

ISSN 2412-8597

<http://sejour.ru/docs/amn.2017.03.02.pdf>

Научный журнал

# Альманах

мировой науки

2017 · № 3-2(18)

ISSN 2412-8597



9 772412 859002



**AP-Консалт**  
**co2b.ru**

<http://scjour.ru/docs/amn.2017.03.02.pdf>

Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов для использования в научной и педагогической деятельности в целях углубленного рассмотрения соответствующих проблем.

Информация об опубликованных статьях размещается на портале eLibrary (договор от 07.07.2015 г. № 457-07/2015).

**Редакционная коллегия:** доктор филологических наук, профессор Кириллова Татьяна Сергеевна, доктор биологических наук, профессор, лауреат Государственной премии и изобретатель СССР заслуженный деятель науки РСФСР, заслуженный эколог РФ Козлов Юрий Павлович; доктор педагогических наук, профессор Бакланова Татьяна Ивановна; доктор филологических наук, доцент Кашина Наталия Константиновна; доктор экономических наук, доцент Дубовик Майя Валериановна; доктор геолого-минералогических наук, профессор Мананков Анатолий Васильевич; доктор медицинских наук, кандидат юридических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ Огнерубов Николай Алексеевич; доктор педагогических наук, профессор Карпов Владимир Юрьевич; доктор педагогических наук, профессор Кудинов Анатолий Александрович; доктор технических наук, доцент Цуканов Олег Николаевич; доктор филологических наук, профессор, профессор Петров Василий Борисович; доктор медицинских наук, доцент Лебедева Елена Александровна; кандидат педагогических наук, доктор экономических наук международной лиги образования, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования, Киселев Александр Александрович; доктор филологических наук, профессор Фанян Нелли Юрьевна; доктор технических наук, профессор Костылева Валентина Владимировна; доктор педагогических наук, профессор Абрамян Геннадий Владимирович; доктор экономических наук профессор Токтомаматов Канторо Шарипович; доктор экономических наук профессор Омурзаков Сатыбалды Ашимович.

Все статьи рецензируются. Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна. Выходит 12 раз в год. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № 77 – 63156 от 01.10.2015 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Издание основано в 2015 году. Усл. печ. л. 7,8.

Адрес редакции: Россия, 140074, Московская обл., г. Люберцы, Комсомольский пр-кт, 18/1, 144.

Официальный сайт: [scjour.ru](http://scjour.ru)

E-mail: [jour@scjour.ru](mailto:jour@scjour.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ..... 6**

Варфоломеева Н.С., Ганюшина М.А. К вопросу о значении пословиц на языковом уровне ..... 6

Кирдеева А.М. К вопросу об исследовании глаголов восприятия в отечественной лингвистике ..... 7

Кириллова Т.С., Глухова Н.В. Некоторые аспекты лингвистической концепции Фердинанда де Соссюра .....10

Сафарова У.А. Семантический аспект зевгматической контаминации .....13

Тимохина Е.И. К вопросу о групповой работе на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе .....15

Кочаровская О.А., Тимохина Е.И. Способы выдвижения как средство выражения авторской интенции в художественном произведении ...20

### **ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ .....24**

Гальцов Е.Ю., Мердешов И.В. Льняное отражение бытия в истории человечества .....24

Житенев А.В. Возрождение казачества в конце XX - начале XXI вв. ....27

Белановская Ю.Е., Миронова А.В. Реализация ребрендинга в Российском университете дружбы народов на примере телекоммуникационного учебно-информационного сервиса (ТУИС) .....33

Чернуха В.В., Тимошенко Г.А. Начало общественно-медицинского движения в Оренбургской губернии во второй половине XIX начале XX веков37

### **ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ .....40**

Черепанова Н.В. Сельский пейзаж в живописи Алтая .....40

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ .....42**

Кузнецов В.Н., Агалакова Л.М. О единообразной системе изложения теории цепей синусоидального тока.....42

Акамова Р.А., Атаева К.А., Кулчимаева Н.Р., Епачинцева О.С. Адаптация к детскому саду двуязычных детей .....43

Богаткина Т.В., Ковязина Г.В., Якшамкина Е.В. Использование регионального компонента в работе с детьми дошкольного возраста47

Воронина Г.М. Патриотическое воспитание младших школьников как одно из приоритетных направлений воспитания учащихся.....	48
Гурьянова Т.Н. Использование современных образовательных технологий в ВУЗе: интерактивные методы обучения.....	49
Амахина С.А., Дмитриева Н.В. Проект-упражнение как один из инструментов проверки сформированности компетенций.....	51
Зиборова И.О. Готовимся к профстандарту. Инклюзивное образование .	56
Ицкович И.И. Развитие нравственных представлений пятиклассников при изучении поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» .....	58
Каримов М.Ф., Звонкова О.А. Компьютерное сопровождение словесного, графического и математического моделирования действительности в начальной школе.....	61
Каримов М.Ф., Павлова О.В. Школьное изучение этимологии английских слов по информатике .....	62
Карсыбаева А.М. Особенности формирования музыкальной культуры младших школьников .....	64
Киреева И.А. Типичные отклонения от норм в речи школьников и пути их преодоления.....	67
Киселев А.А. Проблемы организации подготовки к аккредитации вуза для педагогического состава .....	69
Конечкая Е.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий на уроках русского языка и литературы в средней школе .	71
Корнилов В.С. Принцип наглядности обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений.....	72
Коршунова Н.Н. Экологическое образование и информационные технологии .....	74
Кузьмина А.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья .....	75
Лукиянова А.Ю. Обучение медико-фармацевтической терминологии на основе греко-латинских терминоэлементов .....	77
Люкова И.А. Формирование пространственно-временных представлений у младших школьников с умственной отсталостью .....	78

Маляренко И.Л. Занятия техническими видами творчества в дополнительном образовании детей .....	81
Моренко Б.Н., Бабакова Л.Д., Тазапчян Р.М., Черных Т.И. Современные электронные образовательные ресурсы в обучении иностранных студентов предвузовской подготовки .....	82
Новрузова С.Н. Использование возможностей программы iMovie в начальной школе .....	86
Ногаева Э.У., Ахмедова З.М., Толемишова А.К. Песочная терапия: «В гостях у песочной Феи» .....	89
Омельяненко Е.В., Мешков Р.А. Развитие композиционного мышления на занятиях декоративно-прикладным искусством .....	92
Сатыбаев А.Т., Володина Т.Н., Абжапарова У.А. Пути реализации компетентностного подхода в ВУЗАХ .....	95
Сетямина Е.А., Минкина Е.В. Формирование гражданской идентичности в начальной школе .....	99
Сиротина И.С. Внеурочная деятельность в начальной школе .....	101
Смолякова В.И. Музыка как инструмент развития системного мышления у детей 6-7 лет .....	103
Стасевич В.Н., Ткаченко Д.С. Прагматизм и поэтика изобразительного творчества .....	107
Черных О.Н. Приёмы развития познавательной активности младших школьников .....	111
Шабалина М.Р., Хохлова М.В., Ситникова И.В. Педагогический потенциал математического образования в процессе формирования инженерного стиля мышления .....	113
Чиликина М.А., Шаповалова А.А. Использование аутентичных газетных статей со стилистически маркированной лексикой в преподавании английского языка .....	116
Ярлыкова В.В. Основные направления работы по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников .....	121

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Варфоломеева Н.С., Ганюшина М.А.

### К вопросу о значении пословиц на языковом уровне

*Российский государственный социальный университет  
(г. Москва)*

Богатство выразительных средств языка является показателем уровня его развития. Фразеологический фонд языка - живой источник, обеспечивающий обогащение литературного языка выразительными средствами.

Стилистическое значение фразеологизма представляет собой многокомпонентную структуру: экспрессивно – стилистический компонент – вид и степень экспрессивности; нормативно-стилистический компонент – отношение к нейтральной литературной норме; функционально-стилистический компонент – принадлежность к определенной функциональной сфере. Но к пословицам можно отнести еще один компонент стилистического значения – оценку.

На уровне языка фразеологизмы обладают *абсолютным* стилистическим значением. На уровне речи различают узуальное и окказиональное стилистическое значение. При таком употреблении абсолютное и узуальное стилистическое значение совпадают. Окказиональное стилистическое значение реализуется при использовании различных стилистических приемов употребления фразеологических единиц. При таком употреблении у фразеологизмов появляется новый компонент стилистического значения – сознание. В исследовании стилистического значения пословиц мы основываемся на понятии экспрессивности. Под экспрессивностью следует понимать наличие экспрессии (выразительности) – выразительной, воздействующей силы ФЕ, делающей речь более яркой, красочной. Абсолютное стилистическое значение пословиц определяется их специфическими свойствами структурного и содержательного характера. В плане содержания спецификой пословиц как экспрессивных средств языка является то, что они являются суждением большой обобщающей силы, т.е. сентенциями. Отсюда, любая пословица, независимо от ее отношения к образности или экспрессивности, является стилистически маркированной единицей. Главное то, что пословицы являются эмоционально-оценочными единицами, и это их общее свойство вытекает из специфики их значения. Таким образом, по сравнению с другими типами ФЕ, которые могут не иметь оценки, в стилистической структуре пословиц неизбежно присутствует *оценочный компонент*. При исследовании абсолютных стилистических свойств пословиц нормативно-стилистический и функционально-стилистический компоненты не играют такой важной роли, как у других типов фразеологизмов или в некоторых случаях окказионального употребления пословиц. В текстах художественных произведений они могут употребляются как в авторском повествовании, так и в речи персонажей. В пословицах

используются самые разнообразные средства создания экспрессивности: семантические, лексические, структурные, эвфонические.

Фразеологические единицы – это словесные комплексы, противопоставленные «свободным» сочетаниям слов. Следует отметить важные факторы фразеологических единиц:

- устойчивость фразеологических единиц обусловлена семантической неделимостью, которая проводит взаимосвязь компонентов;

- исследование семантической неделимости слов – компонентов должно проводиться только на основе анализа значения всего выражения.

Выразительные средства способствуют большей яркости английских пословиц, являющихся органической частью фразеологического состава английского языка. Экспрессивность характерна для большинства пословиц и может создаваться как используемыми в пословицах тропами, так и структурными, эвфоническими и лексическими средствами.

...

1.Бабенко Н.Г. Оказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Учебное пособие. Калининград, 1997. С. 9-11.

2.Гойхман О.Я. Основы теории коммуникации. Учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2012. 352 с.

3.Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. 495 с.

4.Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Москва, 2000. 208 с.

5.Холина Д.А. Особенности мифотворчества Дж. Р.Р. Толкина: (на материале авторских пословиц и поговорок) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2010. № 2. С.70-74.

---

**Кирдева А.М.**

**К вопросу об исследовании глаголов восприятия  
в отечественной лингвистике**

*Балтийский Федеральный Государственный университет  
имени Иммануила Канта (г. Калининград)*

В данной статье приводятся примеры (вопросы) исследований глаголов восприятия в русском, западно-германских языках и аварском и андийских языках.

Актуальность данной статьи состоит, прежде всего, в попытке современной лингвистики представить образ современного мыслящего человека, куда направлен его взор и какие эмоции, и чувства он испытывает в современном обществе и мире, которые как нельзя лучше отражают глаголы восприятия. Задачей современных лингвистов понять языковой образ человека

через призму глаголов восприятия. Данная статья затрагивает некоторые цели и задачи, которые в своем исследовании ставили авторы следующих работ:

С.А. Моисеева в монографии «Семантическое поле глаголов восприятия в западно- романских языках», Кан Чжунхо в диссертационной работе «Лексикографическая характеристика и полевая организация глаголов восприятия в современном русском языке», М.Ф Панкина в статье «Семантическое пространство языка и подходы к его изучению», «Синтаксическая характеристика глаголов восприятия в аварском и андийских языках» Магомедова И.С.

**Восприятие, перцепция** (от лат. perceptio) – чувственное познание предметов окружающего мира, субъективно представляющееся непосредственным

Интерес к исследованию глаголов восприятия в современной лингвистике вполне обоснован с точки зрения авторов вышеупомянутых исследований т.к. позволяет представить современную картину мира человека представленную в том или ином языке. В данном обзоре представлена попытка рассмотреть различные подходы к изучению глаголов восприятия.

Например, автор работы «Лексикографическая характеристика и полевая организация глаголов восприятия в современном русском языке» пытается представить лексикографический способ характеристики и описания глагольной лексики русского языка основываясь на материалах словарей.

«Взаимобусловленность и взаимодействие глаголов восприятия обосновывается с опорой на междисциплинарный подход, опирающийся, прежде всего на логику (в части дефиниций), психологию (в части семантической специфики) и лингвистику (в части полевой организации)»

Исследуя глаголы в русском языке автор вышеупомянутого исследования утверждает что словарные толкования и дефиниции в достаточной степени выявляет специфику семантики современного русского языка выделяя ядро глаголов восприятия- воспринимать, ощущать, чувствовать и компонентами данного ядра называются глаголы осзания, обоняния, зрения, вкуса и слуха как категории пяти естественных каналов восприятия человека.

Автор утверждает, что в контексте рассмотрения глаголов восприятия в русском языке раскрываются в рамках антропологической парадигмы гуманитарные знания и таким образом включаются в языковую картину мира. Рассматривается категория перцепции, которые способствует мыслительной деятельности человека, следовательно, объединяя лексикографические данные толковых словарей русского языка касательно глаголов восприятия и выявляя сложную природу семантических данных глаголов, уточняется лексическое толкование.

В монографии С.А.Моисеевой проблема восприятия является одной из важных проблем исследования человека, т.к. перцептивная лексика является результатом непосредственного взаимодействия с миром и несет в себе информацию о самом мире. Семантика лексики восприятия характеризуется антропоцентричностью и взаимосвязью всех сфер деятельности сознания.



В данном наблюдении целью является выявление когнитивного содержания которое репрезентирует фрагмент сложившейся в среде народа языковой традиции мировидения. Глаголы восприятия в трех романских языках: французском, итальянском, испанском рассматриваются как элемент языковой картины мира народов выбранного ареала: Италии, Испании и Франции.

В своей работе автор прибегает к сопоставительному языкознанию, объединяя глагольную лексику в рамках поля и выделяет категории для контрастного описания лексики. Выделяет семантическое поле глаголов восприятия которое имеет четко организованное объединение существующее в виде логически организованных структур. Следуя логике автора, поля восприятия существуют в виде сложного многомерного образования состоящего из пяти микрополей: зрительного, слухового, осязательного, обонятельного и вкусового восприятия.

Вопросы синтаксиса и синтаксической структуры языка рассматриваются автором исследования работ в аварском и андийских языках. Ранее не исследовались синтаксические конструкции данных языков и нет однозначного ответа по вопросу переходности и непереходности данных глаголов.

Возрастающий интерес к проблеме моделирования простого предложения с позиций современной синтаксической теории способствует дальнейшему углубленному изучению различных конструкций предложения, в том числе и с глаголами восприятия в дагестанских языках в плане единства их формального выражения и грамматического содержания.

Автором исследуются глаголы восприятия и образуемые ими синтаксические конструкции в литературе. Выявляются и систематизируются глаголы внешнего и чувственного восприятия. Автор приходит к выводу что одни и те же глаголы в разных языках образуют разные конструкции, семантика глагола определяет синтаксическую структуру предложения.

Указанные вопросы лежат в русле проблемы называемой «Человек в языке», под которой мыслится изучение способов представления различных сфер внутреннего мира человека, в число которых входит и перцепция. Семантическое поле рассматривается как фрагмент когнитивной модели языка. Восприятие тесно связано с языком и мышлением, а также с картиной мира, как непосредственной, так и опосредованной, языковой и художественной.

Изучая семантическое пространство языка, лингвисты получают достоверные сведения о некоторых особенностях когнитивной системы человека. Семантика языка является важнейшей сферой в изучении языка. Целью является выявление структуры самой мысли. Однако современная семасиология, которая ранее изучала значения языковых знаков сейчас стремится моделировать и представлять различные языковые формулы.

Отечественная лингвистика продолжает развиваться одновременно с процессом познания и восприятия человеком современного бытия. Поэтому можно говорить о том что данная область является непрерывным процессом развития и исследования семантического пространства языка, а глаголы восприятия являются одной из важнейших частей семантического пространства языка.

...

1. Кан Чжунхо Диссертация кандидата филологических наук // Лексикографическая характеристика и полевая организация глаголов восприятия в современном русском языке, Москва, 2016

2. Магомедова И.С. диссертация кандидата филологических наук // Синтаксическая характеристика глаголов восприятия в аварском и андийских языках, Махачкала, 2006

3. Моисеева С.А. монография // Глаголы восприятия в западно-романских языках. Монография – Белгород, 2005

4. Панкина М.Ф. Статья // Семантическое пространство языка и подходы к его изучению. Тамбов, 2003

---

**Кириллова Т.С., Глухова Н.В.**

**Некоторые аспекты лингвистической концепции**

**Фердинанда де Соссюра**

*Федеральное Государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Астраханский Государственный Медицинский Университет»  
Министерства Здравоохранения Российской Федерации  
(г. Астрахань)*

Говоря о месте концепции Фердинанда де Соссюра в истории науки, следует подчеркнуть, что она представляет собой значительный вклад в формирование предмета языкознания. Значительно расширив онтологическую картину изучаемого объекта, Соссюр сделал попытку определить предмет исследования науки о языке. Сильной стороной теории языка Соссюра является её умозрительная часть; она декларативно была повернута в сторону изучения языка в его синхронической фазе.

Определение языка как системы знаков позволило Соссюру устранить из рассмотрения все, что чуждо организму языка и что известно под названием «внешняя лингвистика». С ней сталкиваются, когда приступают к изучению явлений языковой деятельности. Сюда относятся реалии, которыми языкознание соприкасается с этнологией, все связи между историей языка и историей науки, расы и цивилизации, политикой, культурой, языком и церковью, школой и пр. В дососсюровском языкознании считалось, что все эти факты невозможно отделить от изучения самого языка в собственном смысле. Соссюр признавал важность изучения внешних языковых явлений, однако он выступил против ошибочного утверждения о том, что минуя их нельзя познать внутренний организм языка. Например, заимствованные слова обычно рассматривают в связи с их происхождением. Но легко установить, что заимствование не является постоянным явлением языка. Существуют такие говоры, которые не приняли ни одного искусственного термина извне и тем не менее нормально развиваются. Главное в том, что заимствованное слово

может стать объектом изучения внутри системы, где оно существует, лишь в меру своего соотношения и противопоставления с ассоциируемыми словами, подобно всем другим словам языка. По Соссюру, нет никакой необходимости знать условия, в которых развивался язык, ведь о некоторых языках, например, авестийском (зендском), старославянском, в точности неизвестно, какие народы на них говорили. Но это не мешало изучению их изнутри и исследованию пережитых ими изменений.

Разделение двух точек зрения – внешней и внутренней лингвистики – неизбежно. Наилучшим доказательством этого является то, что каждая лингвистика создает свой особый метод. Внешняя лингвистика может нагромождать детали одну за другой, не чувствуя себя сжатой тисками системы. Например, каждый автор по-своему может группировать факты, касающиеся распространению языка за пределами его территории. Совсем иначе обстоит дело с «внутренней лингвистикой»: язык есть система, подчиняющаяся своему собственному порядку. Внутренним является все то, что в какой-либо степени видоизменяет систему. Разделение лингвистики на внутреннюю и внешнюю практически вошло в языкознание. Отдельные проблемы, указанные в «Курсе», составили предмет разных языковедческих дисциплин: диалектологии, истории языка и социолингвистики, которые изучают весь круг вопросов об отношении языка и общества: о литературном и разговорном языке, о едином международном языке, о языках науки и т.д. Однако, основной пафос теоретического языкознания в XX веке сосредоточивается на исследовании внутренней организации языковой системы.

Выделение языка из совокупности явлений языковой деятельности приводит Соссюра к определению его особого места в системе наших знаний о человеке. Соссюр первым среди лингвистов поставил вопрос о семиологии. Эта наука должна изучать жизнь знаков внутри жизни общества. Она явилась бы частью социальной психологии и общей психологии. Задача семиологии заключается в выявлении природы знаков и законов, ими управляющих. Лингвистика – только часть этой общей науки. Язык – система знаков, выражающих идеи, при этом наиважнейшая из семиотических систем. Для Соссюра лингвистическая проблема есть прежде всего проблема семиотическая, а факторы, на первый взгляд кажущиеся весьма существенными (например, функционирование голосового аппарата), следует рассматривать лишь во вторую очередь, поскольку они служат для отличия языка от других знаковых систем. Для языка существенно соединение понятия и акустического образа. Оба эти компонента психичны, и связываются в мозгу посредством ассоциации. Языковой знак связывает не вещь и имя, а понятие и акустический образ. Знак = понятие: акустический образ. Чтобы исключить двусмысленность в понимании знака, Соссюр предлагает все три понятия назвать своими именами, связанными друг с другом и противопоставленными одновременно. Термин знак сохраняется для целого, а термины «понятие» и «акустический образ» заменяются терминами означаемое и означающее. Предло-

женное Соссюром различие двух сторон знака, с одной стороны, и различие знака и предмета (вещи) имеет фундаментальное значение для лингвистики и семиотики в целом.

Языковой знак, по Соссюру, обладает двумя важнейшими свойствами, которые одновременно являются принципами функционирования языковой системы. Это принцип произвольности (физической немотивированности) знака и линейности означающего. Второй принцип – линейный характер означающего – является очевидным и простым. Однако, он является основным и от него зависит весь механизм языка. Изменчивость, т.е. сдвиг отношений означаемого и означающего, имеет место не только в разрезе времени, но и в каждый момент употребления языка. Сравните постоянную возможность образования новых слов и новых значений слова, морфем, словосочетаний и грамматических форм. Выдвигая принципы непрерывности и изменчивости знака, Соссюр сделал попытку обнаружить общие семиотические свойства языка. Но в свете современных данных ее нельзя принять безоговорочно. Для того чтобы снять двусмысленность, заложенную в терминах «неизменчивость» и «изменчивость», удобно использовать вместо них «непрерывность знака времени и пространстве» относительно говорящих и «динамичность, сдвигаемость связей означаемого и означающего».

Для определения первоэлементов языка Соссюр использовал два термина: *entité* – сущность, факт, явление и *unité* – единица, часть, единство. Термин единица Соссюр связывал с реально наблюдаемыми и вычленяемыми сегментами речевой цепи, а факт языка – с явлением языковой деятельности, сущность которой состоит в объединении и одновременно отграничении означающего и означаемого. «Речевая единица не обладает никаким специально звуковым признаком, и единственным её определением может быть следующее: отрезок звучания, являющийся, с исключением того, что ему предшествует, и того, что за ним следует в речевой цепи, «означающим» до некоторого понятия».

...

1. Засорина Л.Н. – «Введение в структурную лингвистику», М., «Высшая школа», 1974 г.

2. Звегинцев В.А. – «История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях», часть I, изд-во «Просвещение», М.1964 г.

3. Звегинцев В.А. – «История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях», часть II, изд-во «Просвещение», М.1965 г.

---

Сафарова У.А.

## Семантический аспект зевгматической контаминации

*Самаркандский государственный институт иностранных языков  
(г. Самарканд)*

Зевгма – стилистическая фигура, состоящая из семантически неоднородных членов предложения, занимающих одинаковую синтаксическую позицию и опорного слова, в котором за счёт семантической неоднородности элементов, объединяемых как однородные могут актуализироваться разные значения или оттенки значений.

