представить такую сложную категорию как «образ женщины» в графической форме и выявить наиболее значимые семантические характеристики образа женщины на примере конкретного литературного произведения.

Литература:

1. Горький, М. Сборник рассказов / М. Горький. — СПб: Речь, 1999. — 172 с.

Поэтические произведения (стихи), связанные с культурой гостепреимства, в творчестве Омира Караулы

Жеткизгенова Алия Тугелбайкызы, кандидат филологических наук, доцент
Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга имени Ш. Есенова (г. Актау, Казахстан)

В статье дается анализ поэтических произведений (стихов) «конаккаде» Омира Караулы, оставившего своеобразный творческий след в истории казахской литературы, говорится о роли и месте, художественных сторонах поэтических произведений (стихов) «конаккаде» среди других форм поэтических произведений в казахской культуре.

Ключевые слова: жырау, национальные традиции, конаккаде, фольклорно-этнографическое формирование, оратор, поэт-импровизатор, айтыс — состязания

Одним из видов обрядовых, церемониальных стихотворений, нашедших отражение в произведениях поэтов-жырау Мангистауского края, являются поэтические произведения (стихи) *конаккаде* (церемониал гостепреимства, обязывающий гостя петь песни, играть на домбре).

Конаккаде — один из видов национальных традиций, знакомящих нас с такими качествами человека, как гуманность, гостепреимство, уважение к культуре, вокальному, исполнительскому, поэтическому искусству в культуре обрядово-бытовых отношений казахского народа. Исследователь-этнограф С. Кенжеахметулы показывает, что традиция казахского народа *конаккаде* с малых лет прививает молодому поколению, выросшему на песнях, поэмах и стихах, тонкости и секреты искусства: «Происхождение «конаккаде» берет свое начало с веселых посиделок, с критики искусства и таланта гостя. Быть может поэтому раньше люди с самого детства прививали молодежи любовь к искусству, айтысу — песенному состязанию поэтов-импровизаторов, рукоделию, ораторскому искусству, поэзии, учили играть на домбре» [1, с. 29].

Об этих поэтических произведениях (стихах) *конаккаде* в казахском народном обрядовом поэтическом искусстве ученый, доктор филологических наук Т.С. Тебегенов говорит, что они являются особыми произведениями, показывающими психологию национального характера и раскрывающими такие качества казахского народа, как гостепреимство, щедрость: «Поэтические произведения (стихи) *конаккаде* в качестве произведений, созданных поэтами по просьбам народа, знакомят нас со своеобразным стилем, тематической индивидуальностью каждого автора. Поэтические произведения (стихи) *конаккаде* — это творческое произведение, созданное по настойчивой просьбе окружающих поэта хозяев дома. Как правило, поэта просят исполнить поэтическое произведение (стих) *конаккаде* хозяева дома, а также жители аула, пришедшие поприветствовать гостя. Конечно же, прежде, чем просить о чем-либо гостя, хозяева дома, жители аула сначала сами показывают свое искусство «*Ауылдың алты ауызы*» (талантливые, красноречивые певцы и поэты аула). Это — своего рода подготовка перед

обращением-просьбой к гостю. Сначала для гостя накрывается стол — дастархан, предлагаются угощения, оказывается почет, только потом хозяева дома обращаются с просьбой к гостю. Это — реальность казахского быта. Необходимость каждого казаха быть готовым во всех случаях жизни в разной среде уметь сталкиваться лицом к лицу с такими испытаниями — задача нашего национального воспитания. Одним из направлений казахского воспитания является формирование в каждом человеке духовных ценностей, о которых говорится в устойчивых сочетаниях «Для джигита обладание и семидесятью искусствами мало», «У джигита должно быть восемь талантов, а данное им слово должно быть одно». Поэтому формирование поэтического произведения (стиха) *конаккаде*, вобравшего в себя все передовые традиции казахской национальной культуры, как специального жанра в творчестве поэтов — природная закономерность. В этой связи говорится, что целью приглашения хозяевами к себе в дом соседей и близких родственников является оказание почта гостю — незнакомому гостю, путнику из далека сначала предлагали угощение, потом организовывали в честь него веселье, поднимали настроение гостя песнями и мелодиями, исполнявшимися на домбре, после того, как гость отдохнул, хозяева просили теперь самого гостя показать свое искусство. Ученый особо отмечает проявление народных традиций в творчестве поэтов: «Создание поэтического произведения (стиха) *конаккаде* — литературная традиция, которая нашла отражение в системе традиций в истории казахского поэтического искусства. Фольклорно-этнографическое формирование поэтического произведения (стиха) в жанре *конаккаде*, в полном объеме изображающее национальное психологическое настроение народа, показывает социальную сторону в страноведческом направлении искусства слова» [2, с. 222].

«Насихат сози» («Слова назидания»), начинающиеся с элементами поэтического произведения (стиха) *конаккаде* поэта Омира — это произведение, занимающее особое место в этом жанре. «Насихат сози» («Слова назидания») — это произведение, созданное и исполненное поэтом по просьбам жителей аула. Уже с первых строк можно заметить психологию настроения народа по отно-

шению к автору сочинения. Как только поэт увидел собравшийся многочисленный народ, его охватило особое чувство — вдохновение, в нем появилась творческая энергия, переполняющая через различные чувства и волнения все его нутро. По тексту сочинения можно увидеть и то, что Омир Караулы обладал талантом импровизаторского искусства.

Ученый Т. С. Тебегенов следующим образом показывает ряд воздействующих сил, побуждающих беспрерывно происходящее в сознании и чувствах поэтов восприятие, появляющихся под воздействием окружающего мира и возрождающих импровизационные качества, заложившие основы национальной литературы: «Основные причины, порождающие вдохновение — социальная среда, окружающая поэтов, люди (слушатели, читатели, зрители). Основным психологическим связующим звеном между автором и адресатом, охватывающим все виды художественного искусства, является вдохновение. Творческие люди (поэты, прозаики, драматурги, композиторы, архитекторы, скульпторы, художники, учителя, ткачи) — все свои произведения создают с вдохновением, представляя перед собой адресата, то есть человека, воспринимающего его произведение, с его настроением, мыслями. Чувствовать восприятие его произведения окружающими — опора, основа создания произведения в соответствии с художественным вкусом. Ну а на развитие импровизаторского искусства поэтов в устной поэтической традиции, на пробуждение их вдохновения для создания привлекательных с точки зрения качества произведений влияют встречи с народом лицом к лицу» [2, с. 223].

Строки из стихов Омира:

Дорогие мои сородичи,
Вот возьму я в руки домбру.

И начну громко петь,
Если буду жив-здоров,
Еще не раз спою для вас.

или:

Дорогой мой народ,
Вас много здесь собралось.
«Пой!» — повелеваете вы мне,
Так вот я спою для вас.

Старшие мои братья,
Невестушки, знающие,
Что такое почет и уважение.

Сверстники-ровесники мои,
Ведь цену настоящего джигита знает только народ.

Эти строчки свидетельствуют о появлении через сложное психологическое явление — внутренний мир поэта поэтического произведения из сплетения мелодичности и рифмы, соответствующих художественным требованиям, эстетическому вкусу.

Не мало в поэтических произведениях (стихах) *конак-каде* Омира и моментов, отражающих элементы иронии, сарказма. Особенно выразительно изображаются, высмеиваются такие, чуждые казахскому народу качества, как

неумение встречать гостей, неумение угождать им, проявление жадности, критикуются отрицательные качества глупцов, не осознающих смысла мудрых слов — пришедшему гостю «прежде еды, окажи теплый прием».

Есть среди народа и некоторые плохие люди,

Которые даже не улыбаются пришедшему к ним в дом гостю.

А если ты стараешься поднять настроение им,

Они говорят: «Не верьте ему, этот жыршы лукавит».

В этих строках мы раскрываем для себя Омира — обладающего чувством вкуса, по особому любящего, почитающего искусство, стихи.

О связи поэта со слушателями в этот момент, об их влиянии друг на друга, о роли вдохновения ученый З. Кабдолов выразил свое мнение: «Просто из мастерства без прекрасного чувства вдохновения ничего не выйдет. Отсутствие вдохновения — есть неспособность, неспособность — есть отсутствие дарования, а отсутствие дарования — есть отсутствие таланта» [3, с. 86]. Таким образом, поэт Омир в своих поэтических произведениях (стихах) *қонаққаде* имеет ввиду особую значимость такого качества, как вдохновение, при создании художественного произведения:

Вот ты и собрался, мой народ.

Я возьму в руки домбру.

Как я могу молчать,

Когда меня просит народ.

И когда Аллах наградил меня даром красноречия.

Обязанность поэта — находить ответы на трудные вопросы.

Также, в следующих строках вводной части произведения поэта под названием «Омирдинг термеси» («Речитатив Омира») можно заметить, что на создание красивых, образных слов и выражений влияет связь с окружающим миром:

Там, где собрался народ,

Истинный оратор выступит умело,

Решит любые вопросы.

Если вы ждете от меня хороших слов,

Зачем же мне молчать?

Если вы ждете от меня хороших слов,

Я утолю вашу жажду...

В своем труде под названием «Природа поэтического искусства и процесс его развития» ученый М. Дуйсенов о правдивости в стихах Омира Караулы, о превосходстве поэтической изобразительной мощи стихотворного узора, формировавшегося веками природным традиционным характером, о сообразительности и смекалке поэта, сохранившейся в памяти сочетаний слов с глубоким смыслом, о непосредственной связи в большинстве случаев импровизаторского качества в произведениях поэтов-жырау с вдохновением говорит следующее: «В извилинах их мозга хранятся многочисленные рифмы, традиционные сочетания слов, даже когда сам поэт не чувствует их, при появлении вдохновения, он творческим путем в зависимости от мысли свободно использует это богатство в таких слу-

чаях вместе с обильным использованием традиционных рифм, фразеологических сочетаний, появляются и формируются также новые ранее неизвестные устойчивые сочетания» [4, с. 15].

Главной эстетической целью, которую ставит перед собой уважаемый гость собравшегося народа — лирический герой, является удовлетворение духовных стремлений и желаний людей, приближение их к миру искусства. Несмотря на то, что поэт Омир не дает свои произведения под специальной рубрикой «Конаккаде», вводную часть многих из них он начинает в связи с пожеланиями народа. По содержанию вводной части, по структуре стиха чувствуется, что поэт считает святой обязанностью приветствовать гостепреимно встретившего его жителей аула как своих родных, притягивая и отмечая каждого из них по отдельности (ага-женге — старший брат со снохой, ини-бауыр — родные братья, апа-карындас — сестры, нагашы-жиен — родственники матери и сестер, курбы-курдас — друзья-ровесники и т. д.).

Вот ты вновь собрался, мой народ.

Снова ты велел мне «говорить».

Кто-то из вас приходится мне старшим братом,

Кто-то из вас приходится мне младшим братом,

Литература:

1. Кенжеахметұлы, С. Казахские обряды и традиций. — Алматы: Ана тілі. 1994. — 80 с.
2. Тебегенов, Т. Фольклорные и литературные традиции в творчестве народных поэтов. — Алматы: Білім. 2001. — 332 с.
3. Кабдолов, З. Искусство слова. — Алматы: Казак университети, 1992. — 352 с.
4. Дүйсенов, М. Акындық онер табиғаты және онын даму ориси. // Дүйсенов М., Сейдаханов К., Негимов С., Халык акындары творчествосынын коркемдик сипаты. — Алматы: Гылым. 1982. — 195 с.

Произведения Узакбая Казжанулы, написанные на биографическую тематику

Жеткизгенова Алия Тугелбайкызы, кандидат филологических наук, доцент
Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга имени Ш. Есенова (г. Актау, Казахстан)

В статье дается анализ поэм поэта-жырау, занимающего особое место в казахской литературе — Узакбая Казжанулы, написанных на биографическую тематику. Говорится об истории появления биографических поэм в общей истории искусства слова, а также упоминаются авторы биографических поэм в казахской литературе.

Ключевые слова: поэт-жырау, биографические поэмы, литературное наследие, поэтическое произведение, сочинение, произведение

В истории искусства слова особое значение придается эстетико-познавательной стороне биографических произведений. В содержании художественного развития разного времени такие произведения выполняли важную роль. «В книге французского философа-схоласта, теолога и поэта Абельяра (XII в.) «История моих бедствий» в форме откровений впервые появился биографический, летописный художественный метод. Позже метод откровения

Кто-то из вас — мой родственник по матери или сестре,
А кто-то из вас просто мудрец.

Все вы велите мне «говорить»...

Вообще, исследуя имеющееся у нас на руках литературное наследие Омира Караулы, мы замечаем, что его произведения созданы не столько в уединении, сколько в процессе импровизации во время встреч с народом. Это наталкивает нас на предположение о том, что Омир Караулы обладал особым импровизаторским качеством, а значит вполне мог оставить за собой наследие, занимающее особое место в жанре *айтыса* (состязания поэтов-импровизаторов).

По творчеству Омира Караулы — личности, выделяющаяся своеобразным стилем в Мангистауской школе жырау-акынов, ясно видно, что специальный жанр, в котором он создавал свои поэтические произведения (стихи) *конаккаде* — это произведения, основанные на бытовой культуре.

Подводя итоги вышесказанного, можно отметить, что поэтические произведения (стихи) *конаккаде* Омира Караулы, основанные на этнографических, обрядовых, традиционно-бытовых отношениях — это произведения, присущие поэзии национального характера.

и биографического описания получил свое развитие в произведениях Петрарки. В его трудах «О презрении к миру», «О тайном споре забот моих» через авторское мышление дается анализ биографических периодов в форме внутреннего откровения. Основной движущей личностью диалога здесь является сам Петрарка. Здесь анализируется жизнь Петрарки, он обвиняется как грешник и защищается. Такая дилемма была и во второй половине

жизни Бокаччо. Оценка периодов жизни в форме откровений существовала как в древней эпохе, так и эпохе Возрождения. Откровения с читателем и описание биографии имеет место и в дневниках Л. Толстого, А. Пушкина [1, с. 68]. Ученый-литературовед М. М. Бахтин пишет: «Если спросить, что относится к так называемым биографическим периодам в произведении, они могут быть разными, как в форме откровений, так и в форме правдивого объективного делового отчета (познавательное состояние мысли, политическое, практическое и др.), в конце концов, нас могут заинтересовать особенности изображения биографических ценностей» [2, с. 140].

Основное актуальное направление биографических стихов в казахской литературе — оценить с философской, гуманистической точки зрения каждый период жизни, начиная с детства и до достижения столетнего возраста, показать людям истинное содержание жизни, наполненное как муками, так и радостями. В литературном наследии поэтов в истории казахской литературы жанр биографических стихов выделяется своей особой традиционной природой.

Так, например, из биографических стихов «Ваш 25-летний возраст» Бухара Калкаманулы (1668–1781), «Эх, мои пятьдесят лет», «В год, в два года в колыбели я», «Пятьдесят — возраст настоящего мужчины», «Двадцать пять — возраст, когда я достиг совершеннолетия» Шал (Тлеуке) Кулекеулы (1748–1819), «Где мои пятнадцать лет» Дулата Бабатайулы (1802–1871), «Взяв в руки чашу» Шернияза Жарылгасулы (1807–1867), «Эх, старость, вот и ты пришла в свое время» Суюнбая Аронулы (1822–1895), «Несправедливость жизни видел я глазами» Базара Ондасынулы (1842–1911), «Стих, написанный Нуржаном во время сильной болезни в предсмертном состоянии» Нуржана Наушабайулы (1859–1919), «Узоры жизни» Омара Шораякулы (1878–1924), «Картины старости», «Переходы жизни» Турмагамбета Изтлеуова (1881–1939) и других поэтов мы видим особенности, определяющие своеобразное место этого жанра в национальном искусстве слова.

В этих своих стихах поэты со страстным волнующим чувством влюбленности воспевают картины этого брэнного мира, картины жизни, наполненные чудесными секретами, лучистой красотой с самого первого дня появления на свет и до ухода в свой последний вечный путь. Идеино-тематическое направление этих стихов — показать насколько сладок, но при этом короток, как рукоятка камчи, и быстротечен этот брэнный мир. Изображается реальность сложного, но в тоже время интересного пути человеческой борьбы, переживающей самые разнообразные перепалки быта с самого появления на это свет.

Поэтическое произведение Узакбая Казжанулы, оставившего своеобразный след в истории казахской литературы, под названием «Жизнеописание» так же можно отнести к ряду самых лучших образцов этого жанра.

Особенность, которая наблюдается в композиционной структуре биографических стихов названного поэта, — это изображение личности, наполненный пламенем, неутомимой силой во все периоды жизни человека до пятидесяти лет, и в период роста, и в период развития, и в период возмужания, и в период зрелости.

При изображении младенчества персонажа, перед глазами встает картина сладкого, как мед, детства:

Как родились и до десяти лет мы были детьми,

И взор наш был обращен вперед [3, с. 52].

Нескончаемые интересные моменты детства, проведенного в ауле, передаются правдивым национальным красочным языком. Такие периоды молодости, наполненные силой и мощью, как юность и взросление между 15 и 30 годами, воспеваются где-то мелодичными и романтическими, где-то печальными нотами, показывая, что молодость пролетела, словно сон:

После десяти достигли мы и пятнадцати лет,

С утра и до самого вечера проводили в играх.

С двадцати и двадцати пяти проводили весело

Мы время на праздниках и весельях.

К тридцати годам мы повзрослели, познали быт [3, с. 53].

В строках стихотворения прослеживаются чувства тоски по этому периоду жизни, которое больше не вернется — по молодости.

В сорок лет мы смотрим по сторонам.

Это возраст, дающий оценку

Нашим хорошим и плохим поступкам [3, с. 53].

Все чувства лирического героя по поводу всей своей жизни особенны конкретными описаниями, наполненными чувств. Вместе с тем, биографические стихи — это произведения, которые являются поучительным примером в объяснении философского восприятия противоречий в жизни. Значит, биографические стихи поэтов — это лирические переживания о событиях, периодах жизни, свидетелями которых они сами были.

В следующих строках поэт описывает печальный облик следующего периода жизни:

Вот и сорок минули.

Пред нами предстает пятьдесят.

Это период, когда человек критически оценивает свою жизнь [3, с. 54].

В строках «Вот и прошла молодость, наступила старость, орел в старости не охотится, а потому и в тебе не нуждаются» мы можем заметить как чувство гордости, так и чувство тоски по возрасту, когда-то полному стремлений и мечтаний.

Перечисление ступеней жизни человечества до столетия — это содержание, являющееся общим для биографических поэм в казахской литературе.

В семдесят еще как-то перебиваешься,

А вот в восемьдесят силы тебя начинают покидать.

В девяносто ты уже без сил.

Ну а до ста лет никто прямо не доходит [3, с. 54].

Стихи поэта — это литературное наследие, изображающее смысл жизни, в которой чередуются события, наполненные то радостью, то печалью с самого появления на свет и до ухода из жизни. Изображение в специальных

творческих жанрах образа человека в разные возрастные периоды, который своей общественно-социальной активностью служит родному народу, — традиционное явление в природе народной литературы.

Литература:

1. Тебегенов, Т. Фольклорные и литературные традиции в творчестве народных поэтов. — Алматы: Білім. 2001. — 332 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — Москва: Искусство, 1986. — 445 с.
3. Менің атым — Ұзақбай. — Алматы: Бадамұра-М. 2011. — 260 б.

Research on the development of college English teaching based on the theory of second language acquisition

Yin Shuwen;
Liu Jinfeng
Changchun University (China)

The reform of College English teaching is a hot topic at present, and the core of the discussion is the teaching transformation from «knowledge oriented» to «comprehensive ability». This paper will analyze the strategy of College English teaching reform thoroughly based on the theory of second language acquisition. The author will analyze the background, present situation and necessity of the teaching reform, expound the formation and construction of the theory of second language acquisition, discuss the disadvantages of the current college English classroom teaching mode, and the direction and strategy of College English teaching reform.

Key words: second language acquisition, College English, strategy

Инь Шувэнь, магистр, старший преподаватель;
Лю Цзиньфэн, магистр, доцент
Чанчуньский университет (Китай)

College English teaching attaches great importance to the cultivation of the students' communicative competence, and is developing towards the direction of autonomous learning, exploratory learning and personalized learning. Therefore, it is worth using the life to explore the reform concept to improve students' comprehensive English literacy, and finally realize the development of college English.

Theory of Second Language Acquisition.

The theory of second language acquisition is based on the process and law of second language acquisition. The second language acquisition is a process of learning and absorbing the language outside of the mother tongue in the nature or in the direction of the guide. It is helpful to construct a highly effective language teaching system to learn and understand the theory of second language acquisition. Since the beginning of the seventies of the 20th century, people have been analyzing and studying the theory of second language acquisition from different levels of multi angle. There is a full range of and various kinds of achievements in research everywhere, which has a new meaning for language teaching. For example, Swain (1985), Input Hypothesis Comprehensible, said that «comprehensible input» is important, but «in addition

to the need to understand the language, it is impossible to reach the level of fluency, like the native speakers, if there is no opportunity to try out the language they have learned». That is to say, second language acquisition not only needs enough comprehensible input, but also fully comprehensible output, thus can ensure the success of second language acquisition. Output is advantageous to the acquisition from the semantic level to the syntactic level, so as to reflect on the use of their own learning, correct their own learning, and improve their own expression.

After more than forty years of development, the theory of second language acquisition has become a collection of applied linguistics, cognitive psychology, social linguistics, pragmatics, and many other disciplines. It is a relatively independent of emerging cross discipline which has clear and complete theoretical system, research object, research methods and research purposes. In recent years, the application of the second language acquisition theory in the teaching of Chinese colleges and universities is mainly reflected in the nature of language learning methods. The use of listening and speaking can gradually push in-depth language acquisition process, stimulate students' interest, and improve the

active participation of classroom teaching, as well as the students' listening, speaking, reading and writing ability, so as to achieve the accumulation and expansion of vocabulary.

Disadvantages of College English Teaching under the Theory of Second Language Acquisition.

The Teaching Position is not Accurate.

Comparing the «Senior High School English Curriculum Standards» and «College English Curriculum Requirements» respectively published in 2003 and 2005 by the Ministry of education, we can find that: they are close to or even the same in the curriculum setting, training objectives and teaching requirements and so on. In recent years, the reform and development of primary and middle school English was intensified, and the degree of emphasis on English was also improved, but the curriculum requirements of high school English and College English are similar, so that the actual level of high school graduates is close to the requirements of college. There are many teaching content repetitions, causing students to be complacent and lazy. The position of College English is still in the view of the basic English, and the direct consequence is to make the College English learning goal orientation in the CET-4, 6, the TOEFL and other tests. Besides that, the teaching evaluation system is simply linked up with the pass rate of all levels of examination, and the teaching process and teaching mode are more or less around the main test needs of college students. College English teaching almost becomes a replica or continuation of the middle school English, the difference between them just lies in emphasizing the autonomy of network learning embedded in modern information technology elements, resulting in students learning the English language without interest and motivation.

Students' Autonomous Learning Ability Lags behind the Needs of the New Teaching Model.

The core content of the new teaching idea is reflected in the «make students as the body», which is to cultivate the students' communicative ability, autonomous learning and exploration ability, as well as innovative thinking ability. Seen from the perspective of the theory of second language acquisition, people's psychological change in the process of cognitive language is complex, which requires a sufficient language environment and external communication, so that to explore a certain language to engage in a certain language unconsciously and consciously. But due to inadequate teaching equipment in many domestic universities, it is very difficult for students to make use of modern teaching equipment and training practice; while some teachers fail to break through the traditional teacher-centered in teaching, and rarely give students real language experience, practice and training opportunities. The existence of these problems makes the students' autonomous learning ability cannot have a good platform and opportunity to display and achieve, which mainly performs the lack of coordination ability between teachers and students. Besides that, the students cannot accurately determine whether the learning activities and learning mate-

rials are in line with their own learning objectives, and cannot effectively use the cognitive strategies to promote language learning.

Failed to Effectively Carry out Graded Teaching.

The real purpose of grade teaching is to realize the teaching implementation of the «people-oriented, and to teach students in accordance with their aptitude». In the course of College English teaching, the effect of grade teaching is poor. Most teachers think that if the students are graded according to the college entrance examination English, it is easy to hurt the students' self-esteem. So there is no clear and unified implementation of teaching progress, which causes the students whose English is good to learn a little. The graded teaching lacking of hierarchical teaching of humanities concern idea is negative in a certain extent, but if making feasible plan to each classification in the process of grading scheme starting from the point of view of the students, students of different English levels can effectively improve the ability of English, which is worth people's further research and discussion.

Development Strategy and Orientation of College English based on the theory of Second Language Acquisition.

Make the Students as the Object to Improve Their Language Ability.

To any language, the acquisition process cannot be separated from the 4 important steps: listening, speaking, reading and writing. The English teaching method of our country generally uses at present is also following the process of «listening and speaking practice first, while reading and writing practice later». Most of the teachers also recognize the importance of English environment in the teaching practice. Universities must pay attention to creating a natural learning environment for the teaching of English combining with the natural process of learning the mother tongue. At the same time, they should also regard the students as the object, and create a language environment for students with a variety of sensory effects combining multimedia and other teaching means and methods. Besides that, the teachers can also use sound images, video, and other strong sensory stimulation to stimulate students' learning interest. Theory of second language acquisition thinks that, language input need to arouse the students' interest, do not have to strictly comply with grammar as the teaching center, and mainly be completed through the input of a large number of language.

Create Situation, Graded Teaching, and Accurate Positioning.

Teachers should use rich and varied teaching methods and teaching tools to create a relaxed and pleasant learning environment for students to attract students' attention, such as teachers can simulate real social language situation in the classroom, thus helping students to establish the direct contact between English and objective social language situation in the specific context by making abstract language visual and detail, timely contact and explanation can improve students to understand, remember and use English com-

municative competence better. Not too much to pay attention to the students» expression, focus on the expression of meaning, timely give encouragement and approval to increase the confidence of students.

Teachers should pay attention to the individual difference of students, take scientific and effective hierarchical teaching, teach students in accordance with their aptitude, or organize unified practice test according to students» voluntary stratification to complete graded teaching. Besides that, teachers should also ask students questions according to their degree in class, and patiently guide those students whose basic English is poor. At the same time, the teachers should help them to build up self-confidence, and create active classroom atmosphere together.

Set up the Concept of Cross Culture Teaching; Revise the Teaching Target and Principle.

Globalization has accelerated the internationalization of English. Under the trend of globalization, the College English teaching should build cross-cultural teaching philosophy, and train students» international vision and English communication skills. At the same time, they should not be based on grading and getting credits only, but respect for the diversity and richness of the English learning, broaden the English practicality and graduate employment channels by making English as communication method, thus reflecting the necessity, progressive and tolerant of English development.

The formulation of College English teaching aims and principles is directly related to the achievements, effectiveness, speed and evaluation mechanism of teaching development. Therefore, in the formulation of teaching aims and principles, the teachers should be in full compliance with the development trend of diversification of today»s society, and break the evaluation rules of CET-4, 6. At the same time, the teaching goals should not only be limited in the English mastery and understanding of the application, but also the training of students» comprehensive application ability and establishment of the concept of internationalization. The theory of Liu Yongbing (2010) believes that learning can monitor and re-edit the content from the overall height, so as to improve and transform the deficiencies and errors in the acquisition process.

Conclusion.

People should seek development in the change. Education is the process of gradual improvement in the unceasing reform and excellence. The theory of language acquisition is a new teaching mode for College English Teaching in our country. It needs to be further studied, explored and perfected. The theory of second language acquisition will lead the trend and direction of future education development. In order to improve the quality of College English teaching, the teachers should make practice as the basis, and the listening, speaking, reading and writing ability as the premise to improve the level and quality of English teaching.

References:

1. Krashen S. P. (1981). *Second Language Acquisition & Second Language Learning*. Oxford: Pergamo Press.
2. Swain M. (2000). *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Oxford: Oxford University Press.
3. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). (1995). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowsou*. Oxford: Oxford University Press.
4. Wang Rongying. (2008). *Output teaching theory of College English*. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press.
5. Long M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*. 88 (4), 68–69.
6. Dai Weidong. (2008). Research on the questions of discipline construction of second language acquisition — Study of second language acquisition and foreign language teaching in China. *Shandong Foreign Language Teaching*, 28 (4), 3–5.
7. Swain M. (1985). Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Rowley M A: Newbury House* 36 (14), 121–130.
8. Liu Yongbing. (2010). Two kinds of epistemology orientation of western theory of second language acquisition — The enlightenment on foreign language study in our country. *Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, 33 (4), 86–92.

Эмоционально настраивающие тактики в интервью-портрете (на материале немецкого языка)

Ионкина Екатерина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент
Волгоградский государственный технический университет

В статье рассматриваются похвала и комплимент как две эмоционально настраивающие тактики, используемые журналистом с целью создания благоприятной атмосферы общения в рамках портретного интервью. Выявлены различия между высказываниями комплимента и похвалы, которые проявляются как в способах языкового выражения, так и в функциональном плане. Оценочные высказывания похвалы и комплимента имеют инициативную природу и выполняют разные функции в зависимости от цели журналиста портретного интервью.

Ключевые слова: похвала, комплимент, тактика, положительная оценка, одобрение, коммуникативная функция

В речевой коммуникации, преимущественно в устной диалогической форме общения, используются различные приемы воздействия на собеседника. Интервью является той сферой речевого общения, в которой журналисту принадлежит ведущая роль в использовании речевых тактик в целях манипуляции адресатом. Провокационные вопросы, вопросы-ловушки, ирония, намеки — вот неполный перечень приемов, к которым прибегает журналист в таком типе интервью, как интервью-портрет, основная цель которого — не просто раскрыть личность собеседника, но сделать подробности его жизни достоянием широкой общественности. Зачастую данные речевые действия носят преднамеренный, осознанный характер и, как правило, имеют негативные последствия для адресата. В портретном интервью, однако, имеют место также речевые тактики иной, положительной направленности, которые являются на наш взгляд менее ущербными для адресата, и создают благоприятную, комфортную атмосферу общения. Речь идет о высказываниях, содержащих похвалу и комплимент, особенности функционирования которых и явились предметом настоящего исследования. Материалом для анализа послужили тексты портретных интервью с известными людьми Германии, взятые из немецких печатных СМИ.

В рамках портретного интервью журналист преследует основную, глобальную цель — максимально сблизиться со своим собеседником, проникнуть в «тайные уголки» его жизни. «Стратегия близости характеризует тенденцию к сближению» [9, с. 98] и реализуется в рамках кооперативного общения. Интервьюер стремится расположить к себе собеседника, сократить дистанцию общения, сделать отношения более доверительными, а обстановку более непринужденной, неформальной. Вербальную стратегию «управления дистанцией» помогают реализовать, в частности, тактики комплимента и похвалы [6, с. 177].

Мы определяем похвалу и комплимент как эмоционально настраивающие тактики, выражающие одобрение, положительную оценку, адресованные непосредственно собеседнику и имеющие отношение к его «микромиру».

По коммуникативной цели тактика комплимента сближается с тактикой похвалы, однако между ними обнаруживаются существенные различия. Для похвалы положительная оценка является основной целью, а для комплимента — способом сообщить о добрых чувствах, о благорасположении. «Для похвалы показателем успешности <...> является принятие оценки, показателем неудачи — ее отклонение», «для комплимента даже несогласие адресата с говорящим не означает неуспеха...» [6, с. 178–179].

По своему языковому выражению похвала и комплимент отличаются разнообразием форм воплощения. Основными лексико-стилистическими и функционально-грамматическими маркерами выступают, как правило, оценочные прилагательные и имена существительные с дополнительной специфической коннотацией, их словосочетания, а также метафоры и сравнения. При отсутствии эксплицитных маркеров положительной оценки похвала и комплимент могут вытекать из смысла всего высказывания в положительной коммуникативной ситуации. В диалогическом интервью широко распространены как прямые, так и косвенные формы выражения похвалы и комплимента. В своем исследовании мы основываемся на том, что в интервью-портрете похвала и комплимент отличаются друг от друга не только способом языкового выражения, но и коммуникативными функциями, поскольку используются журналистом в различных целях. Рассмотрим поочередно две тактики.

Эмоционально настраивающая тактика «комплимент»

Главным условием произнесения комплимента является наличие некоего предмета оценки, заслуживающего одобрения, восхищения адресанта. Его основная цель — изменение эмоционально-психологического состояния адресата. Комплимент относится к области контактологии, так как это речевое действие осуществляется в ситуациях, представляющих контактный тип взаимодей-

ствия участников коммуникации [8]. Compliment выступает неотъемлемым компонентом этикетного общения. «Под речевым этикетом понимается микросистема национально специфических устойчивых формул общения, принятых и предписываемых обществом для установления контакта между собеседниками, поддержания общения в избранной тональности» [12, с. 8]. Как показало исследование, *функция установления контакта* является одной из основных в портретном интервью. Compliment — это удобный способ открыть диалог, завязать беседу, настроить собеседника на общение.