Зевгматические конструкции можно квалифицировать как семантическую аномалию, поскольку семантический фактор является определяющим при построении зевгматических конструкций. Тем не менее, структурные особенности зевгматических конструкций – важный фактор, влияющий на создание стилистического эффекта. Зевгматические конструкции попадают в круг стилистических явлений структурно-семантического характера, в связи с чем их можно характеризовать как стилистические фигуры, обусловленные семантически.

Говоря о семантическом аспекте зевгматической контаминации, надо прежде всего, чётко осознавать, что речь идёт о смысловых отношениях, которые связывают минимум три компонента высказывания: ядро с каждым из двух звеньев друг с другом. Существенны все три семантические связи внутри контаминированного образования, все они охватываются при восприятии одновременно, нерасчленённо. Ядерное слово выступает в роли некоего общего узла, сочленяющего два разных изотопических плана, к которым принадлежат два звена зевгматической цепочки. Более или менее искусно создаваемая контекстом принадлежность ядерного слова к двум разным изотопиям – непереносимое условие построения контаминаций.

Семантические связи, соединяющие между собой отдельные звенья контаминированной цепочки, основаны на резком отклонении от нормы. Если вообще однородные члены предложения однородны не только грамматически, но и семантически, обозначая вещественно сходные денотаты, то зевгматическая конструкция предполагает нарушение логической когерентности текста.

По степени семантической когерентности можно выделить три типа контаминации: слабый, сильный, парадоксальный.

**Слабый тип.** В ядерном слове реализуются одновременно не разные словарно зафиксированные значения, а только едва уловимые семантические нюансы. В управляемой цепочке – ощутима семантическая неоднородность при полной синтаксической и полной или частичной морфологической однородности: «**La poussière et les mouches s'élevaient de la route**» К слабому типу часто относятся контаминированные образования, ядерное слово которых имеет значение обладания или указывает на состав.

**Сильный тип.** В ядерном слове одновременно реализуются словарно зафиксированные разные значения. В управляемой цепочке при полной синтаксической и полной или частичной морфологической однородности ошутима семантическая разнородность: «Ma client édit qu'elle aime mieux vous entendre demander sa tête plutôt que sa main».

**Парадоксальный тип.** Ядерное слово может реализовать разные значения, а может быть и однозначно. В управляемой цепочке при полной или почти полной морфологической однородности наблюдается полная синтаксическая неоднородность, или, наоборот, полная синтаксическая однородность при полной морфологической неоднородности, что влечёт за собой резкую семантическую несовместимость. 1) «Je me suis fait très mal et des oeufs à la coque». Blague. 2) «Les obus et les décorations tombent au hasard sur le juste et l'injuste. André Maurois».

Невозможно уяснить себе природу контаминации, если оставаться в рамках исключительно формальной интерпретации связанности. Суть этого стилистического приёма в том и состоит, что зевгматическая конструкция, не нарушая синтаксической связанности текста, нарушает более или менее резко его смысловую связанность. Как правило, контаминация разворачивается в пределах одной фразы. Фраза эта может быть очень распространённой, и зевгматическая контаминация занимает в ней скромное место частной детали, сообщая какую-то яркую, заметную, но второстепенную информацию, как например, в портретных характеристиках в повести Р.Роллана «Кола Брюньон»: «C'est ainsi que je fis, un soir de la fin d'août connaissance avec elle, la Bélotte, la Bélette, la belle jardinière Bélette on la nommait, pour ce que comme l'autre, la dame au museau pointu, elle avait le corps long, et la tête menue, nez ruse de Picarde, bouche avançant un peu et bien fendue en fourche, pour rire et pour ronger les coeurs les noisettes».

Вероятно, контаминация родилась из языковой ошибки в спонтанной речи – из нарушения стандартной семантической сочетаемости. Причиной речевой ошибки – не обязательно является семантический сдвиг. Здесь возможны три случая: 1) говорящий чётко представляет себе, что значит каждая лексема, но не знает правил семантической сочетаемости и нарушает тот или иной семантический запрет: «Au V-ème siècle, la Gaule fut conquise par Clovis. Il **chassa les Romains et les sangliers**» (Jeans Charles? Foire aux cancre; 2) говорящий ошибается в выборе слова, употребляя вместо нужной по смыслу лексической единицы её пароним: «Она будоражит нас своей неуспокоенностью, вечным поиском справедливости и удивительной безвредностью» (из стенной газеты); 3) говорящий не справляется с конструированием синтаксического каркаса фразы, в частности, неправильно строит эллипсис: «Nous organisons le mois prochain une grande vente de charité. Nous comptons sur vous amener tous les objets inutiles qui se trouvent chez vous: **livres, bibelots, vêtements et aussi naturellement vos maris**» (Jeans-Charles, Foire aux cancre).

Возникшая, как речевая ошибка, она появляется в ходячей шутке (например: Я пил чай с барышней, с лимоном и с удовольствием; Ah! – dit-il **en riant et en portugais**), проскальзывает в спонтанной речи записных остро-словов как неожиданный поворот в диалоге, как удачно сказанное, которое подхватывается окружающими. Из бытовой речи она переходит в художе-ственную, прежде всего как имитация забавной речевой ошибки. Такой слу-чай представляет стихотворение Ж.Превра «Composition française»: «Tout jeune Napoléon était très maigre et officier d'artillerie / plus tard il devint em-pereur / alors il prit du ventre et beaucoup de pays».

В прямой речи возможна и другая ситуация: персонаж употребляет зевгматическую контаминацию, осознавая производимый ею комический эффект. У Ростана в монологе Сирано, который мечтает умереть за благо-родное дело с остротой на устах, эта осознанность выражена эксплицитно: «Tomber la pointe au coeur en même temps qu'aux lèvres» (E.Rosland, Cyranode de Bergerac).

Таким образом, в прямой речи зевгматическая контаминация синтакси-ческой конструкции может производить двоякий эффект в соответствии с прагматическим аспектом высказывания, т.е в зависимости от того, есть ли у говорящего, по замыслу автора, комическая интенция или нет: в случае не-осознанности употребления этой конструкции читателя как бы приглашают посмеяться над персонажем, а в случае осознанного употребления – посме-яться над персонажем.

...

1.Балли Ш. Французская стилистика / М.: Иностр. лит-ра, 1961. 389с.

2.Береговская Э.М. Проблемы исследования зевгмы как риторической фигуры // Вопросы языкознания. 1985. №5. С.55-58.

3.Смолина А.Н. Зевгматические конструкции в современном русском языке. Автореферат дисс-ции канд.наук. Красноярск.2004.

---

**Тимохина Е.И.**

**К вопросу о групповой работе на занятиях иностранного языка  
в неязыковом вузе**

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
(г. Санкт-Петербург)*

В связи с современными изменениями в процессе образования, в вузах происходит укрупнение групп, что приводит к большому количеству студен-тов как на лекциях, так и на практических занятиях. Большие группы создают определенные проблемы самим студентам и преподавателю, особенно это касается практических занятий иностранных языков в неязыковых высших учебных заведениях, где необходимо тренировать навыки коммуникационно-го поведения в различных аспектах языка - в чтении, письме, говорении и аудировании. Кроме большой наполняемости групп стоит также отметить

различный уровень языковой подготовки студентов первого курса, предполагающий дифференцированный подход к каждому из обучающихся, что в группах с большой наполняемостью практически невозможно.

В процессе преподавания иностранного языка каждому преподавателю приходится сталкиваться с подобной проблемой, и в данной работе делается попытка проанализировать обстоятельства обучения иностранному языку при работе в больших группах и предложить некоторый алгоритм поведения преподавателя для создания наиболее благоприятных условий обучения.

В малых группах в ситуациях группового обучения говорению на иностранных языках, когда общение происходит с собеседниками, не владеющими иностранным языком на высоком уровне, студенты чувствуют себя свободно и не испытывают страха и неловкости за свои ошибки. Даже если грамматика начинает играть второстепенную роль при преобладании эмоций и идей, в группе происходит процесс общения на иностранном языке, вырабатываются навыки коммуникации и исчезает языковой барьер. Включая в работу групповые задания на обсуждение, преподаватель активизирует несколько аспектов изучения языка - слушание, говорение, письмо и др.

Кроме того, в малых группах преподаватель получает возможность услышать речь каждого студента, что не всегда возможно при индивидуальной работе или фронтальном опросе с учетом нехватки времени для общения с каждым студентом или в силу особенностей характера обучаемых. В мотивацию для совместной работы участников небольшой учебной группы может быть также включен личный интерес студентов друг к другу: к качествам характера, хобби, семье, жизненному кредо и др., что способствует сплочению группы как коллектива и ведет к созданию новых микрогрупп с общими интересами. При общении в небольшой группе учащимся приходится использовать не заученные штампы и предсказуемые клише, а задействовать весь запас активных и пассивных знаний, причем каждый студент имеет свою базу знаний, которой он делится при групповой работе. Но, к сожалению, такое возможно лишь в группах с небольшой наполняемостью студентами.

Поскольку в современной методике преподавания иностранного языка методы работы в больших группах рассматриваются недостаточно часто, каждый преподаватель решает эти вопросы самостоятельно и находит выход из создавшейся ситуации, применяя как опробованные и признанные методики, так и свои авторские.

Стоит сказать, что проблема обучения иностранному языку в больших группах в вузах еще менее разработана в отечественной методике преподавания иностранных языков, хотя существуют некоторые работы, посвященные тем или иным аспектам групповой работы как форме обучения иностранному языку [1; 2; 3]. Наиболее популярными методами в настоящее время являются следующие: парная работа, "конвейерное взаимодействие" (каждый с каждым) и "поточное взаимодействие" (все со всеми), "команда на команду", в



основе которых лежит все то же парное взаимодействие, но со своей организационной спецификой.

Недостатком этих достаточно разработанных методов групповой работы, на наш взгляд, является то, что не все из них подходят для работы в большой группе в вузе, где нужно занять учебной деятельностью более 30 студентов.

Несмотря на то, что педагоги разных стран имеют свои точки зрения на идею обучения в сотрудничестве, предлагая различные вариации методов группового обучения, многие считают ее гуманной и педагогичной.

Для того, чтобы охватить вниманием всех участников процесса обучения, работу в большой группе уместнее всего начать с разделения студентов на подгруппы. Здесь требуется особое умение преподавателя соединить разных по уровню подготовки и характеру студентов для того, чтобы создать оптимальные условия для успешной работы каждого члена подгруппы. Тем самым создаются условия для активной совместной деятельности в разных коммуникативных ситуациях.

Состав группы должен быть продуман преподавателем заранее, его выбор обусловлен целям учебного задания. Учебные группы не должны быть постоянными, т.к. это углубит различия студентов в уровне владения языком. Иногда, в зависимости от цели занятия и задания, группы могут работать на протяжении нескольких занятий, иногда в процессе обучения возможны изменения в составе группы, даже в рамках одного занятия.

Во избежание ситуаций, где в процесс выполнения задания включаются только сильные студенты, а слабые ограничиваются наблюдением, преподавателю следует использовать потенциал эффективного модератора дискуссий, распределив роли в подгруппах в соответствии с особенностями характера студентов и уровнем владения языком. Для этого преподавателю требуется некоторая информация о личностях студентов и их особенностях, но, стоит подчеркнуть, что распределение в подгруппы должно иметь вид случайной выборки, чтобы предотвратить возможность объяснения отбора и постановки слабых в подготовке студентов в неловкое положение.

Для оптимизации процесса выполнения заданий преподаватель назначает каждому участнику подгруппы роли с учетом их особенностей. Практики зарубежной методики преподавания языков считают, что таких ролей может быть неограниченное количество и их сущность зависит только от креативности преподавателя, например, Сьюзан Вернер, предлагает следующие роли участникам микрогрупп:

*Поставщик необходимого материала* - получает и возвращает необходимый раздаточный материал от преподавателя;

*Регистратор* - записывает возникающие в процессе выполнения заданий идеи и несет ответственность за конечный письменный продукт, сдаваемый преподавателю;

*Менеджер* - несет ответственность за выполнение задания и за разговор на тему, определенную преподавателем, не затрагивая посторонние темы;

*Хронометрист* - следит за временем выполнения задания;

*Интерпретатор* - студент, которому разрешено общаться с преподавателем для выяснения возникающих вопросов в процессе выполнения задания от лица группы;

*Сборщик телефонов* - несет ответственность за сбор сотовых телефонов, использование которых не разрешено при выполнении задания, и раздает их впоследствии владельцам, и др. [3]

Исходя из собственного опыта работы, считаем, что применяя данную методику на практике в вузе, уместно сделать некоторые корректировки и дополнения. Например, мы разрешили использование сотовых телефонов в качестве электронного словаря, и поиск адекватных контексту вариантов перевода незнакомых слов доверили определенному человеку в группе, выполняющему роль *переводчика*. Далее мы сочли уместным определить роль *спикера* в группе - человека, ответственного за представление конечного результата перед всем классом и преподавателем в устной форме. Роль *хронометриста* можно возложить на преподавателя, как и роль *менеджера*, следящего за отсутствием разговоров на посторонние темы. Это освобождает время и внимание студентов для генерирования идей, необходимых при выполнении задания.

В случаях заданий на обсуждение, требующих высказать свое мнение или предложить идеи, преподавателю следует заранее приготовить провокационные вопросы для стимуляции неподготовленной дискуссии с вовлечением всего класса. В таком случае студенты с более высоким уровнем владения языком получают дополнительную возможность показать свои знания в диспуте между собой.

В настоящее время в рамках профессионально ориентированного обучения получили распространение такие методы групповой работы, как проектный метод и дискуссии, включающие в себя заседания экспертной группы (обсуждение профессиональной проблемы и предложение решения), круглый стол (обмен мнениями, дискуссия), симпозиум или конференция (выступление с докладами и последующее обсуждение), дебаты (обсуждение спорного вопроса с провокационным вмешательством преподавателя), метод аквариума (обсуждение в группе с последующим выступлением спикера от каждой группы), мозговой штурм (каждый участник предлагает как можно больше своих решений) и др. [1; 4].

Использование метода микрогруппового обсуждения в работе как элемента занятия требует от преподавателя формулирования четких инструкций для студентов, которых следует ознакомить с целью задания, элементами его выполнения и ожидаемым конечным результатом.

Студенты также должны видеть свою цель в участии в дискуссии кроме учебной цели, т.к. мотивацией к работе может служить также и полученная ими оценка. В связи с этим преподаватель заранее объясняет классу систему

оценки - всем участникам группы или индивидуально. На начальных этапах внедрения данного метода в работу преподавателю следует подчеркивать положительные стороны ответов спикеров групп для последующей стимуляции студентов взять на себя эту роль и дополнительной мотивации к обучению в целом.

Особым преимуществом работы в группе с разным уровнем языковой подготовки стоит назвать стимулирование: студенты побуждают друг друга к выполнению задания, сильные студенты получают возможность проявить свои знания и умения, а более слабые в языковом плане учащиеся стремятся догнать уровень сильных студентов, таким образом задействуется побудительный потенциал каждого учащегося. Кроме того, информация, полученная в процессе обсуждения задания не от преподавателя, а от одноклассника или друга, прочнее закрепляется в сознании учащегося, т.к. объяснение происходит на более доступном уровне, понятном для учащихся. Поэтому для успешной работы подгруппы следует совместить в микрогруппах студентов с разным уровнем владения языком.

Исходя из анализа полученных практических результатов, пользу от групповой работы получают как студенты, так и преподаватели. Главным достоинством работы в группе с разным уровнем языковой подготовки является то, что студенты приобретают навыки совместной работы, учатся слушать друг друга и учитывать мнение каждого из высказавшихся. В таких условиях студент учится не только учиться самостоятельно, а приобретает такие навыки совместной работы, как взаимопомощь, взаимообучение и сотрудничество, что происходит только в процессе живого общения в группе.

...

1.Базарова А.А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 306-308.

2.Бронзова Л.И. Использование различных форм группового взаимодействия на занятиях по иностранному языку как средство оптимизации учебного процесса // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. Выпуск № 1 / 2014. С. 285 - 290.

3.Карева Н.В. Дифференцированно-групповое обучение как средство преодоления трудностей адаптации обучающихся в условиях высшего профессионального образования: На примере дисциплины "Иностранный язык". Дисс... канд. пед. наук. Орел, 2006. 238 с.

4.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. М.: Эксперимент, 1995.

5.Susan Verner Top 10 Benefits of Group Work for ESL Classrooms. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://busyteacher.org/17846-group-work-esl-classroom-top-10-benefits.html>.

---

Кочаровская О.А., Тимохина Е.И.

**Способы выдвижения как средство выражения авторской интенции  
в художественном произведении**

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
(г. Санкт-Петербург)*

Художественный текст, как и всякий другой, является одним из способов коммуникации автора и читателя. Автор выражает в нем свое личное отношение к действительности и героям, оформляя свое высказывание, ориентируясь на читателя; читатель открывает свой смысл произведения, ориентируясь на свою социально-культурную базу знаний и собственный жизненный опыт. Каждое художественное произведение имеет явный и скрытый смысл, выраженный в подтексте, трактующийся читателями по-разному, в зависимости от их опыта и субъективных ощущений. Можно по праву сказать, что читатель является соавтором любого художественного произведения.

Все научные труды в сфере интерпретации текста, так или иначе затрагивают проблемы подтекста, импликации и глубины текста, причем иногда эти термины употребляются синонимично. Данная точка зрения отражена в следующих определениях: «Подтекст – это глубина текста» [3, с.89]. «Подтекст (импликация) – это способ организации текста, ведущий к резкому росту и углублению, а также изменению семантического и/или эмоционально-психологического содержания сообщения без увеличения длины последнего» [2, с. 181].

Подтекст любого художественного произведения создается автором с помощью особой организации информации. Он является результатом выбора лингвистических и стилистических средств, направленных на создание определенного впечатления на читателя, так или иначе отражающих авторскую интенцию [6, с.17].

Стилистические явления являются важнейшими факторами в обеспечении художественного воздействия текста на читателя, т.к. в художественном тексте на первый план выдвигается содержание произведения, а не только его форма. В связи с этим лингвисты, в рамках подхода стилистики декодирования, разработанного в отечественной науке И.В. Арнольд, выработали термин "выдвижение". Под выдвижением понимаются различные способы формальной организации текста, проявляющиеся в комбинации стилистических приемов для привлечения внимания читателя к определенным элементам сообщения и создания определенного стилистического эффекта. К таким типам выдвижения И.В. Арнольд относит *конвергенцию, сцепление и эффект обманутого ожидания* [1].

Рассмотрим влияние типов выдвижения на создание стилистического и эмоционального эффекта на читателя, способствующее пониманию подтекста и, в связи с этим, более глубокому пониманию всего художественного

произведения и субъективной интерпретации авторской интенции. Для стилистического анализа нами было выбрано произведение С. Моэма "Театр" [5].

Сцепление - тип выдвигения, проявляющийся в употреблении сходных элементов в сходных позициях, сообщающих целостность тексту. Например, следующий контекст, в котором сцепление реализуется на основе простого лексического и синтаксического повторов, очень важен для понимания сложного образа главного персонажа Джулии Ламберт: "It often seemed to her that she was two persons, *the actress, the popular favourite, the best-dressed woman* in London, *and that was a shadow*; and the woman she was playing at night, *and that was the substance*" [5, с. 130].

Простой лексический повтор (*woman-woman*) говорит о двойственной природе актрисы: в Джулии живут две женщины. Причем Джулией настоящей, живой становится та женщина, которую она изображает на сцене, а та Джулия, которая проживает реальную жизнь на сцене – является лишь ее тенью, что выражено антитезой *substance – shadow* в параллельной конструкции *and that was a shadow - and that was the substance*.

Существительные *the actress, the popular favourite, the best-dressed woman* становятся контекстуальными синонимами, т.к. связаны семантически и воплощают представление об идеальной актрисе в обществе: любима, популярна, прекрасно одета. Данная характеристика Джулии как постоянной притворщицы подтверждается устами Роджера. Истина (правда) для Джулии - это игра. Только играя, она проживает настоящую жизнь.

В следующем примере сцепление реализуется в антитезе *youth- older* и в контекстуальных синонимах *older, dried up and haggard*. Все прилагательные *older, dried up, haggard* описывающие состояние имеют общую сему *old*, что является противопоставлением существительного *youth*: "She knew that his good looks were due to his *youth*. He would grow *wizened* as he grew *older, dried up and haggard*" [5, с. 64].

Таким образом, антитеза проявляется семантически на основе разных частей речи и образует сцепление наряду с семантическим повтором, выраженными контекстуальными синонимами. Джулия, которую привлекли в Томе молодость и красота, прекрасно понимает, что Том перестанет быть красивым, когда состарится. Молодость отцветет, а душевная красота, которая одухотворяет и делает прекрасным стареющее лицо, в нем попросту отсутствует.

Суть второго типа выдвигения – эффекта обманутого ожидания, заключается в появлении элементов малой вероятности, вызывающее нарушение предсказуемости. Данный тип выдвигения может реализовываться на уровне слов, выражений, предложений, абзацев, ситуации и всего текста. Например, эффект обманутого ожидания на уровне предложения реализуется в романе во внутренних ремарках Джулии, выделенных графически и изображенных в скобках. Обычно информация, заключенная в скобках призвана дополнить или уточнить уже имеющуюся информацию. Но в случае внут-

ренных монологов Джулии, слова, произнесенные ею про себя или для себя, не соответствуют словам, произнесенным вслух.

Следующий контекст представляет пример эффекта обманутого ожидания на уровне изображаемой ситуации.: "And then you had to come to the back of the stage, near where I was standing, *the tears were streaming down your face*; You stood with your back to the audience and *in your ordinary voice you said to the stage manager: what the bloody hell is that electrician doing with the lights?*" [5, с. 244]

Роджер описывает игру Джулии на сцене, когда она, будучи в образе, вдруг поворачивается спиной к зрителям, за доли секунды выходит из образа трагической героини и становится сварливым работодателем, что говорит о ее способности мгновенно перевоплощаться.

Эффект обманутого ожидания в данном примере реализуется в нарушении логического ряда слов, обозначающего сочувствие и страдание (*felt terribly sorry; tears were streaming*), словами являющимися элементами пониженной предсказуемости в данном контексте (*What the bloody hell*). Стилистический компонент данного элемента проявляется в его коннотации зафиксированной в словаре Macmillan: "Bloody – impolite and offensive expressions used when annoyed or angry" [4].

Следующий тип выдвигания – конвергенция, определяется как схождение в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в одной стилистической функции. Рассмотрим употребление конвергенции в следующем примере: "You never stop acting. It's a second nature to you. You act when there's a party here. You act to the servants, you act to father, you act to me. To me you act the part of the fond, indulgent, celebrated mother. You don't exist; you're only the innumerable parts you've played. I've often wondered if there was ever a you or if you were never anything more than a vehicle for all these other people that you've pretended to be. When I've seen you go into an empty room I've sometimes wanted to open the door suddenly, but I've been afraid to in case I found nobody there". [5, с. 244]

Конвергенцию в этом примере составляют метонимия (*you're only the innumerable parts you've played*), развернутая метафора, семантические (*play, pretend; exist, to be*) и синтаксические повторы (параллельные конструкции с повторяющимся подлежащим - *I've...; you act...*). Интересно отметить употребление местоимения с артиклем *a you*, что нарушает нормы английской грамматики. Этот окказионализм отражает мнение Роджера о том, что Джулия представляет собой множество различных "я", возникающих в зависимости от ситуации и от той роли, которую она должна играть в данный момент. Растворяясь в образах своих героинь, Джулия играет не только на сцене, но и в жизни. Роджер обвиняет ее в постоянном притворстве.