Характерным признаком комплиментов в самом начале интервью-портрета является обязательный элемент иронии. «Ирония в комплименте и уместна, заложена, вознаграждена и необходима. В свете многомерной иронии приобретает глубину и емкость, оправдывается значимость комплимента как особого речевого жанра, формируемого в каждой культуре каждый раз в согласии с природой человека, языка, социума, общения» [11]. Чувство юмора журналиста расслабляет собеседника, делает беседу менее официальной, более дружественной, например:

(1) *Frau Hobmeier, ich bin ein wenig befangen, weil ich mich mit einer Sexbombe unterhalte* [BH].

(2) *Mr Gosling, sind Sie sich bewusst, dass Sie in der absoluten Champions League Hollywoods gelandet sind?* [RG]

(3) *Frau Eichhorn, was haben Sie denn mit Ihren Haaren gemacht?* [KE]

В портретном интервью комплименты имеют преимущественно косвенную форму, что обусловлено необходимостью соблюдения принципа вежливости в сфере формальной коммуникации, желанием интервьюера «не навредить» личности своего собеседника преувеличенной, «корыстной» похвалой. Как пишет О.С. Иссерс «если прямой комплимент обычно оформляется в виде утверждения о наличии у говорящего положительного признака, то косвенный может иметь форму вопроса, побуждения, сравнения» [5, с. 71]. Косвенный комплимент в форме утверждения, проиллюстрированный первым примером, является своего рода описанием впечатления, которое возникает при восприятии адресата. Однако в интервью-портрете наиболее распространен имплицитный комплимент в вопросительной структуре предложения, когда положительная оценка содержится в пресуппозиции. Как видно из двух других примеров, смысл комплимента вытекает из вопроса в целом, благодаря положительной коммуникативной ситуации.

На протяжении интервью комплимент выполняет другую, не менее важную *функцию поддержания беседы*. По мнению А.В. Бобенко, «функция комплимента — не только установление контакта, но и умение расположить к себе собеседника, возможно даже — добиться от него действий, выгодных для говорящего» [1, с. 146]. Здесь журналист отдает предпочтение вопросам с положительным семантическим наполнением, например:

(4) *Wenn man Sie als Show-Dino bezeichnet, empfinden Sie das als Kompliment oder als Beleidigung?* [JL]

(5) *Du arbeitest nebenbei als Redaktionsassistent beim NDR. Wirst du in der Redaktion nicht schon ein wenig behandelt wie ein echter Star?* [MG]

Как видно из примеров, комплимент строится в форме альтернативного вопроса (4), либо вопроса с отрицанием (5), но уже изначально содержит положительную характеристику адресата, которую тот может подтвердить, или опровергнуть. Данный тактический ход является весьма эффективным в интервью, поскольку помогает собеседнику раскрыться, а журналисту — направить беседу в нужное русло. Вопросы сохраняют свою первичную вопросительную функцию, они побуждают собеседника к ответу, комплимент в них содержится лишь косвенно.

Другим иницирующим тактическим ходом является просьба в форме побудительного предложения, в структуре которого также может содержаться комплимент, например:

(6) *Erzählen Sie einem kinderlosen Interviewer doch mal, wie es ist, fünffacher Vater zu sein* [FK].

В данном примере можно наблюдать, как воздействие на адресата усиливается за счет такого вида комплимента как «антикомплимент самому себе». Журналист намеренно называет себя бездетным, принижает себя в глазах собеседника, чтобы сделать ему приятное. Тем самым говорящий как бы приподнимает статус, личностную или социальную значимость того, кому эти слова адресованы [10].

В ситуации официального общения, в рамках публичного диалога, каким является интервью-портрет, задача интервьюера — создать положительный имидж адресата, выгодно представить образ собеседника. По мнению И.В. Коноваленко, в кооперативном интервью осуществляется «игра на повышение», а комплимент является одним из приемов, реализующих установку на сотрудничество [7, с. 75–77]. С «игрой на повышение» мы связываем еще одну уникальную функцию комплимента — *функцию гармонизации общения*, которая «позволяет использовать данный речевой жанр как эффективный способ успешной межличностной коммуникации, как средство снятия напряжения, средство создания благоприятной атмосферы в любой ситуации (как в деловой, так и в интимной)» [2, с. 79].

Было установлено, что в портретном интервью данную функцию выполняют прямые по языковому выражению комплименты, которые обязательно содержат лексические единицы с положительной коннотацией. В форме прямого утверждения комплименты в основном касаются внешности или профессиональных качеств героя интервью. Семантически они довольно часто выражают несогласие журналиста с мнением собеседника о себе самом, например:

(7) *Sie sind doch eine gute, bekannte und populäre Schauspielerin* [KE].

(8) *Sagt der Mann, der als unzerstörbarer Mutant mit einem Adamantium-Stahl-Skelett und Klauen seine Weltkarriere aufgebaut hat [HJ].*

Речевой акт комплимента представляет собой эмоциональное высказывание, в котором адресант, как правило, выражает некую положительную эмоцию по отношению к адресату (восторг, восхищение, радость, гордость, одобрение и т. д.) [3]. Эти положительные эмоции особенно явно передаются именно через прямой комплимент, который оказывает сильное эмоциональное воздействие на адресата, и способствуют улучшению его эмоционально-психологического состояния. Выражая свою симпатию к собеседнику, журналист тем самым не только повышает его самооценку, но и, в конечном счете, добивается хорошего расположения к самому себе, поскольку возникшие при этом позитивные эмоции у адресата автоматически переносятся на автора комплимента.

Таким образом, тактика комплимента находит широкое применение в портретном интервью. С ее помощью журналист успешно начинает диалог, активизирует беседу по ходу интервью, стремится доставить удовольствие собеседнику, снять напряжение и установить дружеские отношения.

Эмоционально настраивающая тактика «похвала»

По словам И. Г. Дьячковой, «похвала — это высказывание, в котором говорящий выражает положительную оценку поступка (поведения) адресата, рассчитывая вызвать его положительную эмоциональную реакцию» [4, с. 56]. По своему пропозициональному содержанию похвала предполагает оценку качеств, знаний, умений адресата, то есть в область диктума включается поступок, действия, качества личности, проявленные при каких-либо обстоятельствах. Чтобы получить похвалу, нужно совершить нечто, проявить себя с положительной стороны [6, с. 180]. В случае похвалы положительная оценка выносится объективно, искренне и не обусловлена этикетными нормами и ритуалами. Сравнивая похвалу и комплимент, О. Б. Горобец отмечает следующее: «таким образом, характер передаваемой в похвале и комплименте информации различен: информация комплимента факкультативна, обладает низкой степенью фактуальности и высокой степенью этикетности; информация похвалы, напротив, имеет более чёткую референтную соотнесенность, большую конкретность и фактуально-информативную насыщенность «...». Похвала утверждает адресанта в его значимости и ценности, а комплимент лишь вызывает симпатию адресанта» [2, с. 78].

Как показало исследование, в портретном интервью похвала выполняет важную *информативную функцию*. Было установлено, что в интервью-портрете похвала выражается преимущественно утвердительной формой предложения и представляет собой констатацию какого-либо поступка, события из жизни героя интервью, которые в

целом оцениваются журналистом положительно и заслуживают внимания и одобрения широкой аудитории. Высказывания, содержащие похвалу, могут иметь прямой оценочный компонент, но гораздо чаще положительная оценка вытекает из смысла всего высказывания, т. е. похвала выражается косвенно, например:

(1) *Vom Fliegenfischen zur Arbeit: Sie haben 1995 mal den Max-Ophuels-Preis als bester Nachwuchsschusspieler bekommen... [FK].*

(2) *Sie sind 1996 mit der DFB-Elf Europameister geworden. Wie würden Sie das Team von damals charakterisieren? [RG]*

Как видно из примеров, похвала в портретном интервью может выражаться основной репликой (1), но может входить в состав сложной реплики и предварять последующий вопрос журналиста (2). В обоих случаях журналист использует тактику похвалы не ради самой похвалы. Оценочные высказывания в диалоге всегда имеют инициативный характер и употребляются в первую очередь ради положительной реакции на них собеседника. Конечная же цель журналиста заключается в том, чтобы проинформировать аудиторию о ярких эпизодах жизни героя интервью, которые заслуживают одобрения и общественной похвалы. Предпосылкой похвалы в данном случае является осведомленность журналиста о деятельности и достижениях собеседника. Только хорошо подготовленный интервьюер, свободно владеющий информацией, может весьма успешно использовать тактику похвалы, чтобы создать положительный портрет своего героя.

Помимо информативной функции, похвала выполняет еще одну, не менее важную функцию, которую мы вслед за зарубежными лингвистами определяем как *ликоповышающую функцию*. Похвала рассматривается как «ликоповышающий» оценочный речевой акт [13], выражающий объективную положительную оценку, признание и одобрение, целью которого является поддержание лица адресата [14], его самоуважения, уверенности в себе и т. п. Особенно явно эта функция проявляется в таких речевых структурах, которые можно назвать похвалой-характеристикой. С их помощью журналист перечисляет заслуги своего героя, выражая свое восхищение его достижениями, например:

(3) *Aber Sie kriegen Millionen-Gagen, haben Häuser auf der ganzen Welt, fahren einen 100000-Dollar-Range-Rover, tragen eine teure Uhr, Maßanzüge [HJ].*

(4) *Sie haben zwei eigene Restaurants, eine werktägliche Sendung im ZDF, Sie sind oft Gast bei anderen Koch- und Showformaten, schreiben Kochbücher, haben zwei Töchter — wie bewältigt man das alles? [JL]*

Журналист характеризует адресата без преувеличения его достоинств, основываясь на своих знаниях из достоверных источников информации. Похвала выражается косвенно, вся положительная оценка переводится в presupposition. Однако, высказанная в такой форме, похвала оказывает не только эмоциональное, но и сильное психологическое воздействие на адресата, поскольку вызывает

его на откровенность, заставляет признать или опровергнуть всю информацию. Журналист напоминает своему собеседнику, что ему есть чем гордиться, тем самым повышая его самооценку, а также раскрывает подробности его жизни для аудитории.

Таким образом, тактика похвалы широко используется в интервью-портрете благодаря высокой степени информативности и желанию журналиста создать положительное «лицо» своего собеседника.

Как показало проведенное исследование, эмоционально настраивающие тактики похвалы и комплимента успешно применяются журналистом в интервью-портрете для создания положительного эмоционального настроения собеседника. Несмотря на общность положительной оценки,

заложенной в похвале и комплименте, две тактики обнаруживают существенные различия в функциональном и языковом плане. И комплимент, и похвала имеют инициативную природу, их роль в интервью не сводится только к получению положительных эмоций адресата. Форма языкового выражения, как правило, определяет функцию, которую выполняют высказывания похвалы и комплимента в диалоге-интервью. Так, для комплимента были выделены — функция установления контакта, поддержания беседы, гармонизации общения; для похвалы — информативная и ликоповышающая функции. Стоит отметить, что данный перечень функций был сформирован применительно к портретному интервью, он не является статичным и может меняться в зависимости от типа интервью.

Литература:

1. Бобенко, А. В. Комплимент как компонент манипулятивного дискурса // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональные аспекты исследования: Сб. науч. тр. / Под ред. Л. А. Манерко. — Рязанский гос. пед. ун-т, 2002. — с. 145–149.
2. Горобец, О. Б. Похвала и комплимент: межжанровые границы // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. — 2010. — № 11–2 (2). — с. 75–80 [Электронный ресурс] — Режим доступа: [http://www.uzknastu.ru/files/pdf/II-2\(2\)2010/75-80.pdf](http://www.uzknastu.ru/files/pdf/II-2(2)2010/75-80.pdf) (дата обращения: 10.04.2016).
3. Двинянинова, Г. С., Морозова И. С. Комплимент в английской лингвокультуре конца XX века (этнокультурный, прагматический и гендерный аспекты) // Изменяющийся языковой мир. Тезисы докладов международной научной конференции, 12–17 ноября 2001 г. — Пермь: Пермский университет, 2001. — с. 175–176.
4. Дьячкова, И. Г. Похвала и порицание как речевые жанры (прагматический анализ) // Вестник Омского университета. — 1998. — Вып. 3. — с. 55–58.
5. Иссерс, О. С. Коммуникативная тактика комплимента в русской разговорной речи // Городская разговорная речь и проблемы ее изучения: Межвуз. сб. науч. тр. — Вып. 2. — Омск, 1997. — с. 56–75.
6. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 4-е стереотип. — М.: КомКнига, 2006. — 288 с.
7. Коноваленко, И. В. Роль гендерного фактора в коммуникативном поведении мужчин и женщин: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Коноваленко Ирина Владимировна. — Омск, 2003. — 140 с.
8. Курбатов, В. И. Все об этикете. Книга о нормах поведения в любых жизненных ситуациях / В. И. Курбатов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
9. Михальская, А. К. Основы риторики. — М.: Просвещение, 1996. — 416 с.
10. Панасюк, А. Ю. Как убеждать в своей правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия. — М.: «Дело», 2002. — 123 с.
11. Тихомирова, А. В., Петрушко И. А., Богатырева О. П. Комплимент, «некомплимент» и образ адресата в диалоге // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2–2. — с. 125–138 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21882> (дата обращения: 25.04.2016).
12. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методологические аспекты. — М.: Русский язык, 1982. — 128 с.
13. Brown, P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. — Cambridge: University Press, 1987. — 345 p.
14. Goffman, E. Interaction in Ritual: Essays on Face to Face Behaviour. — Garden City, NY: Anchor, 1967. — 503 p.
15. BH — Brigitte Hobmeier über Bühne und Buhlschaft [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/8393/brigitte-hobmeier-uber-buhne-und-buhlschaft#gallery&0&0&8393> (дата обращения 12.05.2015).
16. FK — Fritz Karl über seinen speziellen Humor, Wiener Sängerknaben und Fliegenfischer [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/203943/fritz-karl-uber-seinen-spezialen-humor-wiener-saengerknaben-und-fliegenfischer> (дата обращения 28.04.2016).
17. HJ — Superheld Hugh Jackman im Interview [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.focus.de/kultur/kino_tv/hugh-jackmanasdf_id_4011772.html (дата обращения 28.04.2016).

18. JL — Entertainer Jürgen von der Lippe im Interview [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-31788/entertainer-juergen-von-der-lippe-ja-ich-bin-freizeitklugscheisser_aid_1011422.html (дата обращения 23.05.2015).
19. KE — Karoline Eichhorn über ihre Abneigung gegen Bettszenen und Knochenbrüche [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/85167/karoline-eichhorn-uber-ihre-abneigung-gegen-bettszenen-und-knochenbrueche> (дата обращения 16.02.2016).
20. MG — Mario Galla im Interview [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.planet-interview.de/interviews/mario-galla/35356/> (дата обращения 18.01.2016).
21. RG — «Drive» — Star Ryan Gosling im Interview [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.focus.de/kultur/kino_tv/tid-32205/drive-star-ryan-gosling-im-interview-ich-wuerde-gerne-eine-bank-ausrauben_aid_1034595.html (дата обращения 12.05.2015).

Метафора как средство реализации лингво-культурологического кода (на материале поэзии В. Ф. Ходасевича)

Королева Елена Витальевна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

К приоритетным задачам лингвистической поэтики, в рамках которой написана данная статья, принадлежит поиск наиболее эффективных путей анализа языка художественного произведения. Их число в последнее время пополнилось новыми способами декодирования художественного текста, важное место среди которых занимает анализ лингво-культурологического кода. Последний понимается нами как система «культурно-языковых феноменов и связей между ними, определяющих художественную картину мира конкретного автора» [1, с. 56].

Целью данной статьи является анализ метафор как средства реализации лингво-культурологических кодов, используемых В. Ф. Ходасевичем. Материалом для наблюдений послужили тексты стихотворений, включенных в сборник «Европейская ночь» (1927). Мы выбрали для анализа данный сборник, т. к. он включает последний созданный поэтом цикл стихотворений, в котором наиболее полно и цельно отражены особенности его мировосприятия.

Трудность его исследования обусловлена слабой лингвопоэтической разработанностью как самого понятия, так и методики анализа, поэтому в своих наблюдениях мы сочли целесообразным опереться на лингво-культурологические подходы, применив их для решения нетривиальных задач. Эти наблюдения мы используем для исследования роли метафоры при создании *лингво-культурологического кода писателя*.

В лингвокультурологии коды изучаются путем анализа разного материала: внутренней формы слов, фразеологизмов, прецедентных феноменов, символов, метафор. Понятие *метафоры* очень важно для лингвокультурологии: В. Н. Телия связывает его с *языковой картиной мира*: анализ метафор позволяет выявить ее особенности, способы ее создания. «Обозначая, метафора создает языковую картину обозначаемого. Эта картина особенно жи-

вописна и национально-колоритна, когда на основе метафоры формируются фразеологизмы-идиомы. Но она не утрачивает самобытности и яркости при формировании экспрессивно окрашенных значений слов. Две тенденции характерны для связанных значений слов, организующих номинативные парадигмы фразеологических сочетаний: эти значения создают языковую картину мира, когда в них еще не затухает образно-ассоциативный потенциал, но они нейтрализуются по своей метафорической живописности, если в них доминирует когнитивная функция. И, конечно же, самое яркое проявление именно языковой картины мира характерно для художественных текстов, где метафора — способ создания самого мира, увиденного глазами мастеров слова» [2].

С помощью метафор авторы художественных текстов создают *индивидуальную картину мира*, которая представляет собой систему как *языковых*, закрепившихся в узусе (они бывают живыми и стертыми), так и *индивидуально-авторских образов*. Художественная метафора согласно Н. Д. Арутюновой, — «троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [3, с. 296]. Например, «пар над зеркалом пруда» («В заседании» (1921), сборник «Тяжелая лира»): лексема *пруд* характеризуется через лексему *зеркало*. А. Квятковский отмечает, что «метафорическим слово или выражение становится тогда, когда оно употребляется не в прямом, автологическом, а в переносном значении. В основе М. лежит **не-названное** сравнение предмета с каким-либо другим предметом на основании признака, общего для обоих сопоставляемых членов» [4, с. 223].

Таким образом, лингвистический механизм возникновения метафоры может быть описан следующим образом: в ее основе лежит перенос имени одного объекта на другой, основой для него служат их общие свойства, выступающие в словарных толкованиях в виде повторяющихся сем. Схематически метафора может быть представлена в виде модели «А — В». Ю. П. Солодуб в работе «Теория и практика художественного перевода» отмечает, что «в своем основном структурном типе метафора **двучленна**». Каждый из компонентов может быть представлен разными частями речи: существительным, прилагательным или глаголом, что важно для характеристики индивидуальной картины мира писателя. Функции компонентов «явно неравноценны: компонент **В** получает свой **переносный смысл** (по отношению к **индивидуально-авторской метафоре** невозможно говорить о **значении!**) на основе «семантического столкновения» с компонентом **А**, под влиянием его определенного системой языка **значения**. Итак, компонент **А** — это необходимая для возникновения метафоры ее **семантическая основа**, это **контекст**, создающий **метафору**, компонент **В** становится **выразителем метафоры**, его семантика подвергается **метафоризации** именно в **данном контексте**. **Метафора**, как мы видим, представляет собой **диалектическое двуединство**: она не может возникнуть без **компонента А**, но ее **переносный метафоризированный смысл** выражает **компонент В**» [5, с. 148].

Эта схема позволяет отличить случаи узкого понимания термина «метафора» от ситуаций, когда границы этого понятия расширяются. «В расширительном смысле термин «метафора» применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении» [3, с. 296]. При подобной интерпретации он объединяет такие тропы, как *иносказания*, *перифразы*, *олицетворения* и *сравнения*. Охарактеризуем их подробнее.

Иносказание — «выражение, заключающее в себе скрытый смысл; употребляется как литературный прием (разговор Пугачева с хозяином постоялого двора в «Капитанской дочке» А. С. Пушкина)» [6]. Выделяют 4 вида иносказания: *ирония*, *эзопов язык*, *аллегория* и *символ*. При реализации иносказания контекст достаточно широк: например, «эзопов язык необходим в связи с политическими условиями, невозможностью прямо сказать то, что нужно; аллегория отсылает к общекультурному контексту; символ показывает многогранную связь между предметами» [7] в масштабах целого текста. *Ирония* — «1) тонкая скрытая насмешка; 2) стилистический прием контраста видимого и скрытого смысла высказывания, создающий эффект насмешки; чаще всего — заведомое несоответствие положительного значения и отрицательного подтекста. Напр., *блажен в златом кругу вельмож // пиит, внимаемый царями* (Пушкин)» [8]. В качестве примеров вышеперечисленных тропов можно привести следующие: *эзоповым языком* написано «Путешествие Гулливера» (1726) Дж. Свифта; *аллегория* как главный инструмент создания повествования используется в «Ро-

мане о Розе» Гийома де Лорриса и Жана де Мёна (XIII в.); Беатриче в «Божественной комедии» Д. Алигьери — *символ* Чистой Женственности.

Перифраз (а) — «троп, описательно выражающий одно понятие с помощью нескольких: от самых простых случаев («погрузился в сон» вместо «заснул») до самых сложных («с длинных усов, напудренных тем неумолимым парикмахером, который без зову является и к красавице и к уроду и насильно пудрит уже несколько тысяч лет весь род человеческий» вместо «с седых усов» — Н. В. Гоголь)» [9, стб. 741]. Мы думаем, что в приведенном примере речь идет о старости. От метафоры перифраз отличается тем, что это «непрямое описательное обозначение предмета, понятия, явления путем подчеркивания какой-либо его стороны, качества, существенных в данном контексте, ситуации» [10], в простых случаях проявляется в замене однословного наименования аналитическим оборотом, в сложных — включает перенос по сходству, т. е. метафорическую основу. С этой точкой зрения согласна И. Б. Голуб, которая отмечает существование метафорических перифраз, обладающих тропеическим характером, ср. старость — парикмахер, который пудрит усы клиента, т. е. придает им сходство с сединой. «К тропам принадлежат лишь образные перифразы, так как только в них слова употребляются в переносном значении» [11].

Олицетворение — «особый вид метафоры: перенесение человеческих черт (шире — черт живого существа) на неодушевленные предметы и явления» [9, стб. 692]. Например, «**Поют** деревья, блещут воды» (Ф. Тютчев). Олицетворения приписывают элементу контекста признак одушевленности, что при высокой концентрации тропов этого типа в тексте приводит к изменению картины мира, которая приобретает мифологизм.

Часто метафору путают со сравнением, поскольку она является его скрытой реализацией. *Сравнение* — «образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком, за счет которого усиливается художественно значение первого предмета. <...> Простейшая форма С. выражается обычно посредством подсобных слов — как, точно, будто и т. д.» [4, с. 398]. Например, «прорезываться начал дух, // Как зуб из-под припухших десен» («Из дневника») сборник «Тяжелая лира») [12, с. 136]. Отличие сравнения от метафоры в том, что метафора — это скрытое сравнение, ее надо обнаружить в тексте и «расшифровать».

В данной работе мы используем термин «метафора» в широком понимании, особое внимание обращая на анализ метафоры в узком смысле. В стихотворениях В. Ф. Ходасевича они строятся преимущественно по модели *А — В*, т. е. являются двучленными. Компонент *В*, обнаруживающий метафорическое значение, реализуется с помощью лексем, реализующих разные типы лингво-культурологических кодов. Среди них встречаются: зооморфный, вегетативный, астрономический, предметный и вещественный коды.

Зооморфный код представлен в стихотворении «У моря»: лирический герой охарактеризован с помощью лексемы *амеба*:

Лежу, ленивая амеба,
Гляжу, прищуря левый глаз,
В эмалированное небо,
Как в опрокинувшийся таз [12, с. 160].

В «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова *амеба* — «1. Простейшее одноклеточное животное, передвигающееся благодаря непроизвольным изменениям формы тела. 2. Разг. О безвольном, бесхарактерном человеке» [13, с. 37]. Метафора строится по модели «человек — простейший организм», она основана на использовании автором второго значения лексемы *амеба*, с помощью которого В.Ф. Ходасевич показывает аморфность своего лирического героя, иронизируя над ним. Этот пример иллюстрирует эстетические возможности метафоры в широком понимании: образ, созданный на основе *зооморфного кода*, осложняется авторской иронической модальностью, которая меняет место человека в индивидуальной картине мира поэта: в данном случае человек занимает более низкое положение, чем представители живой природы.

Зооморфный код представлен и в стихотворении «Соррентинские фотографии», где в роли элемента контекста выступает наименование средства передвижения:

Мотоциклетка **стрекотнула** [12, с. 175] и
Мотоциклетка под скалой

Летит извилистым полетом [12, с. 177].

В приведенном примере реализуется метафорическая модель «средство передвижения — животное (насекомое, птица)»: в «Большом толковом словаре русского языка» С.А. Кузнецова *стрекотать* в 1-м знач. — «производить, издавать стрекот. *Сороки стрекочут. Кузнечики стрекочут*» [13, с. 1278]. *Летать* — «1. =Лететь (в 1 зн.), но обозначает действие повторяющееся, совершающееся в разных направлениях. *Птицы летают на юг*» [13, с. 494], т. е. выступает в виде олицетворения. Вследствие персонификации фрагмент неживой природы в художественной картине мира поэта приобретает одушевленность.

Вегетативный код в сборнике «Европейская ночь» представлен метафорами *классическая роза, советский дичок* («Петербург»):

И каждый стих гоня сквозь прозу,
Вывихивая каждую строку,
Привил-таки классическую розу
К советскому дичку [12, с. 157].

Сложность реализации метафоры обусловлена тем, что ее контекст реализуется лексемами *дичок* и *роза*, использованными в переносных значениях. В «Большом тол-

ковом словаре русского языка» *дичок* — «1. Сеянец плодового дерева, используемый для прививки. *Д. яблони. Д. вишни*» [13, с. 262]. На основе сем *требующий окультуривания, облагораживания* поэт создает авторскую метафору «дичок — советская поэзия».

Роза в *обыденной* картине мира — «1. Декоративный кустарник с крупными ароматными цветками разнообразной окраски и со стеблями, покрытыми шипами; цветки этого растения. *Алая, белая, чайная р. Букет р.*» [13, с. 1127]. Однако в стихотворении В.Ф. Ходасевича *роза* служит объектом метонимического переноса по модели «род деятельности (классическая поэзия) — характерный атрибут (роза как объект изображения)». Посредством авторской вегетативной метафоры В.Ф. Ходасевич показывает общественную роль поэзии и искусства. В рассмотренных строках имплицитно содержится образная параллель «поэт — садовник», которая находится в центре его авторской картины мира.

«Вегетативные» образы в рассматриваемом стихотворении осложняются посредством взаимодействия с *профессиональным кодом*, который реализуется тематически связанным с ними глаголом *привить*: в «Большом толковом словаре русского языка» *привить* — «2. Сад. Пересадить часть одного растения (привой) на другое растение (подвой) для передачи тех или иных свойств. *П. черенок на яблоню*» [13, с. 972]. Лирический герой стихотворения (поэт) описывает свои действия, сопоставляя их с работой садовника. Эта метафора является модификацией модели «поэт-сеятель», весьма частотной в поэзии XIX в. и, в свою очередь, восходящей к языку Библии¹.

Еще сильнее связь *вегетативного кода* с *религиозным дискурсом* отражена в метафоре *снопы огней* («Соррентинские фотографии»):

Но мимо: уж Она в соборе

В снопах огней, в гремящем хоре [12, с. 176].

Она строится по модели «свечи — стебли злаков», при этом посредством лексемы *сноп* подчеркивается их множественность и совокупность: *сноп* — «1. Связанная охапка стеблей вместе с колосьями хлебных злаков, а также цветов и некоторых других растений. *С. пшеницы, ячменя. Принести с. цветов*» [13, с. 1223]. В основе данной метафоры лежит не только сема формы, но и фоновые компоненты формы (колос — язык пламени) и пространственного положения (устремленности вверх): «в христианской традиции свеча — божественный свет, сияющий в мире, свидетельство причастности человека к Божественному» [15]. Кроме того, свеча олицетворяет «духовный свет во тьме невежества; духовную радость; восставшего из мертвых в сиянии Христа; благочестие, освещенное любовью» [16]. Немаловажным представ-

¹ «Другую притчу предложил Он им, говоря: Царство Небесное подобно человеку, посеявшему доброе семя на поле своем; когда же люди спали, пришел враг его и посеял между пшеницею плевелы и ушел; когда взошла зелень и показался плод, тогда явились и плевелы. Придя же, рабы домовладыки сказали ему: господин! не доброе ли семя сеял ты на поле твоём? откуда же на нем плевелы? Он же сказал им: враг человека сделал это. А рабы сказали ему: хочешь ли, мы пойдем, выберем их? Но он сказал: нет, — чтобы, выбирая плевелы, вы не выдергали вместе с ними пшеницы, оставьте расти вместе то и другое до жатвы; и во время жатвы я скажу жнецам: соберите прежде плевелы и свяжите их в снопы, чтобы сжечь их, а пшеницу уберите в житницу мою» [14].

ляется, что «в более узком смысле свеча символизирует краткое существование одинокой и трепетной человеческой души» [16]. Основное символическое значение лексемы *сноп* — «единство, связывание вместе» [17]. Мы считаем, что метафора *в снопах огней* призвана показать единение людей, пришедших в храм. При этом метафора обнаруживает автореминисценцию (ср. цикл стихотворений «Путем зерна», где раскрывается образ поэта — сеятеля и пророка). Образ снопа в поэзии В. Ф. Ходасевича противопоставлен метафорическому употреблению лексемы *звезда*, которая реализует *астрономический код*.

Астрономический код представлен в стихотворении «Звезды», где означенный образ служит для метафорического изображения танцовщиц «грошового «Казино»»: <...>

С каким-то веером китайским

Плывет Полярная Звезда.

За ней вприпрыжку поспешая,

Та пожирней, та похудей,

Семь звезд — Медведица Большая —

Трясут четырнадцать грудей [12, с. 192].

В «Словаре русского языка: в 4-х т». *звезда* — «1. **Небесное тело, состоящее из раскаленных газов (плазмы), по своей природе сходное с Солнцем и представляющее в зрительном восприятии человека на ночном небе светящейся точкой. Полярная звезда. Вечерняя звезда. Воздух был свежий и холодноватый, на чистом небе сияли крупные звезды.** Достоевский, Братья Карамазовы. || *перен.* Судьба, участь; счастье, удача. *Весть о солдатчине мало тревожила его: он верил в свою звезду.* Помяловский, Очерки бursы. — *Это у вас счастливая звезда. Ведь на полсантиметра правее, и была бы совсем другая картина. А вы через месяц воевать сможете.* Эренбург, Буря. 2. **О человеке, прославившемся в какой-л. сфере деятельности; о знаменитости.** — *Ни одной зимы не проходило без того, чтобы не приезжала какая-нибудь звезда.* Чехов, Живая хронология. *На него [Урманова] еще в гимназии смотрели как на будущую звезду.* Короленко, С двух сторон» [18, с. 600]. В. Ф. Ходасевич использует языковую метафору, которую модифицирует путем конкретизации образа. Для этого, с одной стороны, используются астрономические термины, имеющие вид устойчивых сочетаний, обладают общим символическим значением «нечто возвышенное, неземное, таинственное»¹, которое возникает благодаря фоновой

семантике: «в христианстве звезда олицетворяет божественное водительство и благорасположение, рождение Христа. Дева Мария, как Царица Небесная, носит корону из звезд» [19, с. 97]; Полярная звезда — это «символический центр Вселенной» [20, с. 107]; «скопление звезд в виде плуга (группа из семи ярких звезд в созвездии Большой Медведицы) считается символом небесной энергии, создавшей многообразие из первичного единства» [20, с. 223], а с другой — посредством добавления бытовых деталей (*китайский веер, пожирней-похудей*). Последние контрастируют с изображением *звезды* в *религиозном дискурсе*, где она символизирует нравственный ориентир, посылаемый человеку высшими силами в жизненных испытаниях (*плаванью* по морю житейскому). Автор намеренно придает компоненту метафоры **А** сатирическую модальность, подчеркивая его эмоционально-оценочный контраст с компонентом **В**. Таким способом В. Ф. Ходасевич подчеркивает низменность и пошлость обстановки, с которой вступает в конфликт лирический герой — поэт, пытающийся противостоять ей:

<...>

Не легкий труд, о Боже правый,

Всю жизнь воссоздавать мечтой

Твой мир, горящий звездной славой

И первозданною красой [12, с. 192].

Подчеркнем, что в данном случае метафора нужна поэту не для *иронии* (как в стихотворении «У моря») а для *сатиры*, которая усиливается посредством утрированного смещения небесного даже не с земным, а с низменным.