В создании образов Джулии, Майкла и Тома участвуют стилистические средства, в которых реализуются все типы выдвигания, такие как: эффект обманутого ожидания, сцепление и конвергенция. Сцепление служит сред-

ством выделения наиболее важных элементов повествования. В анализируемом произведении сцепление реализуется в таких стилистических средствах, как простой лексический, семантический повтор; антитеза; параллельные конструкции, основанные на принципе семантического повтора.

Эффект обманутого ожидания показывает контраст между ожидаемым и действительным, тем самым выделяя чувства героев, создавая определенную психологическую атмосферу ситуации. Эффект обманутого ожидания в проанализированных случаях чаще всего проявляется на уровне ситуаций и придает иронический оттенок событию или высказыванию. Эффект обманутого ожидания основан на механизме семантического контраста, выраженного такими стилистическими приемами, как антитеза, оксюморон.

Конвергенцию, как наиболее часто встречающийся тип выдвигания, является важнейшим способом организации текста и создания образов персонажей. Конвергенция строится на основе сочетания стилистических приемов разных уровней, выполняющих общую стилистическую функцию, которые совместно создают определенный стилистический эффект и усиливают эмоционально-образную характеристику героев.

В создании образа каждого персонажа участвуют различные типы выдвигания смысла. Например, эффект обманутого ожидания был выявлен гораздо чаще при создании образа Джулии, чем при создании образов Майкла и Тома. Несовпадение мыслей, высказанных во внутреннем монологе и то, что говорится Джулией вслух, на протяжении всего романа являет собой большой контраст, внутренний монолог Джулии в таких случаях оформляется графическими средствами, т.е. в скобках.

Примеры конвергенции, в которых создаются образы Тома и Майкла, составляют подавляющее большинство из всего проанализированного материала. Далее по частоте использования следует сцепление, затем - эффект обманутого ожидания. Конвергенция в проанализированных примерах основана на сочетании таких стилистических приемов, как эпитеты, метафоры, элементы разговорной лексики, гиперболы и др.

Типы выдвигания смысла основаны на различном сочетании лексических, синтаксических и графических выразительных средств, использованных для создания художественного образа с помощью характеристики таких пунктов, как социальное положение героев, их внешний облик, привычки, мировоззрение.

...

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.

2. Кухаренко В.А. Практикум по интерпретации текста. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 "Иностранный язык". М.: Просвещение, 1987. –176 с.

3. Сильман Т.И. "Подтекст - это глубина текста". "Вопросы литературы, 1969, №1. С. 89-102.

4. Macmillan Dictionary. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.macmillandictionary.com/thesaurus/british/>

5. W. Somerset Maugham. Theatre. Издательство: КАРО. 2009. 250 с.

6. Timokhina E.I., Denisenko V.Y. Rendering author's intentions in scientific technical texts by means of the Infinitive. Альманах мировой науки. 2016. №11-2(14). С.17-21.

---

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

**Гальцов Е.Ю., Мердешов И.В.**

**Льняное отражение бытия в истории человечества**

*МГУТУ им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)  
(г. Москва)*

*«Всё настоящее – мгновенье вечности»  
Марк Аврелий, 121-180 г.*

Мир настолько сложен и многолик, что людям пришлось даже поделить сушу на государственные участки, чтобы в нем окончательно не растеряться, а попытаться сохранять свои «Родные корни»: традиции, обычаи, язык - хотя бы на ограниченной площади. С тех пор вопрос из песни Марка Бернеса: «С чего начинается Родина?» остается актуальным. Рассмотрим ещё одну версию ответа.

Каждый человек хранит в себе историю предков [7] и на этом фундаменте памяти формируется ощущение Родины [8]. Когда ребенок ещё только готовится к появлению на свет, его Родина – это мама, и он таинственным образом знает о ней почти всё. После рождения этот опыт и понимание не исчезают, но трансформируются, и время жизни человека начинает новый отсчет процессу познания мира (и Родины в том числе). На старте процесса, в раннем детстве Родина – это близкое окружение: родители, дом, родственники и ближайшие соседи, но с возрастом расширяются не только территориальные рамки, но и временные горизонты. Вероятно, когда достигается максимальная концентрация Любви к родной Земле, человек переходит в Небесное Отечество, чтобы ощутить всю полноту мироздания. Таким образом, человек приобщается к Великой тайне трех «состояний», в каждом из которых неизменно присутствует Родина.

Редкое совпадение, но именно казаки изначально были призваны защищать эти вечные ценности на земле: свою Веру и Отечество [3]. Прекрасный пример славного служения Вере Православной и Родине дарит нам Святой казак Илья Муромец. От той далекой эпохи сохранилось мало достоверных сведений про Великого воина, но можно смело предположить, что одет он



был в льняные одежды, других тогда не было. Известно также, что в детстве и юности Илья продолжительное время, страдая параличом, был прикован к постели» [5], и скорее всего, в этот тяжелый период формировались его лучшие черты: смирение, кротость и несокрушимая сила духа. «Ибо сила Моя совершается в немощи», - говорил Апостол Павел. Испытывая собственную немощь, человек полнее чувствует и осознает в себе силу Божию. Возможно, ещё полнее ощутить присутствие Бога помогла Илье Муромцу и льняная одежда, ведь льняная ткань уникальна [2], она фактически является аналогом мембраны живой клетки и работает по принципу полупроницаемости, пропускает только то, что надо, а что не надо – задерживает. Удивительно, но именно со льном многое связано и в истории спасения всего человечества.

Лен - самое первое волокно, которое люди стали использовать для производства текстильных нитей, в льняную одежду [9] одевались еще фараоны Египта и первосвященники древнего Иудейского Царства. Остатки льняной ткани, удивительным образом сохранившиеся после пожара (случившегося ни много ни мало 10 000 лет тому назад) недавно нашли на дне Швейцарского озера. Данная находка является наилучшим экспериментальным подтверждением уникальных эксплуатационных свойств льняных тканей, одним из которых является эффект упрочнения при нахождении в воде.

Иисус Христос во время своего пребывания на Земле носил хитон, сотканный из льна. И в тексте Библии много раз встречаются места, где идет упоминание о льняных тканях или одеждах, давая нам «подсказку» о чем-то очень важном и непостижимо загадочном. Вот только некоторые из них [1]:

В Библии слово « <b>льняное</b> » встречается 4 раза:	
Исх 28:42	...И сделай им нижнее платье <b>льняное</b> ...
Исх 39:28	...и нижнее <b>льняное</b> платье из крученого виссона...
Лев 6:10	...и наденет на тело свое <b>льняное</b> нижнее платье...
Лев 16:4	...нижнее платье <b>льняное</b> да будет на теле его,...
В Библии слово « <b>льняной</b> » встречается 12 раз:	
Лев 13:47	...на одежде шерстяной, или на одежде <b>льняной</b> ,...
Лев 13:52	...или уток шерстяной или <b>льняной</b> ,... (*)
Лев 13:59	...Вот закон о язве проказы на одежде шерстяной или <b>льняной</b> ...
Лев 16:4	...священный <b>льняной</b> хитон должен надевать он...
Лев 16:4	...и <b>льняной</b> кидар надевает: это священные одежды...
1Цар 2:18	...надевая <b>льняной</b> ефод...
1Цар 22:18	...носивших <b>льняной</b> ефод...
2Цар 6:14	...одет же был Давид в <b>льняной</b> ефод...
1Пар 15:27	...На Давиде же был еще <b>льняной</b> ефод...
Иер 13:1	...Так сказал мне Господь: пойдя, купи себе <b>льняной</b> пояс...
Дан 12:6	...И один сказал мужу в <b>льняной</b> одежде...
Дан 12:7	...И слышал я, как муж в <b>льняной</b> одежде,...
В Библии слово « <b>льняную</b> » встречается 10 раз:	
Лев 6:10	...и пусть священник оденется в <b>льняную</b> одежду свою,...

Иез 9:2	...и между ними один, одетый в <b>льняную</b> одежду...
Иез 9:3	...И призвал Он человека, одетого в <b>льняную</b> одежду...
Иез 9:11	...И вот человек, одетый в <b>льняную</b> одежду...
Иез 10:2	...И говорил Он человеку, одетому в <b>льняную</b> одежду...
Иез 10:6	...одетому в <b>льняную</b> одежду...
Иез 10:7	...и взял и дал в пригоршни одетому в <b>льняную</b> одежду...
Дан 10:5	...вот один муж, облеченный в <b>льняную</b> одежду...
Откр 15:6	...облеченные в чистую и светлую <b>льняную</b> одежду...
Иудф 16:8	...надела для прельщения его <b>льняную</b> одежду...
В Библии слово « <b>льняные</b> » встречается 4 раза:	
Лев 16:23	...и снимет <b>льняные</b> одежды, которые надевал, входя во святилище...
Лев 16:32	...и наденет он <b>льняные</b> одежды, одежды священные...
Иез 44:17	...тогда оденутся в одежды <b>льняные</b> ...
Иез 44:18	...Увясла на головах их должны быть также <b>льняные</b> ; ...
В Библии слово « <b>льняным</b> » встречается 1 раз:	
Лев 16:4	...и <b>льняным</b> поясом пусть опоясывается ...»

(\*) – шерсть также имеет большое значение, но это уже другая история.

Возможно, все эти упоминания были своеобразным «предисловием» к прочтению книги тайн самой уникальной христианской [6] реликвии, своеобразного послания человечеству на все времена, не имеющего аналогов по глубине содержания и объему передаваемой информации. Речь идет о Плащанице (в переводе с греческого «саван»), представляющей собой специальное льняное полотно, которое древние евреи использовали для заворачивания тела перед погребением. Пребывающая в Турине Святая Плащаница вот уже почти две тысячи лет хранит для человечества непостижимым образом сохранившийся отпечаток Тела Иисуса из Назарета. В истории Плащаницы было практически все: и средневековый пожар, расплавивший серебряный реликварий, в результате чего струйки металла пролились на полотно, и последующие процедуры очистки ткани от гари доступными на то время методами (почти такими же агрессивными, как и сам пожар), и достаточно неумелые попытки реставрации, и многое другое. Но льняные волокна, благодаря своим уникальным свойствам выдержали все испытания, позволяя нам фактически видеть фотографию «с Милосердной улыбкой Бога».

Очень хотелось бы надеяться, что Россия в ближайшем будущем проделает «работу над ошибками» и на её бескрайних просторах вновь дружно зацветут «цветочки цвета Неба», ведь лен – не только «Северный шелк», «Лен – душа России» [4].

...

1.Библия - онлайн [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bible.by/>

2.Кадушкина Т.В. Кластер как колыбель отрасли, или «...скажи мне правду, атаман» // Альманах мировой науки. 2016. № 5-3 (8). С. 12-16.

3.Кнауэр А.А. «Система высокой доступности»: казачий проект, казачий образовательный кластер, казачий Круг // Электронный научный журнал. 2017. № 1-2 (16). С. 70-78.

4.Мишина М.И. Россия льняная, или последний бастион традиций // Альманах мировой науки. 2016. № 3-3 (6). С. 37-40.

5.Саульченков И.М., Таточенко И.М. Уроки «текстильного» от легендарных воинов казачества // Альманах мировой науки. 2017. № 2-2 (17). С. 55-58.

6.Таточенко И.М. «Воспитательный аспект бытия», или у самого Нового года // Альманах мировой науки. 2016. № 12-2 (15). С. 36-39.

7.Таточенко И.М. «Перезагрузка» в образовании, или «экстренное торжество» // Электронный научный журнал. 2016. № 11-1 (14). С. 277-281.

8.Таточенко И.М. «Есть такая профессия – Родину обучать», или студенты на грани зимы // Электронный научный журнал. 2016. № 11-2 (14). С. 37-43.

9.Якобенко Т.В. Шпаргалка для студента, или «универсальный казак» // Электронный научный журнал. 2016. № 11-2 (14). С. 302-307.

---

### **Житенев А.В.**

#### **Возрождение казачества в конце XX - начале XXI вв.**

*Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет  
(г. Волгоград)*

Возрождение казачества, с которым определяет себя достаточно значительная часть населения России, представляет собой процесс, в котором с самого начала не ясным было, что подлежит «возрождению»: культурные традиции, этническая самобытность, сословные привилегии. В связи с этим как среди казаков, так ученых и политиков до сих пор нет точного видения возможностей и четких путей возрождения казачества [5].

На общем фоне советской историографии о казачестве выделяются труды видных российских историков М. Г. Аутлева, А. И. Агафонова, Г. Л. Воскобойникова, П. А. Голуба, А. В. Ермолина, Н. А. Ефимова, Г. З. Иоффе, Ю. И. Кораблева, В. П. Наумова, В. П. Крикунова, Э. М. Щагина, Е. Н. Осколкова, И. Я. Куценко, И. Л. Омельченко, Н. А. Осадчего, А. М. Седина, А. И. Козлова, И. П. Хлыстова, Ю. И. Серого, В. Н. Сергеева, В. Д. Поликарпова, Д. К. Прилепского, Л. М. Спирина, Л. И. Футорянского, К. А. Хмелевского, Л. А. Этенко и др.

После второй мировой войны процесс растворения казачества в массе крестьянства заканчивается. Произведения литературы и искусства прославляли «советских казаков», а развитие традиционной казачьей культуры «допускалось только в виде фольклорных ансамблей и музейных экспедиций». Именно в эти годы окончательно происходит утрата культурной самобытности казачеством, в гораздо большей степени, нежели физические репрессии,

способствовавшие потере его внутреннего единства как некоторой социальной общности [3].

В это время снова прекратили носить казачью форму. Официальных запретов по данному поводу не издавалось. Но носить перестали повсеместно. Значит, прошли какие-то централизованные указания местным руководителям, те внушили подчиненным. И слово «казак» опять изъядлось из обихода [6].

В 2015 году была знаменательная дата - 25 лет возрождения казачества. Казачество, придавленное в течение 80 лет гнетом расказачивания и геноцида, проводимых государством в лице Ленина, Троцкого и Свердлова, в начале 90-х годов прошлого века начинало расправлять плечи, проводить организационную работу по своему возрождению на всей территории России и, в частности, в Волгоградской области [1].

О возрождении казачества заговорили вновь в конце 1980 гг. Но цели возрождения до сих пор представляются недостаточно аргументированными в литературе. Многие считают, что «возрождение казачества необходимо, ибо это будет восстановлением справедливости в отношении к нему, незаслуженно попранной в предшествующие десятилетия, и восстановлением уважительного отношения к прошлому Отечества». К сожалению, социально-экономические и политические реалии далеки от воплощения основ всеобщей справедливости [3].

Никто не ожидал возрождения казачества, даже сами казаки. Идея возрождения казачества появилась в самом казачестве в начале 80-х гг. XX в., когда на Дону впервые стали проводиться фольклорные праздники «Шолоховская весна». Праздники были поддержаны властными структурами и скоро обрели статус общесоюзных. Интерес к самобытной культуре казачества заставил ученых обратиться к тем проблемам его истории, которые лежали в основе идей возрождения казачества: возникновение и формирование казачества, обычаи, традиции, специфики хозяйственной деятельности казаков и культура казачества [5].

К теме казачества вновь стала обращаться творческая интеллигенция. Появляются романы А. Знаменского «Красные дни», В. Семенихина «Новочеркасск», Е. Лосева «Миронов», Ж. Бичевская запела казачьи песни. В сознании людей стали происходить перемены. В казачьих областях неожиданно возрос интерес к собственному прошлому. Люди принялись разыскивать информацию о предках. Журналисты местных газет – писать первые, еще робкие статьи по истории казачества. Но процесс шел не только в казачьих регионах. Разговаривая с людьми, казаки начинали выделять «своих». «вспоминали», что они – казаки [6].

Возрождение не инициировалось и не поддерживалось никакими государственными и политическими силами. Но оно шло. Не «сверху», а «снизу», и не из одного или нескольких центров, а всюду. В 1989 г. стали появляться казачьи общины, землячества. В том числе и в «не казачьих» регионах – ведь в XX в. казаков размело по всей стране. В итоге, в 80-90-х гг. создается не-

сколько общественно-патриотических организаций, таких как Донской военно-исторический клуб имени М.И. Платова, литературное товарищество «Шолоховский круг», «Казачий круг Дона», культурно-историческое объединение «Все-Донской круг» и др., сыгравшие значительную роль в деле возрождения не только донского, но и всего российского казачества [5].

24 июня 1990 года в здании Дома политпросвещения проходит 1-й организационно-учредительный Круг казаков Волгограда. Атаманом округа избран Александр Алексеевич Бирюков. В числе представителей учредительного круга были П.Ф. Ерошенков, В.И. Наумов, И.В. Тапилин, А.В. Кияшко, Г.С. Попов, Ю.Н.Глазков, В.П. Поляков, М.К. Пономарева, В.Ф. Кумов, С.Ф.Богаев и другие. После создания Волгоградского округа Донских казаков началось формирование общественных, общественно-политических, национально-культурных казачьих организаций в районах [1].

28-30 июня 1990 г. в Москве в клубе завода «Серп и молот» состоялся Учредительный Большой Круг, на который собралось 263 делегата от разных организаций, представляющих более 80 тыс. казаков, 450 гостей. И это событие считается точкой отсчета возрожденного казачества. Прошел Круг с большим энтузиазмом, был создан Союз Казаков России, атаманом которого стал донской казак А. Г. Мартынов. Однако изначальное единство оказалось некрепким. Традиционный патриотизм казаков совершенно не устраивал силы, ведущие раскачку страны.

В целом же в новейшей истории казачества можно условно выделить следующие этапы:

- 1) период эйфории;
- 2) период надежд на государственную власть;
- 3) период отрезвления и надежд на собственные силы.

Эйфория – это конец 1980-х и начало 1990-х, когда казалось, что самое основное уже реализовалось. Войсковые атаманы исчисляли своих подчиненных не иначе как на миллионы (по крайней мере, на сотни тысяч). Любые дела казались по плечу. Разлад царил полнейший. Уральские, сибирские, семиреченские казаки проводили акции протеста против намерения Казахстана отделиться. А донские митинговали и добивались провозглашения Донской республики в составе РСФСР. В одном месте требовали официальной реабилитации казачества, в другом – наделить землей, и непременно по 30 десятин, иначе, мол, казак не казак. В третьем звали на пустующие земли для организации станиц и хуторов.

Казаки начали наводили порядок на базарах, бороться со спекуляцией. Устанавливали свои таможи, чтобы при перестроечных пустых прилавках товары и продукты не уходили неизвестно куда. Восстанавливали памятники казачьим героям. Патрулировали улицы, пресекая разгуливающую преступность. Появлялись первые казачьи заставы в Вооруженных Силах, и туда торжественно направляли призывников, веря, что это только начало. А на Тереке казакам уже приходилось защищаться. Уже был убит атаман Сунжен-

ского отдела А.И. Подколзин. Да и в Казахстане сорвали празднование 400-летия Уральского Войска. Но трудности казались разрешимыми. Возродились же, значит – со всем совладаем [6].

Оборвал эйфорию «распад» СССР. В серии войн и вооруженных конфликтов, сопровождавших эту катастрофу, казаки, как и в далеком прошлом, показали себя доблестными воинами. Они стояли у Белого Дома в августе 1991 г. Стояли и в октябре 1993 г. Безоружные – разоружали ОМОН. Одна из баррикад называлась Казачьей заставой – возглавлял ее оборону сотник Морозов. Как раз около этого места сейчас располагается часовня в память 2 тыс. погибших защитников. При штурме Казачьей заставе пал и священник о. Виктор [6].

Казаки спасли Приднестровье, отправившись по зову сердца на помощь русским людям. Участник событий донской казак генерал Альберт Макашов вспоминает: *«Первыми в России на помощь республике приехали казаки, целые ватаги, быстро окрепло и свое Черноморское войско. Воевали крепко, часто бесшабашно... Отсюда потери. Казак – всегда патриот, но не всегда организован»* [4].

Не молдаване атаковали казаков, а кадровые румынские части и спецназ, но их остановили и отбросили. Приехавшие из разных концов страны казачьи отряды объединялись с местными добровольцами. Приднестровье ведь тоже казачий край, на этом месте в разные времена селились некрасовцы, Черноморское Войско – ушедшее на Кубань, части Бугского, Екатеринославского, Дунайского Войск. По памяти прежнего Черноморского Войска было сформировано новое, которое также называли Черноморским. Полторы тысячи казаков различных Войск были награждены крестом «За оборону Приднестровья», более 70 – посмертно. Храбро воевали и в Абхазии. Сотник Сергей Мальков вспоминал: *«На поминки собираются казаки разных сотен – вот сидят неунывающие кубанцы, там разместились молодцеватые казаки-уральцы, вот волжане и сибиряки. Смерть витает над всеми ними, и не всем суждено вернуться домой...»* [6].

Изгнали грузин, помогли защитить республику. Из местных казаков и тех, кто захотел остаться здесь, был сформирован Сухумский особый отдел Кубанского Войска. Казаки-добровольцы воевали в Боснии, принимали участие в обороне Северной Осетии от ингушей, а Южной от грузин.

И все же казачество далеко не везде смогло помочь своим братьям. В 1994 г. круг, собранный в Омске, заявил об объединении казачьих союзов России и Казахстана для защиты прав русскоязычного населения. Но со стороны московских правителей миллионы русских людей, оказавшихся в «ближнем зарубежье», ни малейшей помощи не получили [6].

Что уж говорить о «зарубежье», если внутри Российской Федерации стала возможной трагедия на Тереке? Приднестровье и Абхазия объявили независимость, их правительства призывали добровольцев, снабжали оружием, снабжением, а Северный Кавказ остался в ведении российского прави-

тельства. И в истории возрожденного казачества наступил новый этап, ожидания помощи от государственной власти. При Ельцине было издано 76 законов, распоряжений правительства и указов президента, затрагивающих казачество [7].

Казачество в 1991 г. включили в закон «О реабилитации репрессированных народов». В последующих распоряжениях и указах конкретизировалась «реабилитация» – «возрождение традиционного социально-хозяйственного уклада, культурных традиций», «установление территориального общественного самоуправления в местах компактного проживания», возрождение «традиционных для казачества форм землевладения, землепользования», государственной службы казаков. Вышел указ о «государственной поддержке казачества», при президенте возник Совет по делам казачества, позднее – Главное управление казачьих войск.

Об использовании казачества заговорили, когда началась война. Но был создан лишь один знаменитый 694-й казачий батальон им. Ермолова. Его короткая история – соединение высочайшего героизма и гнуснейшего предательства. Одно дело – вооружить всех терцев и кубанцев, а другое – единственный батальон. Формировали его как контрактную часть, предполагалось – для обороны станиц, прикрыть терское левобережье. Но отправили в самое пекло, в Заводской район Грозного, где батальон сразу попал в засаду. Понес урон, но бился храбро и бой все же выиграл [2].