Трагический пафос изображения «земного» бытия героя передается в поэзии В. Ф. Ходасевича посредством взаимодействия *вещественного* и *предметного кодов*², представленного в стихотворении «Всё каменное. В каменный пролет...»: данные коды выражены посредством метафоры, связанной с лексемой *камень*³, в которой присутствует сема «что-то давящее, гнетущее, негативное», помогающая создать гнетущую атмосферу стихотворения. Поэт использует символическое значение лексемы *камень*: «символ слепоты, бесчувственности, черствости души («Каменное сердце»)» [22, с. 53]; «современный символизм камня также сугубо негативный. В наше время камень стал символом холодности, душевной черствости и недобрых намерений, что нашло отражение в следующих выражениях: «каменное сердце», «держат камень за пазухой» и др». [23, с. 106]⁴. В данном случае метафора образована по модели «окружающий мир — камень».

¹ Оговоримся, что в «Большом толковом словаре русского языка» отмечается такое переносное значение рассматриваемой лексемы, как «символическое обозначение судьбы. Верить в свою звезду» [13, с. 359]. Однако, как мы уже отметили, автор использует иное значение данной лексемы.

² Отметим различие между *предметным* и *вещественным кодами*: «предметный код лингвокультуры, который реализуется в языке — это набор технических, строительных, транспортных, астрономических метафор. Разнообразие метафор показывает две области предметного мира: область природного предметного мира (натурфакты) и область очеловеченного предметного мира (артефакты)» [21, с. 95]. Например, замшелый старик (описание через образ поросшего мхом камня); небо-шатер (небо описывается через метафору шатра). Вещественный код образован на основе метафоры, связанной с веществом — первоосновой материального мира» [21, с. 83]. Например, золото волос, стеклянные глаза.

³ Используются следующие значения лексемы *камень*: «1. Всякая твердая, нековкая горная порода в виде сплошной массы или отдельных кусков. *Дома из песочного камня.* 2. Отдельный кусок такой породы. *Редкий к.*» [13, с. 412].

⁴ В толковых словарях отмечены также и другие устойчивые выражения, содержащие лексему *камень* и обладающие негативной коннотацией: «Подводные камни чего-л. Камень преткновения. Камни вопиют. Бросать (кидать, швырять и т.п.) камень (камнем) в кого. Забросать (закидать) камнями кого. Камня на камне не оставить» [13, с. 413].

Таким образом, в метафорической картине мира, отраженной в цикле стихотворений «Европейская ночь», преобладают лингво-культурологические коды, связанные с миром природы: *вегетативный*, *астрономический* и др. В качестве объекта таких метафор (компонента А) обычно выступает наименование человека, предмета (мотоциклетка), стихии (огонь), а в качестве образа (компонента В) — элемент кода, связанный с миром природы.

В случае построения метафоры по модели «человек — элемент природы» происходит снижение образа героя и одновременного возвышения образа природы, что подчеркивается иронической и сатирической модальностью. Человек в картине мира В. Ф. Ходасевича не перестает быть венцом природы в том случае, если по собственной воле уподобляется ее объектам.

Неодушевленные предметы, напротив, в картине мира В. Ф. Ходасевича подвергаются одушевлению.

Особой характеристики заслуживает образ поэта — садовника, сеятеля, т. е. человека, старающегося обогатить, улучшить окружающую действительность. Именно

в его восприятии, наполненном почти религиозным экстазом, действительность оживает.

Осуществленный в статье анализ лингво-культурологических кодов свидетельствует о том, что индивидуальный стиль того или иного автора обнаруживается в их выборе и систематизации. В цикле В. Ф. Ходасевича «Европейская ночь» наблюдаются следующие их комбинации: вегетативный код + мистический («Петербург»); вегетативный код + библейский («Соррентинские фотографии»). Иными словами, метафора в комплексе с лингво-культурологическим кодом помогает В. Ф. Ходасевичу в построении авторской модели мироустройства. Так, в центре *обыденной* картины мира находится семантическое поле «Человек», а в картине мира В. Ф. Ходасевича — мир природы, который более точно отражает замысел Творца, и в силу этого выше и лучше человеческого мира. Перспективы наблюдений подобного рода нам видятся в сравнении *лингво-культурологических кодов*, реализованных в метафорах, созданных различными авторами, что позволит с высокой степенью объективности описать особенности идиостилей.

Литература:

1. Грязнова, А. Т. Неявные смыслы «транспортного кода» в поэзии В. Ходасевича. // Русский язык в школе. — 2014. — № 12. — с. 56–63.
2. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира — URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_66.html
3. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
4. Квятковский, А. П. Поэтический словарь / Науч. ред. и сост. И. Б. Роднянская. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: РГГУ, 2013. — 584 с.
5. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода: учеб. пос. для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Ю. П. Солодуб, Ф. Б. Альбрехт, А. Ю. Кузнецов. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 304 с.
6. Иносказание // Большой энциклопедический словарь — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/139474>
7. Иносказание // Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия / Под ред. проф. А. П. Горкина. — М.: Росмэн, 2006 — URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/2056/%D0%98%D0%BD%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5
8. Ирония // Новый словарь иностранных слов — byEdwART. 2009 — URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/17590/%D0%98%D0%A0%D0%9E%D0%9D%D0%98%D0%AF
9. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. Институт научн. Информации по общественным наукам РАН. — М.: НПК «Интелвак», 2003. — 1600 стб.
10. Перифраз — URL: http://shpora07.narod.ru/appearance/app_faciliti.htm
11. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка: учеб. пос. — 11-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2010. — 448 с. — (Высшее образование) — URL: <http://www.twirpx.com/file/733656/>
12. Ходасевич, В. Ф. Собрание сочинений: в 8-ми т. / Сост., подгот. текста, комм. Дж. Малмстада и Р. Хьюза; вступ. статья Дж. Малмстада. — М.: Русский путь, 2009. — Т. 1. Полное собрание стихотворений. — 648 с.
13. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
14. Библия — URL: <http://lib.pravmir.ru/data/files/Bible.pdf>
15. Кривошеина, А. Свет во тьме. Символика свечи — URL: http://www.manwb.ru/articles/symbolon/symbol_lengua/SimbCandell_AnnKriv
16. Свеча // Greif P. Symbolarium — URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%A1%D0%B2%D0%B5%D1%87%D0%B0>
17. Сноп // Greif P. Symbolarium — URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php/%D0%A1%D0%BD%D0%BE%D0%BF>

18. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — Т. 1. А — Й.
19. Купер Дж. Энциклопедия символов. — Серия «Символы». — Кн. IV. — М.: «Золотой век», 1995. — 401 с.
20. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. — 448 с.
21. Маслова, В.А. Коды лингвокультуры: учеб. пос. / В.А. Маслова, М.В. Пименова. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 180 с.
22. Шейнина, Е.Я. Энциклопедия символов. — М.: ООО «Изд-во АСТ»; Харьков: Торсини, 2004. — 591 с.
23. Энциклопедия знаков и символов / О.В. Вовк. — М.: Вече, 2006. — 521 с.

Research on the college English teaching based on the teacher-student emotional interaction

Liu Jinfeng;
Yin Shuwen
Changchun University (China)

In the traditional classroom teaching of College English, the imparting of knowledge is emphasized, and the teacher-student interaction of feelings is often ignored. In fact, feelings play an important role in the teaching of College English. If a teacher can make full use of feelings, the mode of teacher-student emotional interaction can be loaned in both teaching and teaming. This paper expounds the theory of teacher-student emotional interaction the methods and techniques to improve the teacher-student emotional interaction and the application of teacher-student emotional interaction to the teaching of college English.

Key word: College English teaching, teacher-student emotional interaction, teaching mode

Лю Цзиньфэн, магистр, доцент;
Инь Шувэнь, магистр, старший преподаватель
Чанчуньский университет (Китай)

Traditional college English class teaching merely focuses on teachers» knowledge instilling to students instead of teacher-student emotional interaction, which is the effective implementation. However, to a certain degree, emotional factors are useful in language learning. This paper elaborates on the strategy for the implementation of teacher-student interaction in college English teaching from four aspects, and expounds on its functions.

Theory of teacher-student emotional interaction.

In the traditional college English teaching, the teachers tend to focus on the teaching of language points, and only pay attention to the completion of the course schedule, ignoring the emotional factors in the classroom, including the classroom atmosphere, teachers» attitude, tone, the degree of tension and confidence level when students answering questions and so on. In fact, these emotional factors have a certain degree of influence on the teaching effect. The good implementation of teacher-student emotional interaction can improve the emotional factors which are helpful to the language learning to a certain extent, and reduce the emotional factors of language learning. Teacher-student emotional interaction can be described as a form of com-

munication. The emotional interaction between teachers and students in the classroom teaching refers to that both the teachers and students» emotion achieve the best state through the transfer of cognitive information, emotional factor and emotional content in the text by the teachers in the process of classroom teaching. In that process, emotions influence and infect each other between teachers and students, thus forming a two-way process, positive emotional communication. That is, create an open, active, democratic and harmonious teaching psychological environment through the interaction between teachers and students, and realize the optimal teaching process where the teachers and students can make thinking interaction, information interaction and personality interaction, which is integrated into the teaching of all aspects, mainly starts from the teachers, but depends on the psychological and behavioral feedback of students on the role. The teaching mode integrated into the interaction between teachers and students can usually be called as TSAI (Teacher-Student Affective Interaction). The author will first explain the reason why teacher-student emotional interaction can promote the improvement of teaching effect in theory.

Throughout the study of emotional factors in language acquisition, most researchers focused on the classroom atmosphere and the students' anxiety, inhibition, self-confidence, empathy, etc..

According to Liu Yi (2009), the atmosphere of language learning has a great influence on the effect of language acquisition, which is easier and more communicative, especially in the relaxed and easy learning atmosphere. Anxiety has always been regarded as the most destructive factor of language acquisition, and the most common emotional problem for language learners. And anxiety has the same destructive effect of inhibition. The existence of the suppression will effect greatly in reducing the language input. While self-confidence and empathy can help improve the effect of language learning, which is mainly reflected in the students' performance and understanding in the classroom teaching activities.

Students are more likely to feel the teacher's attention and respect if integrated into the emotional interaction between teachers and students in college English teaching, which can also enhance the students' sense of ownership of classroom teaching activities, so as to improve and enhance the students' confidence and the degree of empathy. At the same time, anxiety and inhibition can also be reduced. The teaching method with strong communication will make the classroom atmosphere more relaxed. In conclusion, the emotional interaction between teachers and students is beneficial in the improvement of College English teaching.

Methods and techniques for the implementation and promotion of the teacher- student emotional interaction.

Teachers should pay attention to dressing.

Teachers should pay attention to dressing in the course of teaching, which not only shows teachers' wisdom, charm and modesty, but also can not be too serious or too casual. The teacher's dress is only an external performance, but it can give students a first impression, especially when the first class is particularly important. If dressed properly, the teacher will make students feel easy to communicate with, thus accepted from the first sense.

Teachers should take a positive attitude.

The positive attitude the author put forward here refers to many aspects, including eye contact with the students, natural facial expression, occasional use of humorous discourse, and explanation of some relevant knowledge of science and the course content and so on. For example, there is «Cloze» exercise in College English book mentioned scientific exploration, which talked about a scientific phenomenon —how do birds flight. The author pay attention to a CCTV column called «The Birds in the Sky Set himself on Fire», so the author will explain the contents of the column to the students when they are doing exercises in a more boring of emotion, which inspires their enthusiasm, and their mood is very high. This method is conducive to the establishment of a harmonious and relaxed classroom atmosphere.

Try not to make the student feel anxiety and depression in the classroom.

For example, teachers should give the students more opportunity to make speeches in the classroom, but do not always create a tense atmosphere, which would lead to the students' anxiety, thus resulting in conflict, fear and boredom in English classes. Teachers should give the students enough time to prepare before letting the students speak independently. The preparation can be made in class or after class, if in class, teachers can ask questions at any time to let the students answer. In addition, teachers should also pay attention not to interrupt students in their process of answering questions, even if there is a mistake, the teachers should wait until the answer is completed, otherwise it is easy to cause the students' anxiety and tension.

Pay attention to student's answer.

The teachers should pay much attention to the students' answers for questioning in class. When the answers are completed, the teachers should make analysis and evaluation to response to the students' answers, and avoid being non-committed. The teacher should use strong words to the students' right answers, such as «very good», «excellent», «well done», while gentle words to those whose answers are not right or exact, such as «not bad», «ok», especially for these students whose English is not good. This method is beneficial to enhance the students' confidence in English learning.

Improve the degree of empathy.

Improve the degree of empathy, so that students will coordinate more with the implementation of teaching activities

First of all, teachers should regularly encourage and praise students, most teachers can do it. Secondly, teach students knowledge points, at the same time, help them achieve the transference, and coordinate with teachers to complete the teaching activities. For example, there is an article in College English textbook which talks about the appearance description of the author's teacher, and after reading, some college English teachers ask all the art students to sketch a portrait of the author's teacher with their professional knowledge. All of the students actively cooperate with English teacher to complete the task of teaching, and the students also remember the text content. Once again, pay attention to the students' dynamic, and make timely adjustments to their own teaching behavior according to the students' dynamic behavior. For example, determine whether the students understand a language point according to their expression, which will affect the degree of empathy. Finally, teach and educate. The teaching here does not refer to the teachers take time for the moral education, but a kind of natural moral education in the course of teaching. In this process, teachers should pay attention to moral education mode, and the tone standing in the perspective of their friends, but not the way like parents, otherwise it will cause the students' sense of boredom, and deepen the extent of injury.

Problem should be paid attention to.

The point teachers should pay attention to when implementing emotional interaction is that the object of teacher's emotional interaction should not be limited to the higher level of students, it is necessary to treat the students fairly, which is beneficial to the whole class to improve confidence and reduce the inhibition as a whole. Besides that, in order to reduce their anxiety, the students should set aside some time to think before answering the question. In the course of teaching, teachers should not only stand on the platform, but also go to the middle of the students, so as to narrow the emotional distance between students. At the same time, the teacher should be good at discovering the advantages of students. Some students are not good at English, but have their own advantages in other ways, so the teacher should find out their advantages, and encourage them to make progress. If the teacher is indifferent to the students whose English is not very good, their learning enthusiasm will be destroyed, and their self-esteem will be hurt, as a result, some students even hate the teacher, thus bringing the hate empathy to their subject, and their performance will be worse.

The role of teacher-student emotional interaction in the teaching.

According to the theoretical basis analysis and the author's teaching practice, the emotional interaction between teachers and students in the College English teaching is really beneficial to improve the teaching effect. In the long run, in addition to the role of promoting learning and cognition of students, the teaching method of TSEI has its unique characteristics of cultivating and promoting students' sense of responsibility, creativity and communication skills, which will be helpful for college students to cultivate and develop their good personality.

The teacher-student emotional interaction is not a strict teaching method. It is a kind of effective teaching method which is indispensable to the students' cognitive process. As long as the teacher involves the emotional interaction with students in the teaching process, the teaching effect can be improved.

Conclusion.

In the author's view, teacher-student emotional interaction can be described as a form of communication, which is integrated in all aspects of teaching, and initiated by the teacher, but it is dependent on the students' psychological and behavioral feedback.

References:

1. A. P. R. Howatt. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. Shanghai Foreign Language Education Press.
2. Jane Arnold. (2000). *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
3. Shu Dingfang, Zhong Zhixiang. (1996). *Modern foreign language teaching — theory, practice and method*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
4. Ma Qi. (2010). The interaction between teachers and students in university English classroom teaching. *Journal of Xi'an Eurasian*. 35 (02), 98.
5. Liu Yi. (2009). The affective factors in College English teaching and the strategies of its implementation. *English Teaching*. 45 (12), 26–28.
6. Wen Qiufang. (1996). *A case study of English learning strategies*. Shanghai: Foreign Language Education Press.
7. Wang Chuming. The two major factors affecting foreign language learning and foreign language teaching. *Foreign Language*. 22 (08), 77.
8. Zheng Qiuping. (2006). Study on the learning strategies for English learners. *Teaching and Management*. 68 (03), 10–12.

Research on the status of web-based ideological and political education

Liu Zhigang, Masterlecturer

College of Electronic and Information Engineering of Changchun University of Science and Technology (China)

There are mainly three viewpoints on the position of web-based ideological and political education, namely the «tool said», «two points» and «value view». These viewpoints are in agreement with the development level of the Internet and people's understanding of the web-based ideological and political education. However, the development of the Internet has been far beyond people's imagination, it has given revolutionary significance to the ideological and political education. To adapt to this revolutionary change, ideological and political education should understand and adapt to the logic of web-based ideological and political education, understand and transform the role of web-based ideological and political education, understand and master the ability of web-based ideological and political education.

Key words: network, ideological and political education, reform

Лю Чжиган, магистр, старший преподаватель
Чанчуньский политехнический университет (Китай)

Location decides the status ideological and development of web-based ideological and political education. Is the web-based ideological and political education a field of study or a discipline? The opinions are different. Therefore, this paper will set out from the appeal of the location of web-based ideological and political education, and put forward some advice on the carrying out of this kind of education, so as to provide theoretical reference for the development of web-based ideological and political education.

Three Viewpoints on the Position of web-based Ideological and Political Education.

The first viewpoint on the position of web-based ideological and political education is «tool said», that is, from the technical characteristics of the network, making the network as a new platform of information technology and information exchange. The second viewpoint — «two points», that is, locate the web-based ideological and political education from the reality space and virtual space. This view makes the web-based ideological and political education be defined as a kind of ideological and political education whose purpose is to improving the ideological and political quality of people, and promoting the healthy development of virtual society in the virtual space, further to promote the benign operation and harmonious development of virtual social. The third viewpoint — «value point», that is, locates the web-based ideological and political education from the perspective of the existence and the nature of the people. This view thinks that people can enter into a virtual world where have convenient communication and resource sharing through computer technology, information technology and communication technology. This is a new way of life, also the development of human's body. Besides that, this view also locates the web-based ideological and political education as seize the essence of network, cultivate the ideology, political views and ethics of people using the Internet in view of the network effect, making them form the two-way interactive virtual practice activities of ideological and political qualities and online information literacy accord with certain social development needs.

Objectively speaking, all of the above three viewpoints are basically consistent to the development level of Internet and the awareness level of web-based ideological and political education. However, people's understanding of the network ideological education is far from the rapid development of the Internet and its impact on people's lives. This is to say, there is a question with the times in understanding and positioning of web-based ideological and political education. For the ideological and political education, the network is not only a supplementary tool, but also the existence of the main body; not only a form and content of the update, not only a kind of reform of value oriented, but also a fundamental sense of revolutionary change, that is, a kind of quality beyond of traditional concept of ideological and political education.

Improve the Ability of Carrying out Web-based Ideological and Political Education.

Understand and Adapt to the Logic of Web-based ideological and political education.

First of all, enhance the understanding of fusion logic of network and reality. Today, we are in the highly integrated era of virtual space and network space. The network world is not only virtual, but also has the deep reality hiding in the virtual reality. People can see that, the network is a kind of social intercourse space which is closely connected with the real society, which requires that the ideological and political educator should study the social and cultural influence of the network development, the influence of the network social values, the characteristics of individual behavior and group behavior under the network environment. Secondly, improve the understanding of the potential risks in the operation of network. Because the network has hidden the identity, gender, age and other information of the educate-es in the real society, the behavior of them in the virtual society is not restricted by the real status. Network speech is often sharp, bold or extreme, which makes it difficult to carry out the ideological and political education. At the same time, because of the lack of knowledge and ability of the students in the network, it is not mature enough to use the net-

work. Ideological and political educators must fully understand the logic and risk of network operation, so as to grasp the changes and development of the network environment, and deal with the various social contradictions and problems caused by the network. Thirdly, improve the recognition of web-based ideological and political education. Web-based ideological and political education has its own characteristics and attributes, which is reflected in making the modern information network as a medium for ideological and political education practice, this is different from the realistic ideological and political education environment, education, and education process, so as to have a more special education law. The ideological and political educator should enhance the understanding of the purpose, task, status and function of web-based ideological and political education. At the same time, they should also learn more about the characteristics, special contradiction, main structure and the relationship between the subject and object of web-based ideological and political education, so as to promote continuous expanding of it.

Understand and Transform the Role of Web-based Ideological and Political Education.

First, realize the autonomy of the education. The development of information technology not only breaks the boundaries of time and space, but also speeds up the pace and scope of knowledge and information updating. The development level of the individual will be more and more be dependent on the ability of using information to cultivate their self-learning and self-education, rather than their inherent knowledge level. In the era of Internet, which advocates freedom, equality and interaction, as the ideological and political educator, people should vigorously promote the learning style, and promote the students to change from passive recipients to active learners. Second, realize the equality when communicating with the educate-es. Network created a free and relaxed «virtual public space», people survival in the space can access to knowledge at anytime and anywhere. In this case, the independent learning ability of the educate-es not only has been enhanced, but also has a subtle change in their position and role. They began to pay more attention to the equal dialogue and free discussion between educators, so as to achieve the maximization of individual value. That is to say, the Internet has changed the traditional pattern of the communication between subject and object of ideological and political education, so that the personality of individual has become a reality. To adapt to this change, ideological and political education should effectively change the traditional the role of preaching, tuition, and teaching, seek the equal dialogue and seamless communication with the educate-es. On the one hand, people can capture the educational thoughts and psychological dynamics through making frequent and effective network communication. On the other hand, people can also create their own network space, infect the educate-es by their own knowledge, ability and personality charm.

Understand and Master the Ability of Web-based Ideological and Political Education.

First, enhance the ability to actively control the network. On the one hand, people should pay attention to the improvement of the network tools and the use of multimedia carrier. The revolutionary significance of the network and its new characteristics in the change time will increase new difficulties for people to know, master, and use it. This requires the ideological and political educator must pay attention to new media in the field of dynamic information from time to time, timely grasp and be familiar with all kinds of new media technology, so as to prepare for contingencies. On the other hand, people should enhance the ability of understanding, expressing and communicating with the network. The establishment of this ability requires the ideological and political educate-es should be added to the network society in order to participate in the network activities, and become the «network person» in the virtual society. Second, improve the ability to solve problems. The problem of ideological and political education in the network era will be more direct and more quickly on the Internet and other platforms. This requires the ideological and political educate-es pay more attention to the contact and interaction in the online and offline by many ways and means, so as to solve the concerned problems of the educate-es. For the bad phenomenon of false information and network mob that exist in the network, ideological and political educate-es must also be good at rational grasp from the comparison of virtual space and real space, and adhere to the efforts from the system level, make good use of the advantage, and avoid the risk. Third, enhance the coordination ability of the use of new and old tools. Ideological and political education has accumulated a series of methods in the long-term practice. For example, the combination method of precept and teaching, talk with face to face, and so on. These traditional ideological and political education methods are tested by practice, and show their characteristics of practical and effective in practice. In the active use of web-based ideological and political education method, people should not simply abandon these traditional methods, but should adhere to digestion, absorption and re innovation, focus on the transformation and upgrading on the basis of inheriting tradition, so that it can better adapt to the new requirements of the network era of ideological and political education.

Conclusion.

Location problem is important to the development of the network ideological and political education. After 10 years of development as the research in the field of network, ideological and political education has achieved fruitful results, but it also faces some problems. Whether people should continue to do as a research in the field of network ideological and political education research, or rationally examine standard of discipline and boldly imagining as subject of network ideological and political education research has become a prominent problem faced by the ideological and political education. This article starts from the perspective of the network ideological and political education discipline orientation, thinks

about the development of web-based ideological and political education under the guidance of subject thinking. The author believes that the web-based ideological and political educa-

tion in our country will make a big significance in the near future, and the web-based ideological and political education will also have a promising future.

References:

1. Wang Zhihui. (2008) The web-based ideological and political education is the existence of human in virtual world. *Education Academic*, 25 (3), pp. 58–59.
2. Wei Fengjie. (2003) Investigation of three-dimensional of web-based ideological and political education. *Journal of Yangzhou University*, 16 (1), pp. 76.
3. Shi Liang. (2007) *Innovative guide of ideological and political education*. Beijing: Chinese Yanshi press.
4. Cui Kerui, Yang Guangwei. (2013) The integration of the virtual and realistic perspective — the web-based ideological and political education. *Journal of Xi'an Electronic and Science University (SOCIAL SCIENCE EDITION)*, 47 (1), pp. 160–162.
5. Zhou Zhiqiang, Huang Yongyi, Wei Gang. (2011) Analysis of the web-based ideological and political education from the perspective of «necessity» to «regularity» research. *Ideological education research* 14 (6), pp. 155–156.
6. Wang Songtao. (2000) Research on the network learning. *Education Research*, 79 (3), pp. 87.
7. Wu Manyi, Cao Yinzong. (2007) Thinking about university network ideological and political education category system. *Ideological and political education research*, 13 (3), pp. 42–43.
8. Ma Fengqi. (2002) *Education of politics*. Beijing: People's Education Press.

Aesthetic exploration of black humor

Liu Haiwei
Changchun University (China)

In the 1960s of last century, black humor literature developed into its mature period, the most obvious sign of which is the rise and prosperity of American black humor novels. The «black content» in the American black humor novels is closely related to the social background, which includes the important themes of the interpersonal relationship, death and absurdity. In this regard, this paper makes a thorough study on the aesthetics of American black humor, so as to help people more comprehensively and profoundly understand the American literary works.

Key words: black humor, aesthetics, absurdity

Лю Хайвэй, магистр, старший преподаватель
Чанчуньский университет (Китай)

As a communication medium of black content, humor plays an active role in a certain period, but the relationship between humor and black content is a double-edged sword. When the black content can't satisfy the condition of the humorous effect, the artistic effect of black humor will weaken. The author introduces the content, form of expression and role in aesthetics of black humor.

Connotation of Black Humor.

Although the term of «black humor» has a long history, it is not clear to the definition of its connotation. Critics hold different views and attitudes about the American black humor novel. Pratt, Allan. (1993) believes that, in order to expand a new field, satire novelist in the early stage evolved into a higher level of black humor novelist as the result of being taken the writing position by the news reporter. Therefore, the black humor novel is a satire in essence. In 1973, Scholes Robert tried to redefine the «black humor» in his book «The Black Humor Novel of the Sixty»: the black humor is a kind

of American phenomenon in the sixty's except for a few European writers. At that time, the cultural diversity, the political integration and the unsound value system made the United States have a kind of anxiety, and this anxiety was given to the black humor literature with specific writing techniques and themes. Friedman thinks that the core of the connotation of the «black» refers to the inequality existing in the social, political, or personal level. The so-called «black» by Friedman refers to a «sense of urgency» in the ontological level, the greatest art achievement of American black humor novelist is making the sense of crisis artistic and detailed. A comprehensive overview of critics for the «black content» in different levels of interpretation, some focus on the social implications, some focus on the political connotation, while some make it the same as the war and death.

The Manifestation of Black Humor.

Although the «crisis sense on the ontological level» proposed by Scholes Robert is general, it made a preliminary

definition on the «black» from the philosophical meaning. In essence, the sense of crisis modern people generally appreciate is absurd. Absurdity is a kind of cognition theory in essence. The subjective world and the objective world are always in contradiction, and when the subjective world is able to better understand and interpret the external things, people will realize the meaning and value of existence.

The absurd presents a variety of themes by different black humor novelists, such as war, death, technology, human nature and so on. Because of the characteristics of the times, many American black humor novelists are thinking about the war. However, different from the positive attitude of Norman Miller on the war in the previous period in the 1950s, the attitude on war of American black humor novelists in 1960s is often jeering. *Catch 22*, known for the beginning of American black humor novels, makes an intensive thinking about war, and then gives a critique incisively and vividly.

Death is another important theme of absurdity. In the monograph of «Life and Death», Schulz Max. (1973) proposed that life and death is a continuous cycle, death makes sense only under the guarantee of «regeneration», even if the «regeneration» is only limited on the form. In a few words, only the death can see the future is meaningful. Because of this, soldiers will willingly to rush to the front and be killed in battle under the heroism of the vaunted «faith» «justice» and other slogans in the war.

The Function of Humor in the Aesthetic System.

Humor can Promote the Readers to Complete the Reading of Black Humor Novels.

As the British poet Rubin, D Louis. (1977) said «And if I laugh at any mortal thing/This that I may not weep». This verse of Byron contains such a black humor aesthetic attitude, that is, accept the dark reality through the media, and this is one of the important basis for the construction of black humor fiction. American black humor novels described an absurd world filled with black, alienated interpersonal relations, suffocating life situation, which is sufficient to make readers produce fear, prohibitive in the process of reading, or even to read at the beginning of the work itself. The involvement of humor is to relieve the fear of «black content» and the effect of depressing emotion. For example, in *Catch 22*, Heller takes the white soldiers which symbolize the death into the reader's horizon through his sense of humor. «White soldiers» appear in the first chapter, he is wrapped in a white bandage with legs and arms hung on the shelf. The «white soldiers» like the mummy appeared in three times in the novel, in addition to the human form wrapped out of the white bandage, there is no trace of the breath of life, so as to become an ominous symbol of death. But Heller brings smoothly this terrorist presence to the reader through the intervention of humor. In the first chapter, «white soldiers» is secretly placed in the ward by midnight, and successfully mates a «surprise» in the morning to the ward mate, this funny play eases the panic caused by his mummy appearance. Then, Cramer nurse finds he has been dead when measuring the body temperature of the «white soldiers». Yossarian identified Texans as the killer of the white soldiers.

Texans who loves speech is disgusted by people, has to talk with «white soldiers» to demand his talking desire. Yossarian and Dunbar identify that it is Texas's endless talking that result the death of «white soldiers». In this case, the shadow of death is secretly diluted in the meanwhile readers» simmer with laughter.

Psychological Implications.

Humor can make readers realize the seriousness and the real meaning of «black content» through the function of psychological suggestion. In American black humor novels, humor is often involved in the process of dilution of death, which will bring a sense of depression and heaviness to the readers in the process of reading. In this reading process, the reader will form a habit, that is, when there is a sense of absurdity, they will subconsciously look for the vent of humor. However, the American black humor novelist ultimately want to present to the reader «black content» around the absurd theme, so the story of the black humor novels also tend to «black» and not to the end of humor. After reading expectation is frustrated, it is unable for readers to give vent to their sense of depression generated in the process of reading, which will produce a kind of frustration, even angry green mood, and this emotion just reinforces the seriousness of «black» novelist. As the critic Le Clair, Thomas. (1975) said: «it will strengthen the atmosphere of terror once frustrated after forming the habit of releasing emotions in humor.» The author will make «*Catch 22*» as an example. The white soldier inexorably hangs on in the thirty-fourth chapter again in the novels. The previous «white soldiers» has been confirmed dead, so Dunbar loudly cried: «he is back» in the face of the terrible scene that he appeared again, and the patients unconsciously followed him along loudly shouted in the ward heard. In this case, the horror of the scene becomes a farce for readers, and humor successfully intervene and ease the fears of death again. But because of this farce, the «white soldiers» is shipped out of the ward at that night, and Dunbar disappears inexplicably. Used to release the pressure through humor readers, the readers naturally looking forward to humor to intervene again, but after the disappearance of Dunbar, the plot came to an abrupt end, making the readers difficultly let go on the plot. The frustrated reading expectation makes the readers realize that the original humor is just a medium, death is not worst, but the hands hidden in the novel, which can confuse right and wrong. Therefore, humor increases the terrorist means of the «black content» through the psychological implications of the reader.

Media.

As mentioned above, the combination of «black» and «black humor» in black humor novels of the United States is mutually beneficial, and the «black content» gives humor to the depth of thought, while the medium of humor makes the «black content» can be expressed smoothly. But there is no denying the fact that the relationship between «black content» and the medium of humor is a double-edged sword. In addition to mutual benefit, there is a certain contradic-

tion, and once this contradiction is intensified, the aesthetic value of American black humor novel will be greatly reduced. Psychologist Esslin Martin. (1960) points out that there is an essential prerequisite for the production of humor, namely «make surprise». In other words, only the story of the plot or the novel scene is more than the reader's reading expectation, there may produce the effect of humor. According to Schultz's interpretation, black humor novel is a special literary carrier in the United States in 1960s, so the «black content» of black humor novels in the United States has the limitations of time and space. It is impossible for the «black content» to adapt to the requirements of «creating pleasant surprises». This can be seen from the difference of the gap the readers reflect between the «Catch 22» and its so-called sequel «The Last Scene» in art. The same role, equally absurd theme, even the same art presentation, «Catch-22» is known for the founding of American Black Humor Novels, while the «The Last Scene» never caused much of the waves in the readers.

References:

1. Pratt Alland. (1993). Black Humor: Critical Essays. New York & London: Garland Publishing, Inc., 56 (34), 21–25.
2. Scholes Robert. (1973). The Fabulators. New York: Oxford University Press.
3. Schulz Max. (1973). Black Humor Fiction of the Sixties: A Pluralistic Definition of Man and His World. Athens, Ohio: Ohio University Press.
4. Rubin D Louis. (1977). The Comic Imagination in American Literature. New York: Harper & Row, 46 (26), 391.
5. Le Clair Thomas. (1975). Death and Black Humor. Critique. Volume 7, Number 42 (10), 5.
6. Green Daniel. (1995). A World Worth Laughing at: Catch-22 and the Humor of Black Humor. Studies in the Novel. 27 (2), 159.
7. Esslin Martin. (1960). The Absurdity of the Absurd. Kenyon Review. 22 (4), 7.
8. Blocker H. Gene. (1979). The Metaphysics of Absurdity. Washington D. C.: University Press of America, Inc.
9. Eifon Jay Robert and Olson Eric. (1974). Living and Dying. New York: Praeger Publisher, 18 (04), 136.