800 казаков побеждали там, где не справлялись кадровые части. Бились за Самашки, Старый Ачхой, Бамут. Десятки казаков отдали свои жизни, 140 получили ранения. Станичники молились на батальон. В Терском Войске рассчитывали, что батальон будет развернут в полк. И знамя изготовили – 1-го Терского Казачьего полка им. Ермолова (до революции его имя носил 1-й Кизляр-Гребенской полк). Его вручили, но скоро ермоловцев вывели из Чечни и расформировали. Без объявления причин. И атамана Шевцова сместили [2].

А в это же самое время средства массовой информации преднамеренно дискредитировали и оплеывали казаков. Выходили передачи, статьи, книги о Кавказской войне, где казаки изображались хищниками и разбойниками [6].

В 1995 г. вышел указ «О государственном реестре казачьих обществ» – объяснялось, что по предыдущим законам и указам казакам положены всякие блага. Казачьи организации разрабатывали и утверждали уставы, чтобы попасть в реестр. Казаки заполняли заявления как государственные служащие – и уже считали себя на службе. Из общего количества около 5 млн. казаков в реестр попало 647 тыс. (с членами семей). Пошла вторая волна постановлений и указов о целевом земельном фонде, финансировании, о казачьей форме и чинах – но теперь уже только для реестровых. Но одним-единственным настоящим итогом стал еще один раскол казаков: на «реестровых» и «общественных». А из всех правовых актов в отношении казачества не был выполнен ни один. Ходил анекдот, что Ельцин сказал о казаках: *«Все им обещать,*

*но ничего не давать»*. Так оно было или нет, но получилось именно так. И службы казаки тоже не получили [6].

В настоящее время в России существуют казачьи общества и Государственный реестр казачьих обществ. Реестровые казаки находятся на службе у государства: патрулируют улицы, проверяют документы, выступают своеобразными дружинниками. Стоит отметить два факта: Первое – реестр является государственным образованием, со своим уставом, формой, чинами, который отвергает такое понятие как «национальность – казак». Второй факт вытекает из первого – в казачий реестр может вступить любой гражданин РФ.

Что мы и можем наблюдать на улицах наших городов: женщины в казачьей форме, в кубанках, папахах, с нагайками патрулируют улицы, а вместе с ними в казачьей форме мужчины, представители любого народа.

...

1. Весов В. Истоки возрождения казачества. URL: <http://cossack-circle.livejournal.com/213967.html>

2. Губенко О. В. Отступление от жизни. Записки ермоловца. Чечня 1996 год. Издательство Сатись. 2010. URL: <http://fanread.ru/book/6207781/?page=1>

3. Кринко Е.Ф. Проблемы возрождения казачества: теория и практика. URL: <http://www.ru.narod.ru/bks/problem/problemu.htm>

4. Макашов А.М. Знамени и присяге не изменил! / Лит. редактор Дмитрий Орлов. – М.: Алгоритм, 2006. – 288 с. URL: [http://militera.lib.ru/memo/russian/makashov\\_am/index.html](http://militera.lib.ru/memo/russian/makashov_am/index.html)

5. Озеров А. А. Возрождение казачества: идеи и социальная практика, (социально-философский аспект), Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук \, Ростов-на-Дону 2003. URL: <http://diss.seluk.ru/av-filosofiya/693473-1-vozhrozhdenie-kazachestva-idei-socialnaya-praktika-socialno-filosofskiy-aspekt.php>

6. Шамбаров В. Е. Казачество. История вольной Руси. URL: <http://fanread.ru/book/6018409/?>

7. Шамбаров В. Е. Казачество. Путь воинов Христовых. 2006. URL: <https://refdb.ru/look/1113427-pall.html>

---



**Белановская Ю.Е., Миронова А.В.**

**Реализация ребрендинга в Российском университете дружбы народов  
на примере телекоммуникационного учебно-информационного  
сервиса (ТУИС)**

*Российский университет дружбы народов  
(г. Москва)*

Российский университет дружбы народов является самым крупным в Российской Федерации интернациональным вузом, и ярким тому примером являются обучающиеся из 150 стран студенты. Также университет является многопрофильным вузом, так как предлагает своим студентам множество образовательных контентов. Бренд университета в связи с высокой конкурентоспособностью должен удовлетворять изменениям внешней среды и потребностям студентов. Поэтому логично, что девизом университета стал слоган: «Открой мир в одном университете!». Это значит, что студенты имеют право получить новые возможности, выбрать профессию, познакомиться с культурами разных стран и т.д. Чтобы заинтересовать и привлечь талантливых студентов, получить признание мирового академического сообщества, международных работодателей возникла необходимость серьезных и коренных преобразований в стратегии развития университета. Также непростые экономические условия, жесткая конкуренция на рынке образовательных услуг диктует необходимость реструктуризации университета. Российский университет дружбы народов понимает необходимость конкурентных преимуществ, и для этого было принято решение использовать новое направление менеджмента – ребрендинг [4]. Ребрендинг включает в себя: во-первых, перепозиционирование, во-вторых, обновление философии бренда, способов его подачи, в-третьих, фирменного стиля (что мы и увидели в новом девизе университета), в-четвертых, введение новых услуг.

Рассмотрим ниже, какие образовательные стратегии развивает университет.

РУДН участвует в проекте «5-100». Эта государственная программа была запущена Министерством образования и науки России.[6] Целью данного проекта является максимизация конкурентных позиций ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ [2] и повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

Еще одной важнейшей новацией университета является реализация образовательной стратегии from teaching to learning [1]. Суть концепции состоит в том, чтобы акцент с глагола «Учить» сместился на парадигму «Учиться самому». Цель этой стратегии направлена на подготовку креативных и самостоятельно принимающих решение специалистов. Реализация стратегии направлена на самоподготовку и самоконтроль студентов во внеаудиторное

время. Это требует новых подходов к формированию учебных материалов. Для этого был создан новый телекоммуникационный учебно-информационный сервис – ТУИС.[3] Сервис базируется на платформе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объективно-ориентированная динамическая обучающая среда. Это система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL – универсальная общедоступная лицензия) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Популярность платформы Moodle очевидна, так как она переведена на десятки языков, в том числе русский, используется почти в 50 тысячах организаций, из более чем, 200 стран мира и в РФ зарегистрировано более 1000 инсталляций. Платформой пользуются более 200 университетов в России и за рубежом. Система ориентирована на эффективные сотрудничество технологии обучения, реализует среду обучения, в которой студенты могут взаимодействовать с учебными материалами, с преподавателями и друг с другом, подходит как для поддержки очного, так и дистантного обучения, направлена на создание электронных курсов. Дидактические возможности Moodle позволяют создать гибкую структуру курса, организовать учебное взаимодействие между участниками в онлайн/оффлайн режимах, формировать необходимый объем учебного материала в мультимедийной форме (графика, видео, аудио, презентации и т.д.), обеспечить условия индивидуального и группового обучения (проектная деятельность), создать задания различных форматов (тесты, упражнения, веб-задания и т.д.). Актуальность Moodle очевидна: во-первых, это платформа для создания электронных ресурсов, которые поддерживают аудиторные занятия, во-вторых, активизация самостоятельной работы без привязки к компьютерным классам, обратная связь с преподавателем, организация проектной деятельности. В рамках балльно-рейтинговой системы – возможность получить дополнительные баллы за успешное прохождение курса, а также это возможность обмена отдельными ресурсами с университетами по всему миру.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что целью сервиса ТУИС является организация условий для обеспечения учебной и исследовательской работы в высшем учебном заведении на базе электронных курсов. Задачами являются, во-первых, создание структурированных курсов для поддержки очного обучения (тексты лекций, видео- и аудиолекции, презентации, коллекции ссылок, интеграция с ЭБС), во-вторых, обеспечение самостоятельной работы студентов (обратная связь, контроль работы студентов, в том числе и автоматизированный для больших потоков), в-третьих, создание и хранение электронного портфолио студентов, в-четвертых, обмен опытом (преподавания в ЭС и электронными курсами) между преподавателями различных вузов (рис. 1).

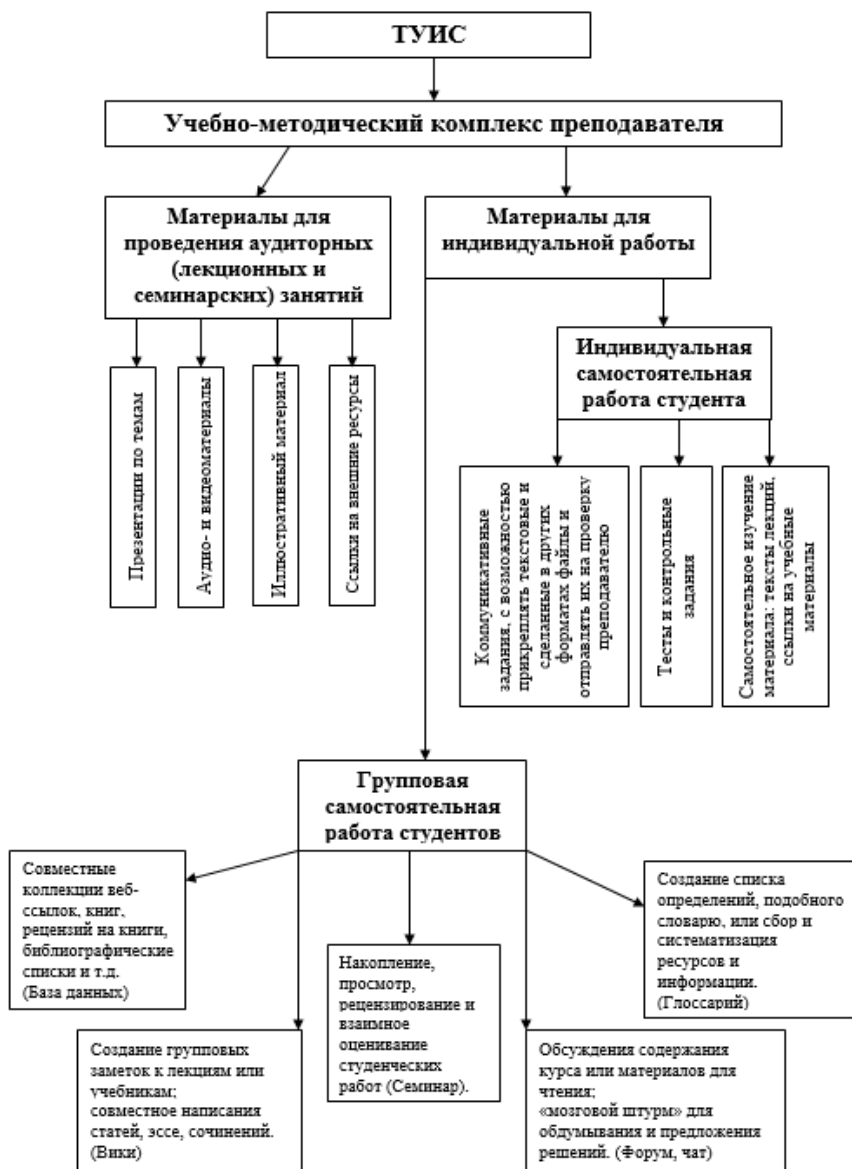


Рис. 1. Схема учебно-методического комплекса в телекоммуникационном учебно-информационном сервисе

Для помощи в работе профессорско-преподавательского состава в университете введена система тьюторства [5] и более 600 аспирантов были привлечены к этой работе.

В заключении статьи хотелось бы сказать о том, что университет дружбы народов использует как комплексный, так и интегрированный ребрендинг. Это значит, что он направлен не только на улучшение качества образовательной политики, привлечение дополнительных источников дохода (комплексный ребрендинг), но и формирует новые подходы как внутренней деятельности университета, так и внешней (интегрированный ребрендинг). Таким образом ребрендинг является важнейшей платформой в развитии корпоративной стратегии университета.

...

1. From teaching to learning (Учение через обучение) - методика обучения, суть которой заключается в том, чтобы научить студентов учиться и передавать свои знания своим одногруппникам. Педагог является в данном случае лишь режиссёром, который направляет деятельность учащихся. URL: <http://oaji.net/articles/2014/457-1392222415.pdf>

2. <http://5top100.ru>

3. Приказ Ректора от 16 декабря 2015 г. № 961/р «О вводе в эксплуатацию Телекоммуникационной учебно-информационной системы (ТУИС) и назначении ответственных лиц за реализацию проекта». Приказ ректора РУДН от 10.06.2015 г. № 379 «О комплексе мер по повышению доли и роли самостоятельной работы студентов».

4. Ребрендинг (eng. rebranding) – комплекс маркетинговых мероприятий, коммуникационного характера. URL: <http://www.marketch.ru>

5. Тьютор в системе дистанционного образования – преподаватель-консультант. См. толковый словарь русского языка XXI века. <https://how-to-all.com>

6. Указ Президента России № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»

**Чернуха В.В., Тимошенко Г.А.**

**Начало общественно-медицинского движения в Оренбургской губернии  
во второй половине XIX начале XX веков**

*Оренбургский государственный медицинский университет  
(г. Оренбург)*

Подъем общественного движения в 60-е годы XIX век вызвал во всей России появление различных общественных организаций. Особое место занимали научные общества, объединявшие наиболее культурные и передовые элементы страны, состоявшие из разночинной интеллигенции [1. с. 148]. На волне этого движения в многих городах возникли общества врачей. Устав общества Оренбургских врачей был утвержден 7 июля 1865 года, оно получило тогда наименование «Оренбургское физико-медицинское общество». Это наименование было заимствовано от названия Общества врачей при Московском университете. В начале XIX века московские врачи не имели своей организации, но принимали участие в Московском обществе испытателей природы, основанном в 1805 году. Устав общества был переработан, и оно стало именоваться «Московское физико-медицинское общество». Ряд провинциальных обществ также избрал себе это название

Согласно уставу Оренбургского общества врачей – его членами могли быть также преподаватели естественных наук, ветеринарные врачи и аптечные работники, имеющие высшее образование. Общество ставило перед собой научные, практические и сословные (профессиональные) задачи, в частности, способствовать поднятию квалификации врачей, изучать свой край и причины эпидемических заболеваний, распространять среди населения «здравые понятия о болезнях» и их предупреждении, бороться против шарлатанства и знахарства [2 с.223-224].

Крайняя отсталость Оренбургского края в культурном отношении особенно наглядно проявлялась в жалком состоянии медицинского дела. На всей территории Оренбургской губернии работало всего 23 гражданских медицинских врача. Это были главным образом, уездные и городовые врачи, деятельность которых была заполнена санитарно-полицейскими, судебно-медицинскими функциями и очень большой канцелярской перепиской, почти не оставлявшей времени для живой медицинской работы. Основанный в 1770 году гражданский госпиталь из экономии средств вскоре был расформирован, после чего около 100 лет в Оренбургской области не существовало ни больниц, ни амбулаторий, пока купечество и оренбургские мещане не основали в губернском городе больницу на 50 коек в специально построенном здании. Содержалась она за счет особого сбора с мещан, почему и получила название «Мещанской» или «Общественной» [4 с. 131-133].

Возникновение в городе другой больницы было вызвано тяжелой эпидемической обстановкой, сложившейся в городе в 1865 году, вызванной сильным недородом и голодом, от которых погибло свыше 1/10 башкирского населения. С разрешения правительства в Оренбурге была построена самая

крупная в губернии больница «Общественного призрения» на 100 коек. Обе больницы имели ужасный облик, присущий учреждениям приказной медицины. Они отличались грязью, холодом, зловонием, дурным питанием и плохим обслуживанием больных. Контингент больных составляли престарелые, хроники и алкоголики, не нуждавшиеся в лечении, или просто нищие, искавшие бесплатного крова и дарового хлеба. Жители Оренбурга не доверяли больницам и избегали их [3 с. 114-117].

В течении XIX века среди врачей, проживавших в Оренбурге, преобладали военные врачи. Врачи прибывавшие в Оренбургский край, особенно молодежь, воспитанные на передовых идеях 60-х годов, ожидали большой интересной месту службы работы, были готовы отдать свои силы на пользу народа, но, прибыв к месту службы, попали в душную обстановку канцелярии Врачебной управы или военной казармы, или наконец, принуждены были тянуть полицейскую лямку уездного или городского врача. Создавался разрыв между их идейной направленностью и практической работой. Врачи стремились приложить свои силы к более интересной и полезной работе.

14 июля 1866 года председатель Физико-медицинского общества В.В. Лотин обратился с письмом к генерал-губернатору, в котором сообщал, что на заседании общества от 16 марта 1866 года был поднят вопрос об учреждении в Оренбурге общественной лечебницы для приходящих больных, с бесплатным отпуском лекарств для беднейшего населения, но за неимением средств и помещения эта готовность врачей не может осуществиться на деле. В деньгах и помещении генерал-губернатор отказал, но разрешил подписку среди населения, которая дала 1743 рубля 73 копейки. Труднее решался вопрос с помещением – только в 1882 году Городская дума предоставила три комнаты в здании Мещанской больницы. Лечебница была подготовлена и торжественно открыта 21 октября 1882 года. Прием больных был открыт ежедневно с 10 до 12 часов дня по следующим специальностям: хирургия, внутренние болезни, наружные болезни, женские болезни, детские болезни, венерические болезни. Была установлена плата за прием 20т копеек, сюда же входила и стоимость лекарств. С нуждающихся плата не взималась. Желаящим делалась прививка оспы. Прием вели семнадцать врачей, среди которых было много военных [6 с. 52].

В первом году существования в лечебнице было принято более 4-х тысяч человек больных в последующие годы от 12 до 18 тысяч человек. Для Оренбурга тех лет это было большая цифра. Амбулаторий со специализированным приемом во всей России насчитывались единицы, а в Оренбурге только после Октябрьской революции они получили широкое распространение. Появилась возможность на основе довольно большого материала первичной обращаемости судить о состоянии заболеваемости в городе. Эти данные на заседаниях Физико-медицинского общества подвергались анализу и обсуждению. Учет заболеваемости способствовал своевременному выявлению инфекционных больных. Жители города получили возможность пользо-

ваться квалифицированной врачебной помощью в определенном месте, а не искать частного врача по всему городу. Лечебницы для проходящих больных, которые организовывались прогрессивными русскими врачами, были явлением самобытным, в западных странах они встретили резкое сопротивление со стороны частнопрактикующих врачей, и распространения не получили. Лечебница явилась живым делом, которое объединило большую группу гражданских и военных врачей, проживающих в городе, работавших с увлечением и энтузиазмом. Но в последующем лечебница стала испытывать большие трудности, занятое ею помещение понадобилось городу, пришлось нанимать квартиру у частных лиц. Платы 20 копеек не хватало для покрытия расходов, приходилось изыскивать средства для поддержания существования лечебницы, просить субсидии у Городской думы, Губернского правления, устраивать благотворительные спектакли, прибегать к сбору средств, унижаться, стучать в двери купечества. Невозможность поддержать лечебницу на должном медицинском уровне вызвало охлаждение врачей к своему детищу. Некоторые врачи отошли от работы в лечебнице. В 1893 году прием больных лег на плечи одного врача который бесплатно 13 лет обслуживал население города не получая за это никакого вознаграждения это был врач А.Ю. Лондкевич. Работа лечебницы ухудшилась. Но Городская дума оставалась равнодушной к нуждам населения и в 1908 году лечебница врачей закрылась[5 с. 160].

Физико-медицинское общество лишилось своего любимого детища, но по-прежнему живо интересно продолжалась его жизнь во главе врачей Оренбургского края. Общество старалось строить свою работу так, чтобы она влияла на жизнь народа, страдавшего от нищеты, голода и эпидемий. Это выдвигало на первый план санитарно-профилактическое направление; в работе преобладали практические мероприятия по борьбе с эпидемиями и социальными болезнями, борьба с детской заболеваемостью и смертностью [7 с.376].

Деятельность общества отражала прогрессивные взгляды ведущих деятелей, во главе которых стояли С.П. Боткин, Н.И. Пирогов, Г.А. Захарьин и другие. Позже руководство общественно-медицинской жизнью перешло к организации земской медицины и Обществу врачей имени Н.И. Пирогова, влияние которого преобладало вплоть до Октябрьской революции.

...

1. Алекторов И. История Оренбургской губернии. Оренбург: Тип. Бреслина. 1883. – 148 с.

2. Жук А. П. Развитие общественно-медицинской мысли в России в 60 – 70 гг. XIX в., М., 1963 – 223 – 224 с.

3. Кенигсберг, М. М. Санитарное состояние Оренбургской губернии по данным естественного движения населения за трехлетие 1897 – 1899 гг. – Оренбург: Губернская типо-литография, 1901. – 114 – 117 с.

4. Красюк А. Е., Лебедева И. В. Становление общественной медицины в Оренбуржье // Исследования и исследователи Оренбургского края XVIII – начала XX вв. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1983. – С. 131 – 133.

5. Ничуговская А. И., Костова Т. В. История здравоохранения и медицины Оренбургской губернии. – Оренбург: Изд-во «Детство», 2010. – 160 с.

6. Обзор Оренбургской губернии за 1892 год. Приложение ко всеподданнейшему отчету Оренбургского губернатора. – Оренбург: Типография Губернского правления, 1893 – 52 с.

7. Шестова, Т. Ю. Развитие здравоохранения уральских губерний (Пермской, Вятской, Оренбургской) 1864 – 1900. -Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2003 – 376 с.

---

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Черепанова Н.В.**

### **Сельский пейзаж в живописи Алтая**

*АГГПУ им. В.М. Шукишина (г. Бийск)*

В условиях всеобщей урбанизации происходит формирование крупных городских агломераций, как следствие, исчезают многочисленные российские села, деревни. За последние четверть века более 20 тысяч поселений прекратили свое существование [1]. С их исчезновением утрачивается часть национальной культуры нашей страны.

В связи с появлением новых современных материалов и технологий, применяемых в строительстве и отделке домов, на сегодняшний день существует проблема, касающаяся сохранения традиционного облика села, образ которого постепенно стирается в сознании людей.

Резные наличники, природное тепло дерева стали уступать свои места безликим полимерам. Далеко за пределами нашей Родины деревянные дома популярны и по сей день, как когда - то в России. Таким примером может послужить Япония, где люди знают и бережно сохраняют свои традиции. Сохранение эстетики деревянных домов - важная их часть. Состаренный серый цвет дерева считается приятным, создающим умиротворенное настроение. В своих жилищах японцы ценят ощущение преемственности и причастности к древней культуре [1, 281 с]. Таким образом, для понимания значимости культурного наследия необходимо знать и ценить прошлое своего народа, иметь представление об эстетике и красоте.

Тема деревни очень интересна художникам и любителям живописи. Такие пейзажи не оставляют равнодушными многих, вызывая образы детства, помогают не забыть свои корни.



Сохранению образа уходящей деревни способствует творчество художников - пейзажистов прошлого и настоящего. Данная тема привлекает их своеобразной поэзией, естественной связью с окружающей природой.

Каждый регион нашей страны уникален своими пейзажами, своими живописными школами, своими художниками, в творчестве которых, так или иначе, затронута тема малой родины.

Расцвет алтайской пейзажной живописи пришелся на середину XX века, его развитие проходило в тесной связи с общероссийскими художественными тенденциями, с опорой на лучшие традиции русской реалистической школы.