Методы обучения английскому и китайскому языкам.

Сравнительная характеристика

Мезенцева Светлана Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Рассматриваются методы преподавания английского языка. Анализируется возможность их использования в обучении китайскому языку.

Methods of teaching English and Chinese languages. Comparative characteristic.

National Research Tomsk State University

Сегодня ни для кого не секрет, как выучить тот или иной иностранный язык. Английский язык по-прежнему остается интернациональным языком, возможно, поэтому сейчас он изучается практически повсеместно. От-

Conclusion.

In summary, the American black humor novel is a special literary vocabulary, which is used to describe the works of black humor novelists represented by Heller Joseph in the sixties of United States. Therefore, absurdity has become the main content of «black» in American black humor novels, which is reflected in the theme of war, death, alienation of human nature and so on. Humor is another important factor in the American black humor novels, the combination of humor and the «black content» is mutually beneficial, the humor obtains the depth of thought in black humor literature, and the important medium that «black content» can express is humor. At the same time, this combination also has its contradictory side. By the background of the times, the «black content» can not adapt to the premise of the humor to «make surprise», and with the intensification of the contradiction, the aesthetic value of black humor novels is reduced until its withdrawal from the stage of literary history.

сюда и огромное количество различных методик преподавания, ориентирующихся на самые разные возрастные категории и начальный уровень знания языка. Однако в последнее время появляется все больше и больше людей,

интересующихся восточными языками, в частности китайским.

По данным сайта «Научная Россия» китайский язык занимает шестую строчку в топ-10 самых сложных языков мира [8]. Наибольшей сложностью для изучающих этот язык является то, что китайский язык использует не привычную алфавитную письменность, а иероглифическую. Основываясь даже на этом факте, можно сделать предположение, что способы обучения китайскому должны отличаться от способов обучения любому другому языку. Но для того, чтобы сделать точные выводы, необходимо провести сопоставительный анализ. Для сравнения были взяты материалы из книги Джереми Хармера «How to teach English», в которой автор представляет различные способы преподавания английского языка [1].

По словам Д. Хармера, среди множества техник и методов, которые были предложены за эти годы, некоторые имеют значительное влияние на то, как изучаются языки сегодня, к примеру, метод грамматического перевода. Грамматический перевод (Grammar-translation) впервые был назван так в Германии в 1780-е гг. и предлагал ознакомление студентов с короткими грамматическими правилами и списками слов, и затем выполнение упражнений, в которых им приходилось бы использовать эти же правила и слова. Он был введен в реформу немецкой системы среднего образования и вскоре с некоторыми изменениями и дополнениями распространился гораздо дальше. Грамматический перевод по-прежнему актуален, хотя и не практикуется как метод таким же образом.

Большинство изучающих язык в любом случае переводят мысленно в голове на различных этапах, и они (и мы) могут узнать много нового об иностранном языке путем сравнения родного языка с изучаемым. Однако полная концентрация на грамматическом переводе останавливает студентов от погружения в естественную среду, что поможет им лучше усвоить язык (поскольку они всегда ищут эквиваленты в родном языке), и это не дает им возможности активировать свои языковые знания. Если они всегда только переводят с родного языка на иностранный, они не используют его для общения. Опасность грамматического перевода, по мнению Д. Хармера, заключается в том, что он учит людей языку, но никак не помогает эффективно общаться на нем.

Отсюда следует, что даже для обучения английскому языку грамматический перевод не может являться основной методикой, не говоря уже о китайском. Зачастую студенту недостаточно просто знать грамматические правила и иметь какой-то определенный ограниченный запас слов, как это предполагает грамматический перевод, он также должен владеть знаниями по литературе, истории, традициям китайского народа.

В своей статье С.Ю. Федорова и Ю.А. Квашина приводят пример такого понятия как «Пекинская опера», которое всегда вызывает вопросы у студентов [6]. «Преподаватель должен доходчиво и кратко рассказать об истории Пекинской оперы, что она является драгоценным нацио-

нальным наследием Китая и называется так потому, что как самостоятельный театральный жанр родилась и сформировалась в Пекине, о персонажах, костюмах, гриме и прочее. И после небольшой лекции по культуре Китая студенты получают определенное понимание того, что собой представляет Пекинская опера».

Следующим методом является метод ППП (Presentation, Practice and Production). Это расшифровывается как презентация, практика и продукт. При применении этого метода, учитель ставит контекст и ситуацию (например, описывающие чьи-то отпускные планы), объясняет и демонстрирует значение и форму нового слова (например, использование глагола «going to» в будущем времени в предложении «He is going to visit England»). Студенты тогда научатся составлять предложения со словом «going to» (это часто называют контролируемой практической деятельностью, которая может включать повторения), прежде чем переходить к стадии продукта, в которой они расскажут более свободно о себе («Next week I am going to watch this film») или о других людях в реальном мире («My brother is going to buy a new car tomorrow» и т. д.). Та же самая процедура может использоваться для обучения студентов таким функциям как приглашение, согласие и несогласие, предположение или для обучения лексики.

Метод ППП все еще широко используется на уроках иностранных языков по всему миру, особенно для обучения простому языку на более низких уровнях. Но общее мнение таково, что метод ППП всего лишь один метод среди многих, и не учитывает другие способы обучения и понимания; он дает лишь основу и мало учитывает способности приобретения студентов.

Если рассматривать метод ППП в отношении китайского языка, то можно сделать вывод, что он вполне подходит для его преподавания. Он не делает акцент на языке, в обучении которому этот метод применяют. Аналогично английскому «going to» можно взять китайское слово «将要», которое в китайском языке также используется для обозначения каких-либо запланированных действий в будущем, и вначале составить с ним предложения (практика), а затем переходить к стадии продукта. Но как уже говорилось ранее, ППП это всего лишь одна из составляющих огромного процесса обучения и этот способ не может быть полноценной программой для преподавателей, а может применяться лишь на начальных этапах обучения устной речи.

Наиболее успешным и получившим распространение в последующие годы оказалось обучение на основе задач (Task-Based Learning). При использовании этого метода акцент идет на задачи, а не на язык. Например, студенты выполняют реальные задачи, такие как получить информацию о расписании автобусов, или сделать презентацию на определенную тему. Позже, после того, как задача была выполнена, они могут проанализировать свою речь и поработать над возникшими проблемами, исправляя грамматические ошибки или аспекты стиля.

Типичная последовательность ОНОЗ начинается с предварительного задания, в котором студенты знакомятся с темой и с будущей задачей. После этого следует задание цикла, в котором студенты разрабатывают план действий, собирая необходимые слова для выполнения этой задачи, и затем представляют выполненное задание в письменном или устном исполнении, как того требует условие. На заключительном этапе, студенты анализируют свою речь, внося доработки и практикуя язык, который требует исправления или развития. ОНОЗ, как коммуникативная методика, позволило преподавателям и студентам сконцентрироваться на том, как мы можем использовать язык для достижения определенных задач. Это значительный шаг от первоначальной последовательности ППП, поскольку она дает третий элемент (продукт) как отправную точку, а не конечную.

В настоящее время обучение на основе задач получило свое развитие в работах Г.А. Китайгородской [2] и И. Ю. Шехтера [3]. Основой методик, как Китайгородской, так и Шехтера являются игровые занятия, на которых студенты должны впитывать «живую» разговорную речь, абсолютно вжившись в роль и пройдя через различные эмоциональные состояния — и все это на иностранном языке. Грамматика же присутствует на занятиях только как необходимый комментарий — и лишь после того, как студент заговорит. Бесспорным преимуществом такой методики является устранение языкового барьера, который представляет собой наиболее распространенную проблему у студентов, изучающих иностранные языки. Обе школы предлагают использование «эмоционально-смыслового» метода [4] для изучения одинакового перечня языков: английского, французского, немецкого, итальянского и испанского.

Как и следовало ожидать, китайского языка в этом списке нет. С одной стороны, обучение на основе задач может подойти для китайского. Так же как и для других языков, данная методика предоставляет студенту возможность научиться бегло и свободно говорить на китайском, что, несомненно, является основополагающим фактором успешного использования языка. Однако, как уже говорилось в начале, китайский язык использует иероглифическую письменность. Иероглифы являются отличительной особенностью китайского языка, их невозможно воспринимать на слух. Студент может знать, как произносится то или иное слово, но он не сможет прочитать или написать его. К примеру, возьмем английское слово «romantic» (романтический). Услышав это слово, студент, изучающий английский язык, будет в состо-

янии воспроизвести его на бумаге без каких-либо трудностей. На китайском слово «романтический» звучит как «làngmàn» и обозначается иероглифом «浪漫», в данном случае прослеживается явное несоответствие услышанного и написанного. Таким образом, если студент не уделяет должного внимания правописанию иероглифов, изучению графем, из которых они состоят, и чтению текстов на китайском языке, он не сможет использовать письменность.

Также, по мнению авторов, грамматика отходит на второй план, и грамматические ошибки должны исправляться лишь в том случае, когда они искажают смысл высказывания. В китайском языке одной из наиболее важных составляющих правильного перевода, а, следовательно, и правильного понимания текста, является знание грамматики. Китайский язык наполнен различными грамматическими конструкциями, не знание которых может привести к тому, что студент либо неправильно поймет, либо вовсе не поймет смысл высказывания. К примеру, слово «也» может переводиться как «тоже/также», однако оно входит в состав многих грамматических конструкций, где не требует перевода.

По мнению Чжана Пэнпэна, автора многих учебников по китайскому языку, обучение китайскому на первых этапах должно разделяться на устную и письменную речь. «На уроках устного языка следует использовать китайскую транскрипцию и не предъявлять никаких требований к овладению иероглифами. Это будет способствовать тому, чтобы сложность китайского иероглифического письма не мешала всему процессу обучения и учащийся смог быстрее заговорить» [7]. Отсюда можно сделать вывод о том, что обучение на основе задач, так же как и метод ППП, подходит для преподавания китайского лишь на начальных этапах устной речи.

Конечно же, современные молодые преподаватели могут усомниться в актуальности представленных способов, ведь сейчас более популярным становится использование инновационных методов обучения, таких как мобильные и компьютерные приложения, видеоблоги, и прочее [5]. Однако, большинство из них основываются как раз на данных способах преподавания.

Существует множество методов преподавания, и как удалось выяснить далеко не каждый может подойти для изучения того или иного языка. Язык должен изучаться комплексно, и нельзя делать акцент лишь на обучении устной речи или грамматики, иначе знания окажутся неполными, что может привести к серьезным проблемам в будущем.

Литература:

1. Harmer Jeremy. How to teach English, the 2nd Edition / Harmer Jeremy. — Longman Publishing Group, 1998. — P. 48—51
2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика, 2 издание, переработанное и дополненное. Монография. М.: Высшая школа, 2010. — 330 с.
3. Шехтер, И. Ю. Живой язык. М.: Ректор, 2005.

4. Василенко, К. Как выучить иностранный язык, не выезжая за границу // Обучение за рубежом. — 1999. — № 2 (3).
5. Тихонова, Е. В., Корнева Е. Д. Распространение английского языка в Китае // Молодой ученый. — 2015. — № 19. — с. 702–705.
6. Квашина, Ю. А. Особенности и методика преподавания китайского языка как второго иностранного в условиях ограниченного времени [Электронный ресурс] / Ю. А. Квашина, С. Ю. Федорова // Социосфера: науч.-изд. центр. — Электрон. дан. — М., 2014. — URL: http://sociosfera.com/publication/conference/2013/203/osobennosti_i_metodika_prepodavaniya_kitajskogo_yazyka_kak_vtorogo_inostraninos_v_usloviyah_ogranichenного_vremeni/ (дата обращения: 11.10.2015).
7. Пэнпэн Чжан. Методика обучения [Электронный ресурс] // Школа Люй Лао Ши: официальный интернет-сайт школы Люй Лао Ши. — Электрон. дан. — Гуанчжоу, 2013. — URL: <http://ru-chinese.com/?p=23> (дата обращения: 11.10.2015).
8. 10 самых сложных языков мира [Электронный ресурс] // Научная Россия: электрон. период. изд. — Электрон. дан. — М., 2011. — URL: <http://scientificrussia.ru/articles/kakoj-yazyk-samyj-slozhnyj> (дата обращения 9.10.2015).

Особенности перевода экономических терминов в китайском языке

Федощенко Надежда Сергеевна, студент

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Начало взаимодействия Китая и России отмечено в XVII веке. Можно выделить такие даты, как 1648–1658 годы — миссия Федора Байкова в Китай. Для переговоров были задействованы переводчики (толмачи), которые прекрасно владели такими языками, как монгольским, маньчжурским и тюркскими. Большие трудности вызывал перевод документов ввиду отсутствия каких-либо сведений о китайском языке. И только в XIX веке составлены первые китайско-русские словари, а также первая в мире китайская грамматика. В XX веке Китай выходит на международную трибуну, что дает более глубоко и детально изучать язык и культуру этой страны. В 1978 году Китай начинает «политику открытости миру», что приводит к усилению экономических и культурных связей России и Китая; возобновляется изучение русской литературы в Китае. И только в XXI веке изучение китайского языка приносит плоды в таких направлениях, как художественный перевод, устные переговоры выставок, конференций, а также перевод экономических, юридических и технических документов.

Терминами называются те лексические единицы, которые наделены определенными функциональными и стилистическими качествами. Например, любой термин должен быть нейтрален, однозначен, иметь точную и четкую дефиницию, а также обладать довольно строгими семантическими границами [1].

Термин гармонично входит в лексическую систему литературного языка; от других частей речи его отделяет информационная составляющая, соответствующая логико-понятийной системе в плане содержания. Так, например, в определенных узких направлениях наблюдается более лаконичное, точное определение. Термином может

являться слово и словосочетание, но на этом термин не ограничивается: он может быть представлен как сочетание слова и цифр-символов, сочетание слова и букв-символов, символ или аббревиатура. Обладая сложной внутренней семантической структурой, термин является единой, самостоятельной единицей наименования [2]. Выделяют две категории терминов: общенаучные, общетехнические термины и специальные (номенклатурные) термины. Первые обозначают общепринятые понятия науки и техники [3]. Они не существуют независимо от языка, то есть входят в состав определенной терминологии. А. А. Реформатский определяет терминологию как систему понятий данной науки, закрепленных в соответствующем словесном выражении [4]. В. Н. Комиссаров определяет термины как «слова и словосочетания, обозначающие специфические объекты и понятия, которыми оперируют специалисты определенной области науки и техники. Термины должны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления, устанавливать однозначное понимание специалистами передаваемой информации» [5, с. 110].

Термин всегда является неотъемлемой частью языка. Термины используются в специальных текстах, которые в свою очередь раскрывают научное, техническое или организационно-деловое знание. Такие тексты стали изучаться лингвистами только в середине XX века. К ним можно отнести монографии, статьи по различным научным дисциплинам, учебники вузов, документы, чертежи, патенты, пособия, лицензии и другие. При ассимиляции со специальным текстом термин должен обладать вышеперечисленными, а также глубинным признаком. Существуют термины обобщающие, специализированные на определенную область и узконаправленные. Обобщающие тер-

мины более информативны и могут иметь несколько определений; узконаправленные будут ограничены в значении и будут нести только одну смысловую нагрузку, определяющую один-единственный объект, явление или понятие.

Выделяется особенно важный и сложный элемент специализированной лексикологии для перевода — терминологические сочетания, «многокомпонентные, раздельно оформленные семантически целостные сочетания, образованные путем соединения двух, трех или более элементов» [6, с. 27]. Например, к терминологическим сочетаниям можно отнести следующие примеры: 压印辊 (дословный перевод — барабан печати натиском), реальный перевод — «растрированный или анилоксовый вал». Такого рода сочетания вызывают ряд определенных трудностей: малое количество специализированных китайско-русских словарей приводит к появлению многочисленных ошибок при переводе. Если термины в словарях встречаются часто, то терминологические сочетания фиксируются весьма редко. При дословном переводе терминов его дефиниция меняет смысл, а иногда и вовсе утрачивает. Также при переводе с китайского языка зачастую словарный термин в контексте звучит довольно неуместно; во избежание данной проблемы нужно использовать актуальный термин. Приступая к переводу, необходимо изучить основные термины данной области, составить глоссарий из актуальных и словарных терминов.