Включение сельских мотивов в пейзажную живопись Алтая данного периода обусловлено тесным взаимодействием человека с природой, близости к земле. В алтайском живописном пейзаже были распространены мотивы сельского быта и крестьянского труда в творчестве таких художников как Ф.А. Филонов, В.И. Голдырев, Н.Н. Мотовилов, В.Я. Курзин, М.Д. Ковешникова, Г.Ф. Борунов др. Основными мотивами пейзажей бийского художника В.С. Кораблина являются образы деревни и человека (произведения «Старый мост», «Последние лучи», «Село Лебедское» и др.). Пейзажи А.Ф. Песоцкого также содержат сельские мотивы (произведения «Зима в деревне», «Сено везут», и др.). Таким образом, в творчестве алтайских живописцев преобладают сельские и этнографические сюжеты, реже встречаются мотивы городской жизни.

Сельский пейзаж в отечественной и региональной живописи до сегодняшнего дня остаётся востребованным художниками и зрителем. Данный вывод указывает на то, что русская деревня в культуре и жизни народа имеет большое значение. Необходимо помнить о проблеме сохранения и восстановления традиционного сельского ландшафта, так как он является одним из важнейших компонентов культурного наследия страны.

...

1. Деревянное зодчество. Спасти и сохранить [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://russianasledie.ru/restavraciya/diskussiya/.html>.

2. Сокольникова Н. М., История изобразительного искусства. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. В 2-х томах. Том 1. М.: Академия, 2007. С. 281.

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Кузнецов В.Н., Агалакова Л.М.

### О единообразной системе изложения теории цепей синусоидального тока

*ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»  
(г. Киров)*

В теории электрических цепей синусоидального тока можно выделить шесть родственных триад, составляющими каждой из которых являются электрические сопротивление, проводимость, мощность. Каждая триада имеет своё определение (определяющее слово): активное (ая), реактивное (ая), индуктивное (ая), ёмкостное (ая), полное (ая), комплексное (ая). Наиболее трудны для понимания студентов связи между двумя триадами с определениями «реактивное» и «ёмкостное». В учебной литературе довольно подробно описываются электрические цепи с последовательным соединением элементов, в которых индуктивное сопротивление больше ёмкостного. Но когда дело доходит до резистивно-ёмкостной цепи, в изложении материала появляются некоторые «хитрости»: часто отсутствуют треугольники сопротивлений и мощностей, а если они построены, то в них сдвиг фаз показан либо двусторонней стрелкой, либо обозначен дугой без стрелки; катет, отображающий ёмкостное сопротивление или ёмкостную мощность, обозначен соответствующим символом, но без знака минус. Кроме того, в некоторых учебниках стороны треугольников сопротивлений, проводимостей, мощностей изображены векторами, по аналогии с синусоидальными величинами [1]. Ещё больше вопросов возникает, когда при анализе цепей используются электрические проводимости, так как термины «индуктивная проводимость» и «ёмкостная проводимость» в стандарте [2] отсутствуют, а определение реактивной проводимости привязано к комплексной проводимости (мнимая часть). Кроме того, в примечании к этому определению записано, что «реактивная проводимость конденсатора положительна, индуктивной катушки – отрицательна».

Чтобы придать теории стройность, желательно построить её по единому образцу. Для этого нужно дополнить упомянутые выше триады недостающими составляющими: индуктивной и ёмкостной проводимостями. Эти проводимости должны быть положительными величинами. Реактивную проводимость можно определить вычитанием ёмкостной проводимости из индуктивной. В треугольнике сопротивлений сдвиг фаз между напряжением и током (угол  $\phi$ ) следует отсчитывать от катета, отображающего активное сопротивление, к гипотенузе, отображающей полное сопротивление, а в треугольнике проводимостей – от гипотенузы (полная проводимость) к катету (активная проводимость). Сказанное выше о сопротивлениях и проводимостях распространяется и на мощности. Для любого пассивного двухполюсни-

ка можно построить по одному треугольнику сопротивлений и проводимостей и два равнозначных треугольника мощностей, один из которых подобен треугольнику сопротивлений, другой – треугольнику проводимостей.

Итак, единообразии теоретических построений заключается в следующих утверждениях: а) активные, индуктивные, ёмкостные и полные величины триад (сопротивления, проводимости, мощности) являются положительными величинами; б) любая реактивная величина может быть определена вычитанием ёмкостной величины из индуктивной или как катет прямоугольного треугольника, противолежащий углу  $\phi$  и совпадающий с ним по знаку; в) величины комплексной триады – это символы, производные от рассмотренных выше величин остальных пяти триад.

...

1. Касаткин А.С., Немцов М.В. Курс электротехники : Учеб. для вузов. – М.: Высш. шк., 2005. – 542 с.

2. ГОСТ Р 52002-2003. Электротехника. Термины и определения основных понятий. – М., 2003.

---

**Акамова Р.А., Атаева К.А., Кулчимаева Н.Р., Епачинцева О.С.**

### **Адаптация к детскому саду двуязычных детей**

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад «Цветок Уренгоя»*

«Профессиональные требования к педагогу двуязычного детского сада выше, чем к воспитателю обычного детского сада. Он должен не только знать современные методы воспитания и образования детей (и в первую очередь – обучение второму языку), но и по-особому относиться к своей деятельности, эффективно воздействовать на весь процесс жизни детского сада, владеть навыками интеркультурной коммуникации.

Наш профессиональный международный коллектив создает для ребенка «развивающее пространство», направленное на воспитание свободной, творческой, успешной личности, способной на самостоятельные поступки и нестандартные решения».

Важную роль в воспитании двуязычных детей мы отводим музыке, ведь именно развитие музыкального слуха способствует овладению мелодикой и ритмикой языка, а также общему культурному развитию. Язык музыки не требует перевода, он понятен всем, даже самым маленьким. Поэтому музыка звучит у нас очень часто, сопровождая занятия, игры, отдых...

Если ребенок вырастает в семье, где с ним не говорят на русском языке, где могут быть иные традиции воспитания, общения, питания, поведения, чем в большинстве семей новоуренгойцев, то приходя в детский сад, он испытывает определенные трудности. И связаны они не только с тем, что он не умеет говорить по-русски и не понимает обращенной к нему речи, но и с иными культурными установками, полученными в семье, отсутствием опыта

проживания в русской культурно языковой среде. Если учесть, что для дошкольника прежде всего важна первичная социализация в своей семье, создающая теплые и надежные связи с ближайшим окружением, то переход от одного к другому может быть тяжелым, болезненным, даже трагическим. Облегчить задачу вхождения в жизнь большинства, не забывая о поддержке и сохранении первого родного языка и представленной в семье культуры – сложная, многосторонняя задача, решение которой может занять многие годы.

Поскольку не все родители знают русский язык и не могут помочь детям в его изучении, было бы ошибкой считать, что нашей задачей является отрыв ребенка от семьи и погружение в доминирующую русскую среду. Интересы семьи для дошкольника должны быть на первом месте хотя бы потому, что порог развития первого языка определяет и степень совершенства второго. Уважение к самому себе, своему происхождению, родине предков, стремление сохранить и поддержать родной язык и культуру не должны вступать в противоречие с получением полноценного образования на русском языке. Перед нашим коллективом стоит задача интеграции детей с нерусским родным языком в жизнь группы и ДООУ в целом. Эта проблема решается практически на всех возрастных этапах. Среди педагогов, занимающихся с детьми из нерусских и двуязычных семей, существует несколько основных позиций по отношению к русскому языку и детям иммигрантам. Их можно расположить по шкале терпимости – от полного неприятия и нежелания делать что-либо для поддержки детей и их родного языка до стремления ввести дополнительные занятия по их родному языку, от отношения к двуязычию как досадному отклонению от нормы до желания сделать всех российских дошкольников, в т. ч. и говорящих только на русском языке, по крайней мере, двуязычными (если другие говорят на нескольких языках, почему русские должны быть обездоленными?).

Первое время многим детям-инофонам трудно и требуется присутствие близкого взрослого. Однако это не может считаться правилом: некоторые дети четко различают "язык дома" и "язык дошкольного учреждения" и принимают детский сад вместе с его устоями. Овладение русским языком начинается с простых слов, обеспечивающих жизнедеятельность, затем идут способы выразить желание или нежелание что-то делать, далее – организационные, типичные ритуальные, рутинные фразы, их вариации, основная лексика дошкольного возраста. Сложными формулами речи инофоны в детском саду не овладевают (за исключением фрагментов песен и стихов).

Адаптация двуязычных дошкольников – динамичный процесс вживания в две культуры, овладения двумя средствами взаимодействия с окружающей средой, проходящий тем успешнее, чем всестороннее развивается речь хотя бы на одном языке. Возможны перенос речевых умений и навыков с первого языка на второй, социализация в нескольких культурных средах одновремен-

но, успешное взаимодействие семьи, школы, общины, общества ради повышения качества дошкольного образования.

Чем младше ребенок, тем у него больше шансов для совершенного овладения вторым языком, но только в том случае, когда общение правильно организовано. А это значит, что следует опираться именно на преимущества дошкольного возраста, обогащать жизнь ребенка разнообразным содержанием, постоянно держать в поле зрения изменения в каждом из взаимодействующих языков и вовремя принимать превентивные меры: не давать происходить негативным процессам, направлять развитие в позитивное русло.

Самое главное в первые дни в детском саду – удовлетворить базовые потребности ребенка. Ему должно быть комфортно хотя бы физиологически. Ребенок учится вести себя в речевом плане так же, как другие дети группы: показывать в ответ на просьбу воспитателя, называть или находить нужное, обозначать искомое. На это требуется несколько месяцев.

Усвоение второго языка в дошкольном образовательном учреждении происходит как на специальных занятиях по языку, так и на занятиях по всем разделам программы и в ситуациях повседневной жизни.

Воспитатели отчасти стихийно, отчасти по желанию родителей ставят перед собой задачу как можно скорее обучить детей русскому языку, влить их в коллектив группы, продолжая при этом работать по программе. Они занимаются с новичками индивидуально: многократно показывают, объясняют, рассказывают в практической ситуации, в ходе манипулирования предметами, поясняют на конкретных образцах. Периодически они подходят к ребенку, задают дополнительные вопросы, просят повторить ответы. Педагоги стараются объединить детей с разными родными языками для совместной деятельности. Основной способ обучения русскому языку детей инофонов – целенаправленное общение естественного типа в различных наглядных и предметно-практических ситуациях. К ним подключаются речевые игры, которые разрабатываются в целях развития фонологических, грамматических и коммуникативных навыков детей.

Научиться отдельным словам, обозначающим конкретные вещи, достаточно просто при помощи обобщения показа. Более абстрактные вещи обобщаются в ходе игрового манипулирования, присутствия на спектаклях кукольного театра, разыгрывания ролей по очереди с теми, кто владеет русским языком как родным или уже отчасти овладел им как вторым. Через полгода ребенок начинает справляться с большинством повторяющихся и конкретных ситуаций, отвечает на вопросы, хотя еще достаточно бедно по синтаксису, с грамматическими ошибками и владеет минимальным словарным запасом. Он причащается быть внимательным, когда взрослый что-то долго говорит или читает, хотя часто еще не понимает, о чем идет речь. В такие моменты он начинает переносить опыт, приобретенный в слушании на родном языке, на второй язык. Так, если ему дома читали на родном языке книгу, которую теперь он слушает на втором, ему легче понимать ее содержание. Если у него

есть представление о построении сказки, он будет искать в звучащей речи сюжет, завязку, кульминацию, развязку, повторяющиеся обороты речи, характеристики героев, описания волшебных предметов и т. п. Предварительная подготовка на родном языке помогает понимать суть происходящего.

Через год дети находят способы быть занятыми и делать что то интересное и полезное для себя, например, в плане игры, физической активности, ручного труда, художественного творчества. Через два-три года пребывания в детском саду – при условии, что вне детского сада общение происходит на родном языке, – речь ребенка почти перестает отличаться от речи его сверстников, поскольку среди них тоже есть дети, которые говорят на таком же уровне. Если на родном языке речь ребенка развита достаточно высоко, то речь на втором языке, как правило, еще в течение нескольких лет отстает, т. е. ребенок не добивается тех показателей, которые характеризуют его речь на родном языке.

В общей сложности около семи лет уходит на то, чтобы научиться говорить на втором языке так, как следует. В дошкольном возрасте особенно трудно дается грамматика.

Если несколько иноязычных детей в группе уже адаптировались, они могут между собой говорить по-русски, и воспитатели это приветствуют.

Наличие нескольких детей с другим языком в группе затрудняет организацию педагогического процесса для воспитателя. По уровню развития речи детям следует давать задания для 2– 3-летних, хотя им уже по шесть лет, и они хотят таких задач, которые не унижают их достоинств. Тут требуется большое мастерство воспитателя, который должен формулировать задания по одному и тому же наглядному материалу так, чтобы каждый получал их на уровне, соответствующем уровню его запросов, но в то же время являлся бы посильным.

Воспитателям имеющим в группе инофонов необходимо рассказывать о странах или регионах где эти дети проживали, об их культуре ( можно попросить ребенка говорить слова приветствия, прощания, выражения благодарности, поздравления с днем рождения когда у кого то день рождения в группе) и т.п. Ребенку нужно давать возможность иногда выступить на родном языке, надеть на праздник национальный костюм. Необходимо прочитать на языке большинства детей группы в переводе национальные сказки и истории. Таким образом положительное отношение к иной культуре, иным языкам и людям, как большинство, положительно сказывается на климате, существующем в коллективе детского сада.

...

1.Протасова Е.Ю., Родина Н.М. «Методика развития речи двуязычных дошкольников». С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева,«Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия».

---

**Богаткина Т.В., Ковязина Г.В., Якшамкина Е.В.**

**Использование регионального компонента  
в работе с детьми дошкольного возраста**

*Автономная некоммерческая организация дошкольного образования  
"Планета детства "Лада",  
детский сад № 206 "Сударушка"*

Проблема качества дошкольного образования, поиск эффективных путей социализация современного дошкольника являются актуальными для педагогической теории и практики.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: к структуре общеобразовательной программы в нашем саду уделяется большое внимание ознакомлению детей с особенностями родного края. В качестве основного источника информации по освещению данной тематики является методическое пособие по краеведению для дошкольников с 4 – 7 лет автора Загайловой О.Ю. и др. "Волжская Земля – Родина моя".

Данная проблема актуальна на сегодняшний день и целенаправленно ведётся работа с детьми, в этом направлении: воспитывается уважение и взаимопонимание к другим народам, закладывается чувства гордости и любви к своей Родине, формируется эмоционально – положительное отношение к тем местам, где ребёнок родился и живёт.

Начиная свою работу с детьми, по региональному компоненту нами были изучены культурные исторические, природные и этнографические особенности региона Самарской области. Внедрение регионального компонента осуществляется через разные формы и направления воспитательно – образовательного процесса: дидактические и подвижные игры; наблюдения (обращаем внимание детей на характерные для данного региона особенности растительного и животного мира, природного ландшафта); беседы (обсуждаем с детьми, национальные традиции, обычаи, праздники); виды продуктивной деятельности (аппликация, рисование изображений орнаментов, флага, герба Самарской области); музыкальную деятельность (разучивание гимна песни народов Самарской области).

Реализация регионального компонента в детском саду происходит не только в воспитательно – образовательном процессе с детьми, но и в проведении праздников и развлечений совместно с родителями воспитанников.

Знакомство с национальными традициями, обычаями, культурой гораздо эффективнее проводится через ознакомление с краеведческим материалом.

В нашем дошкольном учреждении созданы в группах краеведческие уголки, где собраны: различная методическая и художественная литература с учётом региона; тематические альбомы: национальные костюмы Поволжья, местные народные промыслы; блюда национальной кухни; коллекции подлинных предметов быта наших предков: самовар, прялка, кухонная утварь и т.д. Все эти предметы вызывают у детей неподдельный интерес. Чем инте-

реснее способы, формы и приёмы работы педагогов с детьми, тем выше уровень у воспитанников в рамках не только информированности, но и любознательности, увлечённости.

В результате внедрения регионального компонента на конец года мы увидели достижения у детей: расширился кругозор, появился устойчивый интерес к краеведению, обогатился художественный опыт ребёнка.

Следовательно, в процессе приобщения к народной истории и культуре ребёнок учится не только понимать сложный мир природных и социальных отношений, но и усваивает национальные особенности отношения к природе и человеку как к ценности, заложенные в народной мудрости.

...

1. Загайлова О.Ю. Волжская Земля – Родина моя. 2007. С.245.

2. Картушина М.Ю. Русские народные праздники в детском саду. 2008. с.112.

---

**Воронина Г.М.**

**Патриотическое воспитание младших школьников  
как одно из приоритетных направлений воспитания учащихся**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя школа № 8 города Ельца»*

Федеральный государственный стандарт второго поколения определяет патриотизм как чувство и сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с её народом. Патриотизм включает чувство гордости за своё Отечество, малую родину, т.е. край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос, включает активную позицию, готовность к служению Отечеству. Период младшего школьного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для начала работы по воспитанию патриотизма. В младшем школьном возрасте развивается способность наблюдать, анализировать происходящие события и явления, устанавливать причины и следствия, сравнивать и дифференцировать поведение, обобщать и делать соответствующие выводы, выражать собственное отношение к происходящему, что служит психологической основой реализации патриотического воспитания учащихся на начальной ступени образования. Патриотизм проявляется в поступках и в деятельности человека, гармонично сочетаются лучшие национальные традиции народа с преданностью к служению Отечеству. Недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства. Этим и определяется приоритетность патриотического воспитания в общей системе воспитания граждан России. Для современного российского общества наиболее важным является воспитание гражданина – патриота со



следующими ценностными ориентациями: признающего гражданско – правовые нормы, принятые в обществе и государстве; любящего родной край, народ, его культуру, язык, обычаи, традиции; знающего гражданские права и свободы; верного Отечеству, его общественным институтам как социально – государственным образованиям; знающего и уважающего историю своей Родины, её историческое прошлое; понимающего, принимающего и исполняющего гражданские обязанности, патриотический долг; укрепляющего могущество Родины и готового к её защите; сознательно участвующего в созидательном труде на благо Родины. Патриотическое воспитание в школе должно осуществляться как в процессе обучения, так и во внеурочной и внеклассной деятельности и носить систематический характер. час, экскурсия, праздник, игра, коллективное творческое дело. Воспитание патриотов своей Родины – ответственная, сложная и одна из приоритетных воспитательных задач современной школы. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия школы и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать в перспективе основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

...

1. Электронный ресурс –URL: <http://konspektdoma.ru/uchebnoe/2-kurs/patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-kak-odno-iz-prioritetnyh-napравlenii-vospit/>

2. Электронный ресурс –URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/10/09/statya-patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov>

---

**Гурьянова Т.Н.**

**Использование современных образовательных технологий в ВУЗе:  
интерактивные методы обучения**

*Казанский национальный исследовательский  
технологический университет  
(г. Казань)*

Необходимость модернизации экономики России, перевод ее на инновационные технологии ставит перед отечественными ВУЗами новые задачи – подготовку высококвалифицированных специалистов, имеющих широкую компетентность и высокий профессионализм, позволяющие проявлять инициативу и принимать ответственные решения.

Ориентация современного профессионального образования на новые цели – компетенции, компетентность – требует в свою очередь, не только изменения содержания изучаемых предметов, но и методов и форм организации образовательного процесса. Например, широкое внедрение в учебный процесс личностно-ориентированных (или как принято называть на западе проблемно-ориентированных) технологий, а именно интерактивных методов

обучения, таких как направляемая дискуссия, «мозговой штурм», кейс-метод, метод проектов, деловые и ролевые игры, тренинги.

Интерактивное обучение (в отличие от традиционного более пассивного обучения) имеет ряд преимуществ, прежде всего, потому, что способствует созданию организационно-педагогических условий для эффективного педагогического взаимодействия (сотрудничества), как между студентом и преподавателем, так и между самими студентами. Такая модель обучения предполагает групповое взаимодействие всех участников (и преподаватель и студенты работают в одной команде), с эмоциональной включенностью и активностью каждого в процессе работы.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая дает больше возможностей овладеть навыками самостоятельной работы, способствует лучшему усвоению материала, обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие, вырабатывает умение ориентироваться в нестандартных условиях, анализировать возникающие проблемы, развивает мышление и творческую активность.

Для того чтобы интерактивные методы обучения были максимально эффективны, целесообразно использовать их выборочно, например, начать занятие с «мозговой атаки», затем продолжить его лекционным выступлением (мини-лекция) с привлечением наглядных пособий, поскольку, как считают специалисты, чрезмерное злоупотребление какой-либо методикой значительно снижает ее эффективность.

Интерактивное обучение уже давно и успешно применяется во многих ведущих зарубежных образовательных центрах, в частности в ВУЗах Германии [1]. Однако хочется особо обратить внимание на то, что прежде чем использовать ту или иную методику в учебном процессе (большой популярностью последние лет шесть в Германии пользуется так называемая система «наставничества»), преподаватель немецкого ВУЗа проходит длительное и серьезное обучение. К примеру, в Техническом университете Брауншвейга разработкой, апробацией и внедрением личностно-ориентированных технологий занимается методико-дидактический центр высших школ Нижней Саксонии. Чем, к большому сожалению, не могут похвастаться отечественные ВУЗы (не говоря уже об отсутствии учебников с кейсами и деловыми играми на российской тематике). Очень хотелось бы, чтобы и у нас были подобные центры, помогающие преподавателю грамотно внедрять инновационные технологии в свою методику преподавания, что, несомненно, позволит решить многие проблемы современного образовательного процесса в отечественной высшей школе.

...

1. Гурьянова Т.Н. Интерактивные методы обучения студентов в техническом вузе: работа в группе, работа над проектом (на примере технических вузов Германии) / Гурьянова Т.Н. // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2014. Т.17. – № 10. – С. 273-276.

---

**Амахина С.А., Дмитриева Н.В.**

**Проект-упражнение как один из инструментов проверки  
сформированности компетенций**

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
(г. Санкт-Петербург)*

Основной целью профессионального образования, как сформулировано в Концепции развития образования РФ до 2020 г., является профильная подготовка высококвалифицированного специалиста, востребованного на рынке труда, обладающего общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими ему свободно владеть своей профессией, развиваться профессионально и лично, как в своей области деятельности, так и в смежных [3]. В нынешних экономических условиях от выпускника вуза ожидают эффективной работы на уровне мировых стандартов и готовности как к профессиональной, так и социальной мобильности. Отличительной особенностью действующей Концепции развития образования РФ до 2020 г. является усиление личностной направленности образования.

Иными словами, высокое качество профессиональной подготовки специалиста становится целью современного высшего образования. При этом гарантом высокого качества образования выступает сформированный комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Однако на сегодняшний день сформированность данного комплекса компетенций не может быть проверена существующими аттестационно-педагогическими измерительными материалами, о чем неоднократно упоминается в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

Схожая ситуация сложилась и в области преподавания иностранных языков в вузе. Существующие методы контроля позволяют оценить только уровень знаний и владения навыками, и не дают возможности оценить качество сформированности компетенций. Актуальность оценки уровня сформированности профессиональных компетенций объясняется недостаточной работанностью методики оценки и фондов оценочных средств [2].

Одним из возможных путей проверки качества сформированности компетенций, связанных с владением иностранным языком, как нам кажется, может стать введение практически-ориентированных заданий. В частности, можно предложить студентам второго курса в качестве выпускной работы по курсу «Профессионально-ориентированный иностранный язык» выполнить проект-упражнение, связанный с их будущей профессиональной деятельностью. В основу проекта-упражнения положен известный «метод проектов», родоначальником которого считается У.Х. Килпатрик. В наши дни «метод проектов» получил «второе рождение» в связи с введением в широкую практику интерактивных методов обучения и придания огромного значения междисциплинарным связям. Цель данного проекта-упражнения – это стимулиру-

рование интереса студентов как к более глубокому изучению профессионально-ориентированного английского языка, так и к решению задач, связанных с их будущей профессией, через проектную деятельность, предполагающую поиск решений к поставленным задачам; а также умение применять полученные знания на практике и развитие критического мышления.

Идея ввести проект-упражнение в качестве инструмента проверки сформированности компетенций появилась неслучайно. Несколько лет назад авторами данной статьи впервые в техническом институте (Отделение машиностроения Института металлургии, машиностроения и транспорта Политехнического университета Санкт-Петербурга) был осуществлен эксперимент по оценке сформированности компетенций студентов второго курса. В рамках эксперимента студентам группы продвинутого уровня было предложено выполнить курсовую работу на английском языке, непосредственно связанную с их будущей специальностью. Работа проходила в несколько этапов:

- на первом этапе происходило осмысление выбранной темы и обсуждение ее с ведущим преподавателем;

- на втором этапе происходил процесс накопления материала, работа с разнообразными источниками (сайты, периодические издания, научная литература), выработка своего личного отношения к данной проблеме и генерирование новых идей. На данном этапе являлось обязательным использование информационных технологий, выраженное в работе в сети Интернет и использовании компьютера при обработке и систематизации материала. Научной литературе и периодическим изданиям отводилась вспомогательная роль;

- третий этап подразумевал создание условий для практического применения усваиваемого материала, при этом учащийся должен был представлять каким образом будет выглядеть конечный результат его труда (для облегчения данной задачи учащемуся было необходимо обсудить основные положения своей работы с ведущими преподавателями как технических дисциплин, так и иностранного языка, а также выступить на специальных семинарах, проводимых в течение семестра для студентов, участвующих в данном эксперименте);

- четвертый этап был связан с подачей чернового варианта работы, в процессе вычитывания которой проверялось соответствие полученного результата исследования задачам, поставленным на предыдущем этапе;

- пятый, заключительный этап, представлял собой защиту готовой работы перед студентами своей группы и ведущими преподавателями.

Для облегчения понимания вышеизложенного процесса усвоения учебного материала была предложена следующая схема (Рис. 1).

Как видно из схемы, виды деятельности, представленные в левой половине, позволяют активно привлекать современные информационные и компьютерные технологии к работе над научным проектом на иностранном языке. Правая половина схемы связана с творческим и научным ростом будуще-

го специалиста, свободно ориентирующегося в огромном объеме информации на иностранном языке.



Рис. 1. Схема процесса усвоения учебного материала

Накопив достаточно большой опыт проведения подобного вида работы, авторы пришли к убеждению, что подобный вид работы может быть интегрирован в вышепредложенный проект-упражнение, и, следовательно, этапы работы над проектом претерпят следующие изменения:

- на первом этапе будет происходить поиск значимой для студента темы, требующей интегрированного знания. При этом осмысление студентом выбранной темы и обсуждение ее с преподавателем может осуществляться как

при личном контакте, так и в рамках коллективного обсуждения данной темы на форуме университета (например, форум на платформе MOODLE в Политехническом университете Санкт-Петербурга);

- на втором этапе, процесс накопления материала и работа с разнообразными источниками (сайты, периодические издания, научная литература) должны проходить с использованием современных исследовательских методов. К тому же, в современных условиях студент получает возможность консультироваться с преподавателями дистанционно и асинхронно посредством общения через сайт дистанционного обучения университета;

- требования к результатам работы студента на третьем этапе дополняются необходимостью структурировать содержательную часть проекта, что подразумевает указание поэтапных результатов исследования. Работа на третьем этапе может проводиться как контактным способом (личное общение с преподавателем и выступление на семинаре), так и дистанционным способом (вебинары);

- на четвертом этапе помимо проверки соответствия полученного результата исследования задачам, поставленным на предыдущем этапе, проверяется имеет ли полученный результат исследования практическую значимость;

- пятый, заключительный этап, представляющий собой защиту готовой работы перед студентами своей группы и ведущими преподавателями, должен проходить с обязательным использованием мультимедийных комплексов.



Рис. 2. Новая схема процесса усвоения учебного материала

В связи с внесенными изменениями схема процесса усвоения учебного материала будет выглядеть следующим образом (Рис. 2). Как видно из предложенной схемы, работа над проектом может осуществляться как контактным способом, так и дистанционно, что соответствует требованиям государственного образовательного стандарта.

Несомненными плюсами введения проекта-упражнения в качестве инструмента проверки сформированности компетенций являются:

1. Наличие и развитие междисциплинарных связей;

- 2.Использование интерактивных методов обучения;
- 3.Применение индивидуальных и коллективных форм обучения;
- 4.Реализация личностного подхода (свобода выбора темы студентом с учетом его личных интересов и способностей, возможность работать в своем темпе);

5.Выполнение большого объема работы дистанционно.

Надеемся, что предложенный авторами статьи проект-упражнение может стать одним из инновационных средств оценки качества сформированности компетенций, связанных с владением профессионально-ориентированным иностранным языком.

...

1.Амахина С.А., Дмитриева Н.В. Опыт использования информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка на техническом факультете // Вопросы методики преподавания в вузе. Выпуск IV. Сборник статей. СПб: «СПб. гос. политехн. ун-т», 2002. С. 22-27.

2.Мирошин Д.Г. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций студентов по техническим дисциплинам // Современная педагогика. 2015. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/02/3313>.

3.Концепция развития образования РФ до 2020 г. <http://минобрнауки.рф/проекты/фцп-развития-образования-2016-2020>.

---

**Зиборова И.О.**

**Готовимся к профстандарту.**

**Инклюзивное образование**

*МБОУ «СШ № 8 г. Ельца»*

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплена в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями не в специализированном, а в обычном учебном заведении.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учась в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми.



У здоровых детей, проходящих через инклюзивное образование, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания, они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности.

Всего в общеобразовательных учреждениях и коррекционных школах Липецкой области обучается 104028 человек, из них 1996 детей-инвалидов:

- 1100 детей - инвалидов в общеобразовательных школах ;
- 896 детей-инвалидов в коррекционных школах.

В Липецкой области реализуются меры по предоставлению детям – инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья инклюзивного образования.

В рамках реализации государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» и областной целевой программы с 2012 года реализуются мероприятия по созданию универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития.

Еще одной мерой по предоставлению инклюзивного образования для детей – инвалидов стало организация обучения детей – инвалидов с использованием дистанционных технологий. Цель данной работы - создание в Липецкой области безбарьерной образовательной среды и системы получения доступного и качественного образования детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому. В настоящее время в нем обучаются с использованием дистанционных технологий 200 детей-инвалидов из всех муниципальных районов области. Для всех учащихся организованы автоматизированные рабочие места, которые подключены к сети Интернет.

...

1.Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2007

2.Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2008

3.Деятельность педагога, учителя-предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях» / О.Г. Приходько – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014

---

**Ицкович И.И.**

**Развитие нравственных представлений пятиклассников  
при изучении поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила»**

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Самарской области средняя общеобразовательная школа № 22  
городского округа Чапаевск Самарской области*

В подростковом возрасте перед детьми особенно остро встают проблемы морально-этического характера. Нравственные суждения подростков нередко неопределённые, неустойчивы, а иногда и ошибочны. Воспринимая художественное произведение, ребёнок ограничивается вниманием к развитию сюжета, а глубокие авторские идеи, взаимоотношения героев, мотивы их поступков зачастую остаются за пределами его восприятия. Интерес к подобным проблемам может возникнуть у подростка лишь в том случае, если он не остаётся сторонним, равнодушным наблюдателем, а искренне, всеми чувствами отзывается на происходящее с литературными героями.

Поэма А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» содержит богатейший материал для развития ассоциативного мышления и языковой культуры пятиклассников, расширения их исторических и литературных представлений. Но одна из главных, на наш взгляд, задач изучения поэмы – обогащение внутреннего мира младших подростков, углубление уже сложившихся нравственных понятий, работа над духовным становлением личности юного читателя.

Психологической особенностью младших школьников является довольно однозначное понимание добра и зла, разделяющее всё вокруг на хорошее и плохое, не допускающее никаких полутонов в оценках. Вчитываясь в текст поэмы, стараемся подтолкнуть ребят к пониманию сложности, многогранности характера человека.

Людмила. Дети отмечают её «красы, достойные небес» [2,61].; восхищаются сообразительностью и смекалкой юной девы, её преданностью любимому и даже готовностью пожертвовать собой. Однако только самые внимательные замечают, что при всех достоинствах героиня несколько легкомысленна и кокетлива, не всегда тверда и последовательна. Вызывают ли эти черты осуждение автора и за ним – читателя? Отнюдь. «Мне нрав её всего дороже, - утверждает Пушкин. – Она чувствительна, скромна, /Любви супружеской верна, /Немножко ветрена...так что же? /Ещё милее тем она» [2,95]. Нет людей идеальных, и надо принимать и любить их такими, каковы они есть, видя в них лучшее и прощая мелкие грехи.

Много поучительного для детей в истории Финна и Наины. Почему состоялась их любовь? Дети ищут эпитеты, оценочные слова, выражающие отношение автора к Наине. «Надменная», «равнодушная», она гордо внимает пастушку, «лишь прелести свои любя» [2,45], и наказание за самовлюблённость и холодность – запоздалая любовь семидесятилетней старухи. Нет, не за возникшее чувство едко высмеивает автор Наину. Любовь, по мнению поэта, пробуждает в человеке самое лучшее, светлое, героиня же «пламя

позднее любви с досады в злобу превратила» [2,51]. Она была неспособна любить ни в молодости, ни теперь.

А Финн? Жаль, что его искреннее и глубокое чувство было обращено на предмет столь недостойный, зря он потратил жизнь на то, чтобы заслужить и даже купить любовь Наины – чувство не продаётся и не покупается, - однако он любил, и «в мире старцу утешенье / Природа, мудрость и покой»[2,51] Финн не озлобился, не возненавидел весь мир за свои несчастья, не потерял способности творить добро. Он помогает Руслану, уверенный: «Настанет мир, погибнет злоба» [2,118].

Юным читателям свойственно отождествлять такие, как им кажется, сходные понятия, как упорство и упрямство, сила и жестокость, считать, что смелость и мужество исключают жалость и сочувствие. Работа над образами Руслана, Рогдая, Фарлафа, Ратмира даёт богатую пищу для размышлений на эти темы.

Детям сразу понятна трусость Фарлафа, они смеются над тем, как «робкий всадник вверх ногами / Свалился тяжко в грязный ров» [2,55]. Обращаем внимание на такие определения: «доблестный воин», «благородный наш герой», «славный побег» - и говорим об иронии как средстве обрисовки характера героя и передачи авторского отношения к нему. Однако учащимся надо дать почувствовать, что Фарлаф смешон, пока он просто труслив, когда же трусость соединяется с подлостью и «изменник ...Герою в грудь рукой презренной / Вонзает трижды хладну сталь» [2,111], мягкая насмешливость Пушкина сменяется гневным осуждением.

Рогдай угрюм, мучим ревностью, взор у него «ужасный», «злой дух» тревожит и смущает его «тоскующую душу». Он мечтает: «Теперь-то девица поплачет...» Разве любит тот, кто стремится причинить боль и страдания своей избраннице? Нет, неизбежно будет наказан судьбою человек, чья чёрная душа полна злобы и ненависти – к этому выводу вместе с Пушкиным подводим мы детей.

Ратмир, отправляясь на поиски Людмилы, воодушевлён надеждой, ему кажется, что он страстно любит девушку. Но очень легко он забывает о ней, пленённый обворожительными юными красавицами из замка. Прошло время, и хазарский хан «в пустыне безмятежной / Людмилу, славу позабыл и им навеки изменил /В объятиях подруги нежной!» Осуждает ли Пушкин героя? Вовсе нет. Именно теперь он нашёл своё предназначение, своё счастье. Будучи счастлив сам, он желает того же Руслану. И поэт, доверительно беседуя с нами, предостерегает от придуманных чувств и ложных шагов в жизни, поёт славу истинной дружбе и настоящей любви.

Говоря о Руслане, дети находят эпизоды, рисующие его как доблестного воина, наводящего ужас на соперников, как отважного рыцаря, преодолевающего все преграды на пути к освобождению невесты. Что делает его столь могущественным, способным одержать верх и над Рогдаем, воителем смелым, и над страшным волшебником Черномором? Школьники отвечают, что

силу ему придаёт любовь, уверенность в правоте своего дела и торжестве справедливости. Учитель обращается к классу: извлекайте уроки, мальчики. Так мужчина должен отстаивать свою честь, нести груз ответственности за любимую девушку. И ещё учитесь быть милосердными: сила должна быть доброй, а не жестокой и мстительной, поверженного врага можно пожалеть и простить, как это делают Руслан и князь Владимир с ничтожным Фарлафом и лишённым силы чародейства Черномором.

К концу работы над поэмой у пятиклассников готов словарик, который включает в себя выражения, передающие психологическое состояние, чувства героев, обозначающие личностные качества человека, нравственные оценки автором персонажей поэмы. Это в значительной мере способствует расширению лексического запаса учащихся. Ребята выбирают понравившиеся им афоризмы (например, «Достойной казни ждёт измена») и пишут небольшие работы, в которых раскрывают смысл этих выражений на уже близком им жизненном материале.

Большая совместная работа учителя и учащихся даёт заметные результаты. Дети многое передумали и прочувствовали, стали внимательнее к художественному тексту, научились глубже и тоньше оценивать поступки и взаимоотношения героев – одним словом, повзрослели нравственно и выросли как читатели.

...

1. Волков Б.С. Психология подросткового возраста: учебник /Б.С. Волков. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2016. – 266 с.

2. Пушкин А.С. Руслан и Людмила. Собрание сочинений в восьми томах, том 4, с. 33 – 127. М.: Художественная литература, 1968.

3. Шишмаренкова Г.Я. Изучение поэмы «Руслан и Людмила в пятом классе. – Вестник Челябинского государственного университета, №1, том 2, 1994.

---

**Каримов М.Ф., Звонкова О.А.**

**Компьютерное сопровождение словесного, графического  
и математического моделирования действительности  
в начальной школе**

*Бирский филиал Башкирского государственного университета  
(г. Бирск)*

В советской средней общеобразовательной школе изучение основ информатики и вычислительной техники вводилось в 1985 году административным способом и осуществлялось в начальной стадии с помощью авторучки и бумаги.

Во второй половине 80 – х годов 20 –го века нами были спроектированы и реализованы педагогические эксперименты по использованию японских персональных компьютеров фирмы «Ямаха» в подготовительной к школе группе детского сада на занятиях по рисованию и математике [1].

В настоящее время во всех средних общеобразовательных школах Российской Федерации имеются высококачественные в техническом и программном отношении персональные компьютеры, подключенные к глобальной сети Internet. Кроме этого большинство дошкольников и все школьники России ежедневно используют домашние персональные компьютеры и смартфоны не только для решения учебных задач под контролем родителей.

В связи с изложенным выше рассмотрим дидактическое явление компьютерного сопровождения учебного словесного, графического и математического моделирования простейших объектов, процессов и явлений природной, технической и социальной действительности.

Информационное моделирование действительности [2], включающее в себя словесную [3], графическую [4] и математическую [5] составляющие, состоит из таких этапов – элементов, как постановка задачи, построение модели, разработка и исполнение алгоритма, анализ результатов и формулировка выводов, возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи.

Постановку учебных задач учащимся начальной школы по русскому языку, рисованию и математике осуществляет учитель, задавая ученикам эвристические вопросы типа «Что известно или дано?», «Что требуется определить или найти?» или «Что представляет собой изучаемый объект, процесс или явление?».

Построение словесных, графических или математических моделей решаемых учебных задач начальной школы учитель вместе с учащимися младших классов производит на основе простейших вариантов логических приемов сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения.

Разработку и исполнение алгоритмов решения простых учебных задач по русскому языку, рисованию и математике можно выполнить учащимся начальной школы на персональных компьютерах с текстовым процессором

Word с проверкой орфографии слов, графическим редактором Paint традиционными инструментами рисования и электронной таблицей Excel со всеми арифметическими действиями, ориентированными на обогащение знаний и умений школьников [3].

Анализируя и обобщая приведенный выше краткий материал, можно сформулировать вывод о том, что аудиторное и внеаудиторное компьютерное сопровождение словесного, графического и математического моделирования фрагментов действительности приводит к дополнительному повышению уровня знаний и умений учащихся начальной школы по русскому языку, рисованию, математике и предварительной подготовке к изучению информатики.

...

1. Каримов М.Ф., Габдулисламова Л.М. Компьютер в подготовительной к школе группе // Дошкольное воспитание. – 1989. - № 10. – С. 55 – 57.

2. Каримов М.Ф. Информационные моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. - №3.- С. 34 – 38.

3. Каримов М.Ф., Карамова А.А. Учебное словесное моделирование действительности // Символ науки. – 2016. - № 11 – 2(23). – С.119 – 120.

4. Каримов М.Ф., Кутырева Ю.А. Словесное и графическое моделирование пожарной безопасности в детском саду // Альманах мировой науки. – 2016. - № 9 - 1(12). – С. 117 - 119.

5. Каримов М.Ф., Бельтюкова Н.П. Математическое моделирование действительности с элементами проблемного обучения // Символ науки. – 2016. - № 4 - 2. - С. 109 - 111.

---

**Каримов М.Ф., Павлова О.В.**

**Школьное изучение этимологии английских слов по информатике**

*Бирский филиал Башкирского государственного университета  
(г. Бирск)*

В связи с тем, что первая электронно–вычислительная машина - компьютер ЭНИАК (англ. ENIAC, сокращение от Electronic Numerical Integrator and Computer – Электронный числовой интегратор и вычислитель), была создана в 1943 – 1946 годах под руководством преподавателя электротехники Джона Уильяма Мокли (1907 - 1980) и старшекурсника Джона Преспера Эккерта (1919 - 1995) из Пенсильванского университета по заказу Лаборатории баллистических исследований военного ведомства США для расчетов таблиц стрельбы различных типов снарядов североамериканских артиллерийских орудий второй мировой войны [1], для старшеклассников средней общеобразовательной школы этимология английских слов по информатике представляет определенный познавательный интерес.

На занятиях по английскому языку и информатике в лицее г.Бирска нами с учащимися рассматривается этимология нижеследующих английских словосочетаний, лежащих в основе вычислительной техники и информатики.

Оксфордский словарь английского языка 1897 года слово компьютер (computer) выделяет как механическое устройство, производящее арифметические вычисления. В связи с развитием электротехники и электроники этот же словарь в 1946 году расширяет рассматриваемое понятие до уровня цифрового электронного компьютера.

Цифровые электронно-вычислительные машины или компьютеры функционируют с использованием двоичных цифр. Двоичная система счисления, имеющая только арабские цифры 0 и 1, является самой простой в математике, что обеспечивает ей широкое применение в вычислительной технике и информатике. Рассматриваемые двоичные цифры называются, благодаря научным трудам англоязычных учёных, битами, происходящими от сокращения английского словосочетания binary digit – двоичная цифра.

В настоящее время во всех естественно-математических и технических науках за минимальную единицу измерения информации принят один бит и это следует учесть в дидактике средней общеобразовательной школы [2].

Физически биты 0 и 1 могут быть представлены в микроэлектронике легко реализуемыми состояниями: «есть электрический заряд» и «нет электрического заряда», «низкое электрическое напряжение» и «высокое электрическое напряжение», «отрицательная по направлению намагниченность» и «положительная по направлению намагниченность» [2].

В современных компьютерах и информатике числа и алфавитные знаки кодируются последовательностью из восьми нулей и единиц, называемой байтом, часто используемым в решении учебных, исследовательских и научных задач [3].

Возможно, термин байт происходит из английского словосочетания by eight и его сокращения byte. Данная гипотеза этимологии английского слова byte, как показывает наш дидактический опыт, заинтересовала интеллектуально активных и творчески целеустремленных учащихся средней общеобразовательной школы [4].

Анализ и обобщение приведенного выше краткого материала позволяют сформулировать вывод о том, что систематическое и регулярное изучение учащимися средней общеобразовательной школы на учебных занятиях этимологии английских слов по информатике способствует повышению уровня языковой и общей подготовки у старшеклассников.

...

1. Каримов М.Ф. Изучение истории языков программирования в педвузе // Педагогическая информатика. - 2008. - № 1. - С. 48 - 51.

2. Каримов М.Ф., Кандаурова Г.С. Влияние магнитной предыстории на доменную структуру аморфных пленок Gd-Co различного состава // Физика металлов и металловедение. – 1981. – Вып.3. – С. 663 – 666.

3. Каримов М.Ф. Обучение информатике студентов педвуза // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 169 – 170.

4. Каримов М.Ф. Информационные моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. – 2006. – №3. – С. 34 – 38.

---

**Карсыбаева А.М.**

## **Особенности формирования музыкальной культуры**

**младших школьников**

*ЮКГПИ (г.Шымкент)*

*Аннотация.* Развитие музыкальной культуры младших школьников, способности воспринимать, оценивать, исполнять высокохудожественный музыкальный материал.

*Ключевые слова:* музыка, музыкальное воспитание, музыкальная культура

Музыкальная культура. Если исходить из того, что культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, то понятно, что музыкальная культура – это, с одной стороны, часть общей культуры, с другой – показатель уровня этой общей культуры.

Музыкальная культура – это такой же тонкий организм, как например, экономика. В ней все взаимосвязано. Если расстраивается одно из ее звеньев, «болеет» вся культура. Так, например, если в городе есть филармония, исполнители, слушатели, но нет афиш-концертная жизнь придет в упадок. [5]

Цель уроков музыки в школе-воспитание музыкальной культуры учащихся. Понятие «музыкальная культура» довольно емкое, оно включает:

- нравственно-эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности;
- знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение музыкального искусства (восприятие, исполнение);
- музыкальные творческие способности, определяющие успех музыкальной деятельности.

На уроках музыки учитель знакомит ребят с лучшими образцами народной музыки, произведениями русской и зарубежной классики, в том числе и современной. Именно освоение классического наследия является основой воспитания музыкальной культуры учащихся.

Разнообразная музыкальная деятельность является одним из условий всестороннего развития музыкальных способностей детей. Важнейшая задача музыкального воспитания в школе-формирование слушателей музыкальной



культуры учащихся, потому что сегодняшний ученик в будущем непременно слушатель, проявляющий свои интересы и вкусы. От сформированности слушательской музыкальной культуры зависит, будет ли человек сам совершенствовать свой внутренний мир при общении с искусством или нет [1].

Музыкальное восприятие развивается не только в процессе слушания музыки, но и в других видах музыкальной деятельности. Поэтому очень важно, чтобы учащиеся приобретали навыки и умения в области пения, ритмики, игры на детских музыкальных инструментах, осваивали азы музыкальной грамоты, способствующие осознанному выразительному исполнению песен, плясок, игр.