Например, возьмем такие экономические термины, как генеральное соглашение, дотация, лизинг, покупательская способность денег [7]. Сперва необходимо дать определение экономическим терминам; затем следует определить контекст специализированного текста; на следующем этапе определяется тип термина в данном переводе: обобщающий, специализированный или узконаправленный. Рассмотрим экономический термин «генеральное соглашение» — документ, отображающий изменения условий купли-продажи рабочей силы в стране после переговоров правительства, профсоюзов и работодателей [8]. Перевод на китайский язык выглядит как 总协定, дословный перевод — «обобщенный конвенция». Следующий экономический термин «дотация» — (от лат. dotatio — дар, пожертвование) — денежные средства, оказывающие финансовую поддержку убыточным предприятиям из государственного бюджета [9]. На китайском языке звучат как 补助金 и 补贴, если 补助金 имеет только вид существительного «дотация», то 补贴 обладает более распространенным понятием, он выражает существительное, а также глагол «компенсировать». Лизинг — (англ. leasing — аренда) — долгосрочная аренда, предусматривающая возможность их последующего выкупа арендатором (при минимальном сроке от шести месяцев) [8]. 租赁 长期租赁 дословный перевод первого варианта (租赁) — «сдавать сдавать», реальный перевод — лизинг и сдавать в аренду, второй вариант (长期租赁) более подробно указывает на длительность, что изначально заключено в данном термине. Покупательская способность денег — объем благ и услуг, приобретенный на то количество денег, которое

находится в распоряжении на данный момент [10]. Дословный перевод соответствующего китайского термина 货币购买力 — «валюта закупать сила».

Далее на основе выдержек из китайских текстов будет показано, как экономические термины располагаются в специализированном тексте, а также обратим внимание на их перевод.

一、21世纪初国际经济发展的主要趋势

21世纪初国际经济处在深刻变动的历史时期, 国际经济发展将呈现出四大趋势:

(一) 经济全球化的深化将进一步推动世界经济一体化的进程, 但国际竞争更趋激烈, 国家安全也将被提到非常重要的地位... [11]

Основная тенденция начала развития международной экономики в 21 веке.

Современная международная экономика претерпевает глубокие изменения, представляет за собой 4 современных глобальных мегатренда:

Распространение экономической глобализации шаг за шагом способствует процессу интеграции глобальной экономики, однако международная конкурентная борьба становится все более ожесточенной, государственная безопасность так же имеет не маловажное значение.

В данном тексте необходимо обратить внимание на следующие экономические термины: 大趋势 — «мегатренд» и 经济全球花 — «экономическая глобализация». Мегатренды — это «основные направления движения, которые определяют облик и суть» изменяющегося общества [12]. Если в китайской версии наблюдается одно слово — «мегатренд», — то при переводе на русский язык более привычно видеть словосочетание «современный глобальный мегатренд». Термин «экономическая глобализация» соответствует русскому аналогу и сложностей при переводе не составляет.

Таким образом, термины, вне зависимости от того, являются они односложными словами или многосложными словосочетаниями, считаются самостоятельной единицей наименования. Неделимость и целостность в данном случае выступает основным признаком, однако ряд философов трактует термин как сокращение дефиниции [8]. Тем не менее, с лингвистической точки зрения равенства быть не может, поскольку дефиниция — определение, а термин — имя понятия.

Изложенные ранее положения дают повод заключить, что проблемными вопросами экономической терминологии являются:

- исследование в области употребления специальных слов и их словообразования;
- выявление точек соприкосновения различных экономических терминов;
- поиски экономических универсалий на разных языках;
- использование и модернизация современных терминологических систем;
- изучение и разработка способов создания новых терминов и терминологических систем с целью выявления оптимального.

Литература:

1. Глушко, М. М. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования. — М., 2004. — с. 33.
2. Овчаренко, В. М. Термины, аналитическое наименование и номинативное определение. — М., 2001. — с. 41–42.
3. Капанадзе, Л. А. О понятиях «термин» и «терминология». Развитие лексики современного русского языка. — М., 2005. — с. 75–86.
4. Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология. — М., 2000. — с. 121.
5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Текст]. Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Комиссаров В. Н. — Москва: Высш. шк., 1990. — 253 с.
6. Ткачева, Л. Б. Основные закономерности английской терминологии [Текст] / Ткачева Л. Б. — Томск, 1987. — 200 с.
7. Русско-китайский словарь общенаучной лексики [Текст] / Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Тихоокеанский гос. ун-т»; [сост.: С. С. Нестерова и др.]. — Хабаровск: Изд-во ТОГУ, 2010. — 160 с.
8. Вечканов, Г. С. Экономическая теория [Текст]. Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2011. — с. 92–388, 490.
9. Философова, Т. Г. Лизинг [Текст]. Учеб. пособие для студентов вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. —
10. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь [Текст]. Словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — 2-е изд., испр. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 479 с.
11. Щичко, В. Ф. Китайский язык. Полный курс перевода [Текст]. Учебник / Щичко В. Ф., Яковлев Г. Ю. — Москва: Восточная книга, 2012. — 384 с.
12. Нейсбит Джон. Мегатренды. — М.: Издательство АСТ: Ермак, 2003. — с. 9

Герундий или Причастие настоящего времени?

Ялтырь Вахишак Дрдатович, кандидат филологических наук, доцент;
Барбарунова Дарья Сергеевна, студент
Донской государственный технический университет

Написание этой статьи было вызвано все возрастающим недоумением, по мере внимательного прочтения некоторых трудов по грамматике французского языка. Более конкретно — по нефинитным (безличным) формам французского глагола на -ant.

У нас перед глазами 1 том двухтомника Надежды Максимилиановны Штейнберг (1), знакомого еще со студенческой скамьи. В главе, посвященной причастию настоящего времени, в §208 на 242–243 стр. мы читаем: «Причастие настоящего времени не изменяется ни в роде, ни в числе:

Un garçon **lisant** un journal
Une jeune fille **lisant** un journal
Des garçons **lisant** un journal
Des jeunes filles **lisant** un journal

Причастие настоящего времени не выражает само по себе времени (настоящего); оно выражает действие, одновременное по отношению к другому действию, настоящему, прошедшему или будущему, которое передается личной формой глагола:

Chaque jour, je rencontre un petit garçon **allant** à l'école (qui va).

Chaque jour, je rencontrais un petit garçon **allant** à l'école (qui allait)».

В нашем переводе (здесь и далее перевод с французского — В. Я.) это выглядит так:

(Я каждый день встречаю мальчика, **идушего** в школу (который идет).

Я каждый день встречал мальчика, **идушего** в школу (который шел).

Il entre **souriant** à tout le monde (et sourit)

Il entraît **souriant** à tout le monde (et souriait)

Il entrera **souriant** à tout le monde (et sourira)».

Опять-таки в нашем переводе эти три примера будут выглядеть так:... и вот у нас возникает заминка, потому что, с одной стороны, эти примеры даны для иллюстрации Причастия настоящего времени, но, на наш взгляд, форма **souriant** является *деепричастием*, и переведем мы эти примеры скорее всего именно при помощи деепричастия:

Он входит, **улыбаясь** всем (и улыбается)

Он входил, **улыбаясь** всем (и улыбался)

Он войдет, **улыбаясь** всем (и улыбнется).

И можно привести два аргумента в пользу этой нашей мысли: 1) сама Штейнберг раскрывает значение Причастия в первой группе примеров через определительное придаточное (который идет), что является трансформацией, свойственной именно причастию, а во втором случае — через личную форму глагола; 2) попробуем по-

ставить перед формами **allant** и **souriant** частицу **en**. Очевидно, что эта частица, характерная для Герундия, никак не вписывается в первую группу примеров, поскольку тогда субъектом **allant** становится *je*, что противоречит смыслу предложения, т. к. в школу иду не я, а мальчик. А вот во второй группе примеров подстановка частицы **en** вполне уместна: «Il entre **en souriant** à tout le monde», что только подтверждает нашу мысль.

Рассмотрим эти две группы примеров, с мальчиком, идущим в школу и с кем-то, входящим улыбаясь. Нам представляется очевидным, что форма **allant** характеризует имя *un garçon* через действие и отвечает на вопрос **какой мальчик** (*quel garçon?*), присущий прилагательному.

Но совсем другое дело со второй группой примеров: здесь форма **souriant** относится вовсе не к имени, а к действию **entrer** и будет характеризовать не имя, а действие, показывая, в каких условиях или при каких обстоятельствах оно происходит, происходило или будет происходить. То есть, вопрос здесь будет не **какой он**, а **как он входит** (*comment il entre?*) Но, как известно, это функция не Причастия, а Герундия.

Еще один пример, вызывающий у нас сомнение: на стр. 244 мы читаем:

«Annette avait passé la journée dehors, dans la campagne, **marchant et s'enivrant** de ce soleil de printemps». По мнению проф. Штейнберг «**marchant et s'enivrant** de ce soleil de printemps» является причастным оборотом, отделенным от господствующего имени Annette рядом слов. Непонятно, почему этот оборот не может быть Герундием, ведь даже без частицы **en** закономернее поставить вопрос не какая Аннет, а каким образом Аннет провела день на природе — гуляя и опьяняясь этим весенним солнцем. Тем более, что сама проф. Штейнберг на стр. 243 того же издания пишет: «Причастие настоящего времени в предложении может быть:

а) определением, относясь напрямую к имени; причастие всегда *следует* за именем, которое оно определяет, не отделяясь от него запятой: *Aucun bruit dans la forêt que le frémissement léger de la neige **tombant** sur les arbres.* (Maupassant)» — Никакого шума в лесу, кроме легкого шелеста *снега, падающего* на деревья.

Вот что пишет о Причастии настоящего времени проф. В. Г. Гак (2):

«Причастие может относиться к любому члену предложения, выраженному существительным, но наиболее часто соотносится с подлежащим». Но если это так, то здесь мы находим еще один аргумент против определения формы **souriant** как Причастия настоящего времени в серии примеров проф. Штейнберг с «Il entre **souriant** à tout le monde», поскольку форма **souriant** «не относится к любому члену предложения, выраженному существительным».

Но немного ниже мы читаем у В. Г. Гака: «Причинное значение часто реализуется, если причастие предшествует сказуемому: *Le jour du départ, **voyant** les choses empirer*

d'heure en heure, il se désola». Т. е., форма **voyant** — это Причастие настоящего времени? Но: во-первых, форма **voyant** слишком оторвана от подлежащего; во-вторых, подлежащее выражено местоимением *il*; в-третьих, причастие должно следовать за именем, которое оно определяет; в-четвертых, мы вполне можем подставить перед формой **voyant** частицу **en**, характерную для Герундия: *Le jour du départ, **en voyant** les choses empirer d'heure en heure, il se désola*. И все эти четыре аргумента требуют определить форму **voyant** в данном В. Г. Гаком примере не как Причастие настоящего времени, а как Герундий.

Еще большую неразбериху в вопросе о Причастии настоящего времени вносит «Справочник по французской грамматике» Гилерма Рибера. (6) В параграфе, посвященном Причастию настоящего времени, он пишет: *À la façon de l'adjectif, le Participe Présent qualifie le nom, soit comme attribut soit comme épithète, et s'accorde avec lui en genre et en nombre* (Как и прилагательное, Причастие настоящего времени определяет имя либо как атрибут, либо как эпитет и *согласуется с ним в роде и числе* (*курсив наш*):

— «*Ses yeux **brillants** disent la convoitise*».

— «*Je l'ai trouvée toute **tremblante***».

И в обоих примерах мы видим согласованные в роде и числе формы на — **ant**, хотя по определениям, известным нам, Причастие настоящего времени является неизменяемой формой глагола, а изменяемой формой на — **ant** является отглагольное прилагательное (*adjectif verbal*). Что это, путаница в терминах? Но не до такой же степени.

Gérondif (деепричастие) является также безличной формой глагола, оканчивающейся на **-ant** и также, как и *Participe présent*, не совсем четко прописан. Так, в объемном справочнике по французской грамматике Ролана Елюера (3) на стр. 126 мы читаем: «Герундий образуется из предлога **en**, за которым следует неизменяемая форма глагола с окончанием **-ant**. «*Il se retira **en saluant***» (Nerval)». Но немного ниже тот же справочник отмечает, что уже начиная с классического периода, деепричастие может строиться и без предлога **en**, т. е. становятся возможными обе формы: предложная и беспредложная: «*Bradmer mange rapidement, **en se servant** de la cuiller cabossée comme d'une baguette, **poussant** le riz dans sa bouche*». (Брадмер ест быстро, *пользуясь* измятой ложкой, как палочкой, *вталкивая* рис себе в рот).

Поставим **первый** вопрос: является ли употребление частицы/предлога/морфемы (и здесь тоже хорошо бы определиться с термином) **en** перед глагольной формой на **-ant** признаком деепричастия? Т. е. по отношению к приведенному выше примеру: становится ли форма **poussant** чем-то иным, а не Герундием только потому, что перед ней нет частицы **en**? Если да, то чем именно, Причастием настоящего времени или отглагольным прилагательным? И почему не все грамматисты с этим согласны? Если нет, то можно говорить о ее факультативности и не принимать во внимание, и тогда определение герундия изменяется.

Профессор В. Г. Гак отвечает на этот вопрос так: «Формальным признаком Герундия является отделяемая морфема **en**, которая отсутствует лишь в некоторых устойчивых речениях (*chemin faisant*, *se disant*)».

А вот что пишет А. К. Васильева (4): «Форма Герундия совпадает с формой Причастия настоящего времени. Различить их помогает частица **en**». И на следующей странице мы читаем: «Перед нами Герундий, если форме на **-ant** предшествует частица **en**. Эта комбинация никогда не фигурирует в качестве эпитета или атрибута, ни даже в качестве предикативного детерминанта. И напротив, не всегда можно ее заменить Причастием настоящего времени, когда она показывает обстоятельство:

... je dis qu'elle avait tant d'esprit qu'elle en montrait non seulement **en parlant**, mais **en chantant, en riant, en dansant**. (France)

И Алла Константиновна делает вывод: «Следовательно, в современном французском языке Герундий четко отличается от Причастия настоящего времени с точки зрения формы». Значит, наличие или отсутствие частицы **en** и есть тот фактор, который позволяет нам в спорных случаях отличить одну глагольную форму от другой? Но если это так, то что мешает нам использовать эту частицу в качестве лакмусовой бумажки и поставить точку в этой неразберихе с Герундием и Причастием настоящего времени во французском языке?

Литература:

1. Н. М. Штейнберг: Грамматика французского языка. Часть 1. Ленинград, Учпедгиз, 1962.
2. Roland Eluier: LETTRE, références (La langue française pour tous), Editions RUE DES ECOLES, Paris, 2008)
3. В. Г. Гак: Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. М: «Высш. Школа», 1979.
4. Е. А. Référovskaja, А. К. Vassiliéva: Essai de grammaire française. Cours théorique. Часть 1. Морфология и синтаксис частей речи. Изд. «Просвещение», Москва-Ленинград, 1964.
5. Bernard Laygues: L'Essentiel du français sans fautes. Sélection du Reader Digest, 2007.
6. Léo Melliet: Le français par le Français: Edimbourg, James Thin, Publisher to the University LONDRES: SIMKPIN, MARSHALL & CO. 1894.

Вот что пишет по поводу Герундия Бернар Лейг [5] на стр. 181:

«Герундий

Как его образовать

En + глагол на **-ant**. Всегда неизменяемый, он употребляется в сопровождении спрягаемого глагола.

Примеры: «La Victoire, **en chantant**, nous ouvre la barrière; Il est arrivé **en pleurant**; C'est **en lisant** que l'on apprend». «Победа **с песней (напевая)** (в силу некорректности формы Герундия от глагола «петь») открывает нам преграды; Он пришел **плача**; Мы учимся **читая**».

Единственное правило, которое приводит справочник, это что и Герундий, и спрягаемый глагол должны обязательно иметь один и тот же субъект.

И все. И больше о Герундии говорить нечего. Особенно нам, русским, которым со школьной скамьи помнится: «Выйдя из дома, пошел дождь».

Еще одно наблюдение, которое мы находим в книге Лео Мелье (6) «Французский от француза»: в параграфе 263 мы читаем: «Причастие настоящего времени очень часто употребляется во французском языке с предлогом **en**... В этом случае оно приобретает наименование Герундий и почти всегда относится к субъекту». А в параграфе 265 мы находим «Règle importante. — Le participe présent est toujours invariable (Важное правило. — Причастие настоящего времени всегда неизменяемо). Четко и ясно.

Молодой ученый

Международный научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 18 (122) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Ахмеденов К. М. (Казахстан)
Бидова Б. Б. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Демидов А. А. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Колпак Е. П. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.10.2016. Тираж 500 экз.

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