Восприятие музыки – это внутренняя сущность любой формы проявления музыкальной деятельности. Вспомним высказывание Г.М.Когана: «В основе всякой культуры лежит культура восприятия. Там, где она не развита или потеряна, не может быть никакой культуры. Где не умеют читать – не умеют писать, где не умеют слушать – не умеют играть» [6].

Вот почему принципиально важно, что в концепции Д.Б. Кабалевского формирование музыкальной культуры школьников определяется последовательным развитием их музыкального восприятия. Таким образом, если говорить о музыкальной культуре как части всей духовной культуры, то можно подчеркнуть: становление ребенка, школьника как творца, как художника невозможно без развития фундаментальных способностей – искусство слышать, искусство видеть, искусство чувствовать, искусство думать. Развитие человеческой личности вообще невозможно вне его гармонии, индивидуального космоса – вижу, слышу, чувствую, думаю, действую. [3]

Музыкальное воспитание школьников происходит в различных видах деятельности. Наиболее эффективное приобщение ребенка к музыке возникает в условиях собственного исполнения – хорового пения, - самой доступной, активной и полезной формы деятельности. Хоровое искусство – неповторимое богатство духовной культуры русского народа – не только ценнейшее наследие прошлого, но и источник развития современной музыкальной культуры страны.

В процессе обучения хоровому пению затрагиваются многие проблемы, которые необходимы для эстетического развития человека. Это расширение музыкального кругозора, формирование музыкального и художественного вкуса, воспитание заинтересованности и подготовленного слушателя, обогащение и развитие эмоциональной сферы, развитие музыкальных способностей. Наконец, более широкие «вхождения» певческого исполнительства в быт. Тем более внимание к развитию хорового исполнительства важно и потому, что школа практически не поет, а отсюда у молодежи нет привычки и интереса к коллективному певческому музицированию [4].

Целью музыкальных занятий является развить музыкальный слух учащихся, научить их интонационно правильно исполнять указанные в про-

грамме песни, владеть элементарной музыкальной грамотой, знать музыкальные произведения из раздела «Слушание музыки».

Решение каждой из названных задач имеет значение в массовом непрофессиональном музыкальном воспитании не само по себе, а в комплексе, составляющем необходимое условие для достижения основной цели – привить любовь к музыке, потребность в эстетических переживаниях от общения с нею, воспитать высокие музыкальные вкусы и идеалы, неразрывно связанные с мировоззрением и моральным обликом, с идейно-нравственным формированием личности. [2]

Процесс формирования музыкальной культуры ведет к осмыслению единства звука, рожденного миром. Единство подходов в освоении музыки на уроке при формировании музыкальной культуры младших школьников достигается при последовательной смене этапов музыкальной деятельности учащихся: от восприятия явлений окружающего мира или музыкальных образов через осознание личностно-значимого смысла переживаний, вызванных ими, к поиску адекватных личностно-значимому смыслу музыкальных красок и выразительных средств для его воплощения.

Учитель музыки призван формировать у младших школьников основные личностные качества: мировоззрение, волю, музыкальные вкусы, убеждения. При этом подготовить к самостоятельной музыкальной деятельности, развить творческие способности, инициативу, ответственность, или, иначе говоря, сформировать музыкально-эстетическую и музыкально-педагогическую культуру. Поэтому учитель музыки должен быть образцом музыкальной воспитанности и культуры, он обязан создавать и творить на уроках музыки музыкальную культуру учеников.

...

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта. – М.: 2000г. – 336 с.

2. Апраксина О. Музыкальное воспитание в школе, выпуск 1963 - №2, 1964 - №3, 1971 - №7, 1975 - №10, 1982 - №15, 1986 - №17.

3. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца. – М.: «Просвещение» – 1981г. – 250 с.

4. Матонис В.П. Музыкально-эстетическое воспитание личности. – Л.: «Музыка» – 1988г. – 88 с.

5. Тельчарова Р.Л. Уроки музыкальной культуры. – М.: «Просвещение» – 1991г. – 102 с.

6. Шацкая В.Н. Воспитание музыкального вкуса. – М.: - 1947г. – 120 с.

---

Киреева И.А.

## Типичные отклонения от норм в речи школьников и пути их преодоления

*МАОУ «Гимназия № 5» (г. Стрелитамак)*

Овладение нормами русского литературного языка предполагает кропотливую работу по устранению диалектов и жаргонов из речи учащихся. Эта работа будет успешной только в том случае, если учитель будет следить за правильностью речи учащихся и добиваться от них сознательного анализа своей речи и речи одноклассников с точки зрения ее соответствия литературным нормам.

Часто в речи школьников наблюдается неверное произношение гласных звуков, которое объясняется явлением диссимилятивного аканья.

Аканье является нормой русского литературного произношения. Здесь следует заметить, что нормой русского литературного языка является недиссимилятивное аканье, т.е. совпадение [о] и [а] в первой предударной позиции. Это не зависит от подъема гласного, находящегося под ударением. При диссимилятивном аканье гласный, находящийся в первой предударной позиции, зависит от качества ударного гласного звука. В первой предударной позиции [о] и [а] совпадают в том случае, если под ударением находится гласный верхнего подъема [и], [ы], [у]: [вады] [вади]чка, [травы], [травин]ка. Совсем иное мы наблюдаем, когда под ударением находится гласный нижнего подъема. В этом случае на месте [о] и [а] в первом предударном слоге звучит гласный, близкий к [ы] или [э], в транскрипции обозначим его знаком [ь]: [вьда], [трьва], [сьва], [заста]ва и т.д. Этот тип аканья потому называется диссимилятивным, что в говоре происходит расподобление гласных в ударном и предударном слоге по степени подъема спинки языка к небу, т.е. происходит диссимиляция.

Диссимилятивное аканье – это очень устойчивая диалектная черта. Если не обратить на нее специального внимания, то она сохраняется даже в речи людей, хорошо владеющих основными нормами русского литературного языка. Поэтому учителю, работающему на территории распространения диссимилятивного аканья, необходимо проявлять большую настойчивость в исправлении этого фонетического недочета в речи учеников. В учебниках русского языка при рассмотрении темы «Слог. Ударение и безударные гласные» обращается внимание учащихся на то, как произносятся в первом предударном слоге звуки, обозначаемые буквами *о*, *е*, *я*. Чаще всего о произношении звука, который обозначается буквой *а*, не говорится. Но учитель, работающий в условиях распространения диссимилятивного аканья, должен объяснить своим ученикам правила произношения *о* и *а* в первом предударном слоге и показать, какую именно ошибку они допускают. Эффективным будет в этом случае использование звукозаписи.

Учитель дает задание ученику прочитать 15-20 слов, содержащих [о] и [а] в первом предударном слоге при различных ударных гласных. Это могут

быть, например, слова *вокзал, баул, базар, ботинок, затылок, забава, канал, команда, костюм, парад, покупка, порядок, посылка, росинка, ромашка, то-варищ, табун*. Ученик читает эти слова с интервалами в пять секунд. В эти интервалы учитель позже запишет те же слова, произнесенные им самим в соответствии с литературной нормой. На уроке учащиеся получают карточки с этими же словами и заданиями.

1) Поставить в словах ударение.

2) Прослушать звукозапись и подчеркнуть те слова, которые произносятся учителем и учениками по-разному.

Учащиеся убеждаются в том, что все ошибки допущены в одной и той же позиции: в предударном слоге в словах с ударным [а].

Для дифференциации произношения [ъ] и [а] в первом предударном слоге предлагаем такое задание. На доске даны слова:

*бывать – бодать – бадья; дыра – доска – дала; лыжня – лоза – латша; мычать – молчать – макать; нырять – нора – наряд; пылать – полати – палата; рыбак – роман – раскат; сыграть – сорвать – сажать*. Учащиеся по цепочке читают, объясняя произношение безударных гласных.

В условиях говора с диссимилятивным аканьем необходим хотя бы один полностью орфоэпический урок, на котором учащиеся смогут осознать сущность допускаемой ими ошибки и потренироваться в правильном произношении. В дальнейшем необходим постоянный контроль учителя и самоконтроль учеников за соблюдением орфоэпической нормы во всех случаях чтения вслух, при устных ответах и т.д.

Предлагая учащимся для самостоятельного чтения сказки, рассказы, можно дать им задание: выписать слова, содержащие *о* или *а* в безударном положении перед ударным *а* в следующем слоге, и правильно прочитать их.

Очень много слов с гласными *о* и *а* в позиции первого предударного слога перед ударным *а* в стихотворении М. Лермонтова «Бородино». Учащимся предлагается выписать слова, расставить ударение и правильно прочитать: *Москва, отдана, говорят, плохая, досталась, досадно, изорвать, ворчали, пора, добраться, ночная, ликовал, солдатам, протяжный* и др.

При рассмотрении загадок можно отработать произношение самого слова *загадка* и проследить за гласным первого предударного слога в загадках: «Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка. Собаки лают, а достать не могут»; «Крылья распластала, небо достала», «Два конца, два кольца, посередине гвоздик».

При повторении темы «Слог и ударение», которое должно расширить лингвистический кругозор учащихся, можно раскрыть механизм этой диалектной особенности, объясняющейся взаимодействием звуков в соседних слогах. В данном случае мы имеем дело с межслоговой диссимиляцией гласных: если под ударением *а*, то в первом предударном слоге другой звук. Собственный лингвистический опыт учащихся, их наблюдения над говорами

помогут им осознать и другие проявления диалектного процесса диссимиляции, например в произношении сочетаний взрывных согласных.

Подобные наблюдения могут положить начало интересной внеклассной работе по русскому языку на материале местного говора, что будет способствовать углублению знаний учащихся и повышению культуры их речи.

...

1. Васильева Е.В. Русская диалектология: вокализм русских народных говоров. Кемерово: Кемеровский гос. ун.-т, 2014. 91 с.

2. Князев С.В. К вопросу о механизме возникновения аканья в русском языке // Вопросы языкознания. 2000. № 1. С. 98 – 109.

3. Лукьянова Н.А. Заметки о современной русской лексикологии // Вест. Новосиб. гос. ун-та. 2003. Т. 2. Вып.1. С. 107 - 123.

---

**Киселев А.А.**

**Проблемы организации подготовки к аккредитации вуза  
для педагогического состава**

*Ярославский государственный технический университет  
(г. Ярославль)*

Проблема подготовки вуза к аккредитации непосредственным образом затрагивает весь педагогический состав вузов. При подготовке к аккредитации на педагогический состав «ложатся» новые проблемы, связанные с переработкой большого количества материалов. При этом самое сложное заключается в том, что преподаватели вынуждены это делать сверх расчетной нагрузки, а, значит, в ущерб подготовке к занятиям и качества их проведения. Так, например, каждый преподаватель на кафедре одного из вузов был назначен ответственным за подготовку документации по профилю подготовки студентов. А таких профилей на кафедре было пять. При этом необходимо было не просто подготовить рабочие программы и фонды оценочных средств к проверке по обозначенному ему профилю подготовки, а рассчитать кадровую справку по многим параметрам, подготовить описание образовательной программы, справку о материальном обеспечении и др. При этом, переработке подлежали все рабочие программы и фонды оценочных средств, так как только что были введены новые федеральные государственные образовательные стандарты. Но ведь аккредитация предназначена для того, чтобы проверить качество реализации программы обучения студентов, а не «завалить» педагогов посторонней работой. При этом весь педагогический состав, разрабатывая в спешке большое количество документации, естественно, не может обеспечить то, что все эти документы будут отработаны с надлежащим качеством. Кроме того, добавляется стрессовый фактор. Педагогическому составу доводят информацию о том, что не сделанные документы будут являться основанием для закрытия вуза или отдельных направлений под-

готовки. Особенно, это касается таких направлений подготовки студентов как «Экономика» и «менеджмент». В данном случае оба данных направления включены в обобщенную группу, когда по недостаткам в одном направлении подготовки в результате аккредитации закрываются оба направления подготовки. Возникает вопрос: «А зачем так надо нагнетать обстановку? Ведь преподаватели должны радоваться аккредитации, так как по ее результатам будут установлены причины недостатков и под руководством и при помощи вышестоящей организации эти недостатки будут устранены». Однако на практике аккредитация превращается «в палку», которую вузы должны бояться, так как правила ее проведения таковы, что пройти ее просто так невозможно. Следовательно, таким образом можно активно воздействовать на вузы вплоть до их закрытия по причине: «Сами виноваты. Не все документы разработаны». Но присылаемый эксперт, как правило, на многие вопросы проверки имеет свой субъективный взгляд и сам решает, как оценить то или иное направление подготовки студентов. А так как четких и конкретных критериев такой оценки нет, то сложно что-то объяснить в ходе аккредитации вуза отдельным экспертам. А ведь за их оценкой стоит судьба нескольких десятков, а то и сотен сотрудников и студентов вуза. Конечно, есть судебные прецеденты, когда вузы отстаивают свое право на осуществление деятельности. Однако это заведомо отражается на имидже вуза и проведении этапа приема абитуриентов на обучение. Конечно, никто не захочет поступать в вуз на какое-то направление подготовки, если знает, что данное направление может быть вскоре закрыто. И это очень серьезный фактор, влияющий на эффективность работы вуза. Мы полагаем, что такой подход, возможно, на момент определения задач аккредитации вузов и был правильным, так как быстрыми темпами «рождались» большое количество частных вузов, которые требовали контроля за качеством образования в них. Но сегодня ситуация в образовании стабилизировалась и аккредитацию надо использовать для того, чтобы обеспечивать, в первую очередь, отечественным государственным вузам нужный уровень конкурентоспособности, своевременное выявление и устранение недостатков в обучении студентов. Именно это будет способствовать и обеспечению качества обучения в государственных вузах и их имиджу как государственных образовательных учреждений.

---

**Конечкая Е.В.**

**Формирование регулятивных универсальных учебных действий  
на уроках русского языка и литературы в средней школе**

*Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Венгеровская средняя общеобразовательная школа»*

*Ракитянский район Белгородская область*

В романе американского писателя И.Стоуна «Муки радости» о величайшем итальянском скульпторе, живописце, архитекторе и поэте эпохи Возрождения Микеланджело Буонарроти есть диалог, отражающий суть современного урока и роль учителя и ученика в нём. 13-летний Микеланджело пришёл поступать в знаменитую итальянскую школу живописцев под руководством Доменико Гирландайо. Между ними состоялся диалог, фрагмент которого отвечает на многие вопросы:

- Умеешь ты рисовать?

- Я умею учиться...

Приоритетной целью школьного образования на современном этапе становится именно формирование умения учиться. Что означает способность ученика к саморазвитию, к самостоятельному усвоению новых знаний. И в решении этой задачи главное место занимает формирование системы универсальных учебных действий (УУД): *личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.*

Особое внимание в программе развития УУД уделяется регулятивным учебным действиям. Именно они составляют ключевую компетентность личности. К регулятивным действиям относятся: *целеполагание, планирование действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция.*

В этом плане использование таких инновационных педагогических технологий, как информационно-коммуникационная, исследовательский метод, проблемно-диалогическое обучение, технология сотрудничества, технология оценивания образовательных достижений играет большую роль.

Для формирования регулятивных УУД на уроках русского языка и литературы успешны в работе следующие приемы: проблемный вопрос, проблемная ситуация, рефлексивный вопрос, рефлексивная задача, чтение с остановками, «яркое пятно», «актуальность», алгоритмизация, «лингвистические почемучки», исследование текста различных стилей, дерево предсказаний, составление кластера, синквейн, клоуз-тест, ченч-тест, эссе.

*Проектная и исследовательская деятельность* очень эффективно влияет на развитие регулятивных УУД. Примерные темы проектов: «Путешествие в слово», «Как работать над сочинением», «Почему мы так говорим?», «План по самоусовершенствованию» (по подобию плана Л.Н.Толстого) и т.д.

Задания этого типа формируют у детей исследовательские умения (на доступном для определенного возраста уровне): работать с научно-популярной литературой и справочниками, анализировать языковые единицы, формулировать выводы, составлять текст сообщения, реферата, доклада.

Применяя *технологию оценивания учебных успехов*, которая тесно связана с регулятивными УУД, учитель развивает у обучающихся умения самостоятельно оценивать результат своих действий; контролировать себя, находить и исправлять собственные ошибки; определять мотивацию на успех.

Таким образом, систематическая работа по развитию регулятивных универсальных учебных действий позволяет надеяться, что за годы обучения в школе дети смогут получить необходимый для личностного становления регуляторный опыт, который составляет важное звено в развитии самостоятельности личности, обеспечивает основу самоопределения и самореализации обучающихся в будущем.

...

1.Брославская Т. Л. Формирование и развитие регулятивных УУД у обучающихся на уроках русского языка // Молодой ученый. – 2015. №13. С. 605-608.

2.Петрова И. В. Средства и методы формирования универсальных учебных действий школьника // Молодой ученый. – 2011. №5. Т.2. С. 151-155.

---

**Корнилов В.С.**

**Принцип наглядности обучения обратным задачам  
для дифференциальных уравнений**

*ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)*

Принцип наглядности – один из самых известных принципов обучения. Многолетний опыт обучения и специальные психолого-педагогические исследования показали, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем разнообразнее чувственные восприятия учебного материала, тем прочнее он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности, в обоснование которого внесли существенный вклад Я.А. Коменский, сформулировавший «золотое правило дидактики», требующее привлекать к обучению все органы чувств; Г. Песталоцци, обосновавший необходимость сочетания наглядности со специальным мысленным формированием понятий; К.Д. Ушинский, раскрывший значение наглядных ощущений для развития речи учащихся; Л.В. Занков, исследовавший возможные варианты сочетания слов и наглядности, И.П. Подласого, исследовавший научные закономерности обоснования принципа наглядности и другие авторы.

Наглядность в обучении обратным задачам для дифференциальных уравнений конкретизируется в ясности и доступности изложения материала на лекционных занятиях; в разъяснении, наиболее сложных вопросов, которые могут относиться к самой постановке обратной задачи, физического смысла прикладной задачи, исследуемой с помощью этой обратной задачи,



фрагментов доказательства теорем существования, единственности и устойчивости решения обратной задачи и т.д. Наглядность в обучении обратным задачам реализуется комплексом средств, методов, приемов, обеспечивающих с одной стороны, более четкое и ясное восприятие студентами сообщаемых знаний по обратным задачам для дифференциальных уравнений и современной прикладной математики и способствуют формированию у них фундаментальных знаний по теории и методологии обратных задач и прикладной математике. Реализация принципа наглядности обучения обратным задачам позволяет организовать процесс восприятия содержания обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений должным образом и акцентировать внимание студентов на основных существенных моментах излагаемого лекционного материала.

...

1. Корнилов В.С. О междисциплинарном характере исследований причинно-следственных обратных задач // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». 2004. № 1 (2). С. 80–83.

2. Корнилов В.С. Формирование фундаментальных знаний студентов в области методов математической физики при обучении обратным задачам для дифференциальных уравнений // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2016. № 2. С. 83–94.

3. Корнилов В.С. Реализация научно-образовательного потенциала обучения студентов вузов обратным задачам для дифференциальных уравнений // Казанский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 55–59.

4. Корнилов В.С. Теория и методика обучения обратным задачам для дифференциальных уравнений: монография. М.: Изд-во «ОнтоПринт», 2017. 500 с.

5. Романов В.Г. Обратные задачи математической физики. М.: Наука, 1984. 264 с.

6. Самарский А.А., Вабишевич П.Н. Численные методы решения обратных задач математической физики: монография. М.: УРСС, 2004. 478 с.

---

**Коршунова Н.Н.**

## **Экологическое образование и информационные технологии**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя школа № 8 города Ельца»  
(г. Елец, Липецкая обл.)*

Информационная технология – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства для работы с информацией. Современные технологии в экологическом образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована система экологического образования.[1] Обучающимся предоставляются следующие возможности использования информационных технологий: поиск информации, хранение и обработка, представление, средство коммуникации, внедрение интернет - ресурсов в образовательный процесс. Обучающийся должен овладеть основными понятиями, теоретическими и прикладными знаниями, необходимыми для осуществления образовательной деятельности; приемами работы с браузерами, технологиями поиска информации в Сети Интернет, создания мультимедийных презентаций и Web-страниц. Интернет в рамках реализации системы экологического образования предоставляет различные дополнительные возможности: участие в online-конференциях, получение консультаций в режиме реального времени off-line.[2] Презентации, как средство развития познавательной активности обучающихся при изучении экологии дают возможность учителю наглядно выстроить объяснение на уроке логично, научно с использованием видеофрагментов. Материал даётся небольшими порциями. Учащиеся на занятиях должны развивать способность прорабатывать различные проблемы и находить их решение. Использование тестовых заданий и тренажёров на занятиях по экологии позволяет проверить уровень экологических знаний и умений по всему содержанию дисциплины.

Имитационные экологические игры – это такой тип игр, который основан на моделировании реальности и предметного содержания экологической деятельности. Игры включают широкий диапазон от несложных ручных игр до компьютерного моделирования. В них дети приобретают опыт нравственного поведения в самых разнообразных условиях жизни. [1]

Проектная деятельность школьников - форма учебно-познавательной активности, заключающаяся в достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта. Экологический проект – это комплекс мероприятий, в соответствии с которым будет осуществляться деятельность объединения обучающихся по решению экологически значимой проблемы с полным ее обоснованием и оценкой результатов. Мои ученики активно реализуют экологические проекты. Приведу примеры проектов, созданных обучающимися: «Будь природе другом!», « Их надо знать в лицо или Красная книга Липецкой области», «Природе нужна твоя помощь». В них ребята рассказывают о том, что их волнуют печальные известия об ухудшении эколо-

гической обстановки, огорчает поведение в природе современных детей, низкий уровень их знаний о природе. Такие проекты как «Вторая жизнь пластиковой бутылки», «Экология косметики», «Влияние компьютерных технологий на здоровье человека» очень интересуют школьников, заставляют задуматься над проблемами окружающей среды. Результаты, достигнутые педагогом, использующим информационную технологию, будут различными, однако близкими к некоторому среднему индексу, характеризующему рассматриваемую технологию.[2] Поэтому предполагаю для использования «комплекс» информационных технологий, а не единичное их использование.

...

1.Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] / И.Г. Захарова//Учебное пособие для студентов в высших педагогических учебных заведениях. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 112 с.

2.Мироненко О. В. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. – 2015. – №13. – С. 664-668. URL: <http://moluch.ru/archive/93/20666/>

---

**Кузьмина А.А.**

**Социализация детей**

**с ограниченными возможностями здоровья**

*МБОУ Аннинская СОШ №3*

*(пгт. Анна, Воронежская область)*

Современная педагогика под социализацией личности понимает процесс взаимодействия человека и общества, развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой, предполагающее усвоение социальных норм и культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит. Этот процесс происходит как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в ходе целенаправленного, педагогически организованного воспитания. Суть социализации состоит в том, что она формирует человека как члена того общества, к которому он принадлежит. Педагоги, работающие с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, сталкиваются с целым рядом трудностей. Главная проблема детей с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контакта со сверстниками и взрослыми, в ограничении общения с природой, недоступности ряда культурных ценностей. Эти проблемы являются следствием не только психофизического состояния ребёнка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания. Процесс социализации глубоко умственно отсталого ребёнка крайне затруднён прежде всего тем, что у него значительно снижена способность к общению и присвоению общественного опыта. Это явление Выготский Л.С. называл «социальным выви-

хом», имея в виду, что ребёнку с интеллектуальными нарушениями очень трудно усвоить именно социальный и культурный опыт, выработанный обществом. Главную задачу педагога он видел в том, чтобы «вправить» ребёнка в окружающую среду, то есть помочь включиться в жизнь общества, занять в нём своё место.

Осложняется процесс социализации детей с выраженными интеллектуальными нарушениями и трудностями в общении. Общение – это фундаментальная основа человеческой жизни. Умственно отсталый ребёнок, вступая в различные социальные контакты, чаще всего терпит неудачу, так как его попытки общения либо не имеют цели, либо не обеспечены необходимыми коммуникативными средствами, из-за чего и являются непродуктивными. Слабо формируется умение пользоваться средствами речевого этикета, принятого в обществе. Учащиеся испытывают затруднения при оформлении адекватного речевого высказывания, допуская ошибки в его правильности, точности, логичности, чистоте и уместности высказывания.

Учитывая вышеперечисленные проблемы, резонно предположить, что правильно организованная учебно-воспитательная работа будет способствовать максимально возможной социальной адаптации ребенка с выраженной умственной отсталостью. «Главный принцип в работе с такими детьми – это воспитывающий характер обучения. В ходе учебного процесса детей приучают к дисциплине, общепринятым нормам поведения, адекватной реакции на определенные учебные и бытовые ситуации. Постоянный регламент, неукоснительное выполнение соответствующих правил поведения должны стать для таких учащихся потребностью, привычкой».[1, 67с]

Мы понимаем, что наши дети с ограниченными возможностями здоровья никогда не станут настолько самостоятельными, чтобы обходиться без помощи и поддержки взрослого человека. Важно научить их быть коммуникабельными, разумно активными, обращаться за помощью и принимать ее, воспитать хорошие привычки, культурное поведение, чтобы они не мешали, не были в тягость обществу и людям, с которыми они будут общаться. Поэтому на первый план в обучении детей с выраженной и тяжелой умственной отсталостью выходят такие предметы как речь и альтернативная коммуникация, окружающий социальный мир, человек.

...

1.Малер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью// М.: «Академия», 2003. С.197.

---

Лукиянова А.Ю.

**Обучение медико-фармацевтической терминологии  
на основе греко-латинских терминоэлементов**

*ПМФИ- филиал ГБОУ ВПО ВолгГМУ Минздрава России  
(г. Пятигорск)*

Как известно, одной из основных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе, в том числе и в медико-фармацевтическом, является обучение иноязычному чтению специальной литературы. Однако с учетом нехватки учебного времени, а также высоких требований к обучающимся, делают этот процесс трудно выполнимым.

Для беспрепятственного чтения иноязычной литературы студенты-фармацевты (медики) должны овладеть соответствующей терминологией. Известно, что английская медицинская и фармацевтическая терминология образована от латинских и греческих терминоэлементов. Терминоэлементы – это корневые и словообразовательные элементы (префиксы и суффиксы), имеющие стабильное значение в терминологии. Известно, что большинство греко-латинских терминоэлементов являются частотными [1]. Чем больше образований дает та или иная морфема, тем продуктивнее она. Некоторые терминоэлементы участвуют в образовании десятков терминов, поэтому их знание может способствовать раскрытию значения незнакомых слов при чтении специальных текстов на английском языке [2]. Например, суффикс «-scopу» означает «исследование», с помощью нескольких несложных языковых операций студенты смогут определить значение более десяти лексических единиц: endoscopу – эндоскопия, осмотр внутренних полостей тела; arthroscopу – артроскопия (минимальная хирургическая манипуляция, осуществляемая в целях диагностики и/или лечения повреждений внутренней части сустава); bioscopу – биоскопия (исследование внутриутробного организма); bronchoscopу – бронхоскопия (метод исследования дыхательных путей); cystoscopу – цистоскопия (осмотр внутренней поверхности мочевого пузыря); spectroscopу – спектроскопия (раздел физики, изучающий спектры электромагнитного излучения); uroscopу – исследование мочи, анализ мочи и т. д [3].

В итоге, современный специалист медико-фармацевтического профиля должен владеть значительным запасом греко-латинских терминоэлементов, чтобы читать научные статьи, аннотации к лекарственным препаратам, описание болезней, научно-популярную литературу и т.д [4]. А знание греко-латинских терминоэлементов облегчает процесс чтения специальной литературы на английском языке.

...

1.Арутюнян А.М. Латынь как средство обучения иноязычной лексической терминологической компетенции студентов-фармацевтов и медиков // Иностранные языки в школе. 2016. №7. С. 44-51

2. Арутюнян А. М. Лингводидактический потенциал суффиксации в обучении медицинской фармацевтической терминологии на английском языке. «Традиции и инновации в обучении иностранным языкам и культурам: гармонизация или противоборство?»: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения – XVIII». 2016. С. 114-121.

3. Арутюнян А. М. Приемы обучения медико-фармацевтическим терминам с учетом их структурно-семантических особенностей. // Университетские чтения – 2016: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск: ПГЛУ. 2016. С. 11-14

4. Арутюнян А. М. Культурные особенности деловой коммуникации // Актуальные проблемы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 7 частях. – ООО «АР-Консалт», М., 2014. С. 134-135.

---

**Люкова И. А.**

**Формирование пространственно-временных представлений  
у младших школьников с умственной отсталостью**

*МБОУ Аннинская СОШ №3  
(пгт Анна)*

*Аннотация.* Данная статья освещает вопросы формирования и развития пространственных представлений у детей с ОВЗ.

*Ключевые слова:* дети с ОВЗ, пространственные представления.

Знание о времени и пространстве являются самой главной основой различной деятельности человека. Поэтому тема «Формирование пространственно-временных представлений у младших школьников с умственной отсталостью» так актуальна и важна, поскольку почти у всех детей с ограниченными возможностями здоровья встречаются трудности в формировании пространственно-временных представлений.

Развитие пространственно-временных представлений, в связи с внедрением инклюзивного образования, является одним из основополагающих «кирпичиком» для успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Дабы ребенок не только обучался со здоровыми детьми, но и адаптировался во взрослой жизни. В связи с этим, необходимо проводить раннее выявление нарушений и работу по их коррекции.

Несомненно, при поступлении в школу, ребенок с ОВЗ должен иметь представление о своем теле, пространственных отношений и окружающем пространстве.

Представления пространственные – это представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, фор-

ме, относительном расположении объектов, их поступательном или вращательном движении и пр.

У детей с ограниченными возможностями здоровья формирование пространственных представлений нарушено, и имеет свои особенности, связанные с поражением головного мозга.

Формирование двигательных функций, в том числе и тонких движений рук, происходит в процессе взаимодействия ребенка с окружающим предметным миром.

Как указывает Мельник Т.В. в своей работе «Развитие пространственных и временных представлений у учащихся с нарушениями в развитии» формирование пространственных представлений происходит последовательно, ученые отмечают несколько ступеней этого процесса:

1 ступень – развитие различения и узнавания пространственных признаков, оперирование пространственными представлениями только в наглядной ситуации и в предметном действии;

2 ступень – развитие способности воспроизводить в представлениях известные им пространственные соотношения, связывать пространственные и количественные представления, а также использовать разнообразные термины, обозначающие пространственные отношения. На этой ступени происходит накопление детьми различных видов пространственных представлений и установление связей между ними. Расширяется словарь. Слово приобретает сигнальное значение и вызывает у учащихся соответствующее представление.

3 ступень – переход учащихся к элементам пространственной комбинаторики, конструирования в представлении. Самостоятельное словесное описание признаков и отношений с опорой на некоторые элементы пространственных понятий. На этой ступени происходит синтез пространственных представлений с их количественными и иногда с временными отношениями. Дети используют пространственные представления как опору в мыслительной деятельности.

Как правило, нормально развивающиеся дети, достигают 3-й ступени развития пространственных представлений к 3-4-му классу.»

Тогда как у детей с ОВЗ, в связи с нарушением речи, слуха, малого опыта межличностного общения, проявляется дефект формирования пространственно-временных представлений.

Совершенно очевидно, что для более эффективного их формирования необходимы особые коррекционные занятия. Иначе, согласно практике, пространственно-временные представления у детей с ОВЗ формируются крайне медленно.

#### Основные этапы формирования пространственных представлений:

1. освоение пространства собственного тела,
2. уточнение и обогащение представлений о внешнем пространстве,
3. определение пространственных направлений по отношению к себе,

4.определение ориентации предметов по отношению друг к другу, конструирование,

5.пространственная ориентация на листе бумаги,

6.вербальная маркировка пространства.

В работе «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога» Семаго Н.Я., Семаго М.М. указывают, что «в современной психологической литературе основной акцент коррекционной работы делается на создании «оптимальных условий развития высших психических функций путем компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена». То есть в решении вопроса о направленности коррекции приоритет отдается позиции «сверху вниз» – ставится цель активного формирования того, что должно быть достигнуто ребенком в ближайшей перспективе в соответствии с требованиями общества (реализуя таким образом социально-психологический норматив). В центр внимания ставится «завтрашний день развития», а в качестве основного содержания коррекционной работы – создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Как показывает практика, подача материала в игровой форме, способствует его быстрому усвоению и вызывает в этом возрасте неподдельный интерес ребенка.

...

1.Бикчураева Н.Е., «Развитие пространственных представлений у детей с ОВЗ» [www.ncfu.ru](http://www.ncfu.ru)

2.Дурегина Е.Н. «Формирование пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ [school155.ucoz.ru](http://school155.ucoz.ru)

3.Ладович К.С. г. Москва, Россия «Изучение пространственно-временных представлений у детей с детским церебральным параличом дошкольного возраста» [elibrari.ru](http://elibrari.ru)

4.Мельник Т.В. «Развитие пространственных и временных представлений у учащихся с нарушениями в развитии» [school155.ucoz.ru](http://school155.ucoz.ru)

5.Семаго Н.Я., Семаго М.М. «Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога». М.: АРКТИ, 2000.

---



**Маляренко И.Л.**

**Занятия техническими видами творчества  
в дополнительном образовании детей**

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного образования «Центр детского творчества»  
(г. Руза)*

На современном этапе развития отечественного промышленного производства в условиях растущих потребностей в специалистах с высокой квалификацией и форматом технического мышления нового уровня перед образовательными организациями стоит задача расширения деятельности по развитию технического творчества среди детей и молодежи.

Техническое творчество – наиболее благоприятная среда для воспитания у учащихся наблюдательности, самостоятельности, инициативности, смекалки, трудолюбия, упорства и целеустремленности. Одним из путей развития технического мышления у молодого поколения, вошедшего в XXI век, является целенаправленное обучение их основам конструирования технических устройств, разработки и изготовления действующих моделей, механизмов и приборов.

Ярким примером такого обучения служат занятия в авиамodelьных объединениях, на которых учащиеся в процессе изготовления своих моделей обучаются навыкам использования различных инструментов, применению на практике технологических приемов и необходимых сведений из самых различных областей техники.

Развитие научно-технического творчества является одним из вариантов дополнительного образования для школьников. Техническое направление дополнительного образования является важной составляющей общей профориентационной деятельности системы образования. В современных условиях техническое творчество - это основа инновационной деятельности, поэтому процесс его развития является важнейшей составляющей современной системы образования.

Авиамodelизм – это конструирование и постройка моделей летательных аппаратов в технических или спортивных целях.

Технический авиамodelизм позволяет решать немаловажные задачи в научно-техническом эксперименте создания летательных аппаратов. Этим определяется его большое прикладное значение. Ещё в 1754 г. М. В. Ломоносов сконструировал и построил одну из первых авиамodelей – "аэродромическую машинку", прообраз вертолёта. В 1876–77 гг. А. Ф. Можайский создавал модели самолёта и демонстрировал их полёты. На моделях он изучал основы полёта, исследовал поведение отдельных элементов конструкции, на основании чего построен первый в мире самолёт.

Летающая модель состоит из нескольких элементов, каждый из которых содержит много деталей.

Любая летающая модель представляет собой поэтапный процесс работы, где обучающийся учится изучать специальную литературу, сопоставлять и размышлять, обучается пользоваться различными инструментами, применять на практике различные технологические приёмы, привлекать нужные сведения из самых различных областей техники.

Авиамодельный спорт является одним из самых популярных технических видов спорта. Им увлекаются школьники и студенты, рабочие и инженеры, люди самых разных возрастов и профессий. Нередко детское увлечение определяет весь дальнейший жизненный путь авиамоделиста, влияет на выбор профессии. Запуски летающих моделей обычно привлекают внимание не только занимающихся авиамоделизмом, у этого интереснейшего вида технического творчества и спорта появляются всё новые и новые поклонники. Наконец, участвуя в соревнованиях, дети могут наглядно видеть результаты своего труда.

...

1. Бумажные летающие модели/П.Л. Анохин. - М.:Изд-во Досааф, 1959. – 114 с.
  2. Введение в физику полета/ К. Шютт. - М.:Изд-во ОНТИ, 1938. – 208 с.
  3. Кордовые летающие модели/ Васильченко В.Е. Васильченко М.Е. – ДОСААФ, 1958. – 154 с.
- 

**Моренко Б.Н., Бабакова Л.Д., Тазапчян Р.М., Черных Т.И.**

**Современные электронные образовательные ресурсы  
в обучении иностранных студентов предвузовской подготовки**

*Донской государственный технический университет  
(г. Ростов-на-Дону)*

Современный этап развития высшего образования ориентирован на создание условий для личностно-ориентированного обучения с соответствующей дифференциацией и индивидуализацией учебного процесса. Деятельность преподавателя в этих условиях не ограничивается простой трансляцией знаний, а направлена на создание условий повышения мотивации обучающихся в приобретении ими новых знаний, умений, навыков и их практическое применение. Использование в процессе обучения современных методов и приёмов организации учебной деятельности, применение инновационных технологий, способствуют формированию у обучающихся соответствующих коммуникативных и профессиональных компетенций.

Одним из эффективных и проверенных способов повышения мотивации иностранных студентов предвузовской подготовки к изучению дисциплин естественнонаучного цикла (физика, химия, математика, информатика) является использование в учебном процессе современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Использование ИКТ позволяет опти-

мально организовать работу студентов в ходе учебного процесса. В отличие от использовавшихся ранее традиционных средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют обеспечить иностранных студентов комплексом электронных учебных материалов, способствующих развитию их интеллектуальных и творческих способностей, умению самостоятельно приобретать и осваивать новые знания, работать с современными источниками информации, представителем которых является, например, Интернет.

Эффективное использование в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) возможно только при совместном использовании инновационных технологий обучения, с одной стороны, и соответствующей технической поддержкой этого процесса, с другой стороны. Применение возможностей компьютерных технологий позволяет организовать активную работу иностранных студентов в учебной аудитории или в процессе самостоятельной работы, сделав её осмысленной, а занятия более наглядными и интересными.

Новизна деятельности, связанная с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и обучающих программ, в том числе и интерактивных, с дружественным интерфейсом способствует повышению интереса студентов к учебным занятиям. Опыт работы многих преподавателей вузов подтверждает целесообразность использования на учебных занятиях и при самостоятельной работе иностранных студентов по естественнонаучным дисциплинам и русскому языку как иностранному цифровых образовательных ресурсов. Цифровые образовательные ресурсы включают в себя электронные учебные материалы (учебники, учебные пособия, руководства к лабораторным и практическим занятиям и т.д.), презентации, графические материалы, видеофрагменты отдельных тем изучаемых дисциплин, статические и динамические модели, в том числе интерактивные, и иные материалы, необходимые для организации и проведения учебного процесса. В зависимости от темы занятия, уровня и профиля подготовки иностранных студентов преподаватель может самостоятельно составить любую требуемую конфигурацию учебных материалов из имеющегося у него комплекта ЦОР.

Использование в учебном процессе с иностранными студентами цифровых образовательных ресурсов способствует повышению качества их подготовки за счёт более глубокого понимания учебного материала. Этому способствует также наглядное и доступное для понимания отражение существенных сторон различных физических явлений, химических процессов и т.д. Можно утверждать, что использование ЦОР способствует реализации педагогических принципов наглядности и доступности.

В последнее время в системе образования наблюдается массовое использование ресурсов Интернета. Увеличивается число информационных ресурсов по предметам естественнонаучного цикла, которые стали общедоступны-

ми, причём, некоторые из них могут быть использованы в образовательном процессе даже без адаптации к особенностям и специфике обучения иностранных студентов предвузовской подготовки. Использование преподавателями возможностей Интернета и размещённых в нём учебных материалов способствует повышению методического уровня проведения занятий. Увеличивается объём и улучшается качество знаний иностранных студентов, усиливается их мотивация к обучению, а предъявляемый преподавателем учебный материал на неродном для студентов языке становится для них более понятным. Это объясняется тем, что в процессе обучения оказываются задействованными различные каналы восприятия информации, способствующие её инкорпорированию в долговременную память студентов.

Одновременное использование иллюстративного, аудио- и видеоматериала, представленного в электронном виде, даёт возможность разнообразить формы аудиторной и самостоятельной работы иностранных студентов. Совместное использование названных выше материалов обеспечивает более глубокое погружение иностранных студентов в суть предъявляемого преподавателем учебного материала, способствует его осмыслению, повышает мотивацию самого процесса обучения. Современные инновационные педагогические технологии позволяют реализовать уникальные возможности передачи накопленного преподавателями учебных заведений опыта в организации учебного процесса и формировании на его основе умений и навыков у иностранных студентов. Они способствуют созданию современной образовательной среды, в которой постепенно изменяются роли преподавателя и студента. Преподаватель становится менеджером учебного процесса, и его главная задача состоит не только в передаче знаний, но и возможности научить студента мыслить, самостоятельно ставить и решать поставленные задачи, развивать способности работы в команде и объективно оценивать качество своей работы.

Одной из тенденций современного этапа развития системы образования является интеграция различных средств ИКТ и их объединение в единые программно- и учебно-методические комплексы [1, 2]. Рассмотрим в качестве примера использование ИКТ в учебном процессе по информатике, который связан с широким использованием современных электронных учебных материалов. Явным преимуществом электронных учебных материалов является возможность одновременного предъявления иностранным студентам текстовой, графической, числовой, звуковой и видеoinформации.

Опыт показывает, что активное использование в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов является дополнительным стимулом для иностранных студентов в изучении курса информатики. Цифровые образовательные ресурсы способствуют изменению текущих отношений между участниками образовательного процесса «преподаватель – студент», которое в современных реалиях может быть представлено как «преподаватель - компьютер – студент».

Использование ЦОР в учебном процессе способствует переносу части аудиторных занятий во внеаудиторную (самостоятельную) часть учебной работы, т.е., способствует увеличению доли самостоятельной работы студентов. Это оказывается весьма важным фактором для успешного освоения программы предвузовской подготовки, особенно в условиях позднего заезда иностранных студентов на учебу. Применение цифровых образовательных ресурсов даёт возможность студентам выполнять виртуальные лабораторные работы, которые в силу своей сложности или высокой стоимости не могут быть реализованы в условиях учебного заведения.

Использование информационно-коммуникационных технологий и цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе позволяют, с одной стороны, обеспечить иностранных студентов соответствующим образом отобранным и организованным учебным материалом, а с другой – способствует развитию их способностей, умению самостоятельно находить и усваивать новые знания, работать с различными источниками информации.

...

1. Кузьминов В.И., Громов А.И., Хачатурова Е.Т. Информационно-образовательная среда предвузовского обучения иностранных студентов / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования», № 1. – Москва, РУДН, 2007. С. 28-37.

2. Шалкина Т.Н. Электронные учебно-методические комплексы: проектирование, дизайн, инструментальные средства / Т.Н. Шалкина, В.В. Запорожко, А.А. Рычкова - Оренбург, ГОУ ОГУ, 2008. – 160 с.

3. Моренко Б.Н., Бабакова Л.Д., Воскерчян О.М., Котова Е.И. Современные ИКТ технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. (с. 47-51) Актуальные вопросы теории и практики преподавания на русском языке как иностранном: Сб. науч. тр. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2012. – 71 с.

---

**Новрузова С.Н.**

**Использование возможностей  
программы iMovie в начальной школе**

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Школа №426» (г. Москва)*

В 2009 году был принят ФГОС НОО, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, предполагающий:

«– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования; признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

– разнообразии организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

– гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности».

Так же Стандарт определяет требования к результатам освоения ООП НОО:

«– личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

– метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями;

– предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира» [1].

Достижению этих результатов и реализации ситемно-деятельностного подхода способствуют возможности ПО, установленного на MacBook, поставленных в школы Москвы в рамках обеспечения образовательных организаций оборудованием, необходимым для реализации ООП НОО. В своей статье хочу остановиться на собственном опыте работы с классом в течение 4-х лет в программе iMovie.

Эта программа позволяет просматривать видеозаписи, создавать собственные видеоролики, даёт возможность использования элементов мультипликации в начальной школе.

Начали мы знакомство с этой программой в первом классе, когда решили создать поздравление мальчикам-одноклассникам с 23 февраля. С помощью фотоаппарата (можно использовать видеокамеру) нами были записаны короткие ролики-поздравления, которые мы смонтировали в единый короткий, пока без музыки и добавления картинок, но собственный фильм. (<https://yadi.sk/i/gjf-0rLCpdeTH>).

Следующим этапом стала наша работа над поздравлением мамам и девочкам с 8 марта. Мы решили попробовать создать мультфильм на весеннюю тему. Дети разделились на группы, подготовили необходимые им элементы будущей мультипликационной картинки из цветной бумаги и приступили к съёмке, используя камеру MacBook. Каждая группа сделала свой «мультфильм» длительностью несколько секунд, но радость от полученного результата была неопишуемой! Чтобы работу можно было показать родителям и девочкам, все «эпизоды» были объединены в один мультфильм, который был показан на празднике, подготовленном детьми, и растрогал до слёз наших мам. Но это были слёзы радости и гордости за то, что ребята могут к концу первого класса выполнять такие сложные и трудоёмкие работы (<https://yadi.sk/i/BVCHm3H4pfPwH>).

Мы вошли во вкус! Во втором классе на классном часе мы познакомились с историей создания матрёшки, нарисовали свой вариант этой игрушки на бумаге и вдруг... «Давайте слепим матрёшек и снимем мультфильм, где они танцуют!» Я ухватилась за эту идею.

Работы было много: нужно было слепить и расписать матрёшек, придумать «рисунок» танца. А дальше пошла работа по съёмке кадров будущего мультфильма. Инструкция инструкцией, но пока сам не поймёшь, как нужно установить фотоаппарат, почему его нельзя перемещать во время съёмки, какое освещение должно быть и почему не должно быть никакого присутствия человека рядом с поверхностью, на которой снимается мультфильм... Но дети есть дети. Весь отснятый материал с заведомо видимыми мною ошибками, на которые я указала, начал монтироваться. Вот тогда-то и стало ясно, как это влияет на качество работы. Но, не смотря ни на что, решили довести начатое дело до конца. Не допускает ошибок тот, кто ничего не делает. А мы старались! Вот, что в итоге у нас получилось (<https://yadi.sk/i/1mVPPPkrpdfxp>).

В третьем классе к нам на классный час пришла библиотекарь школы Тарусина С.Г., которая повторила с детьми особенности русской народной

волшебной сказки, провела викторину и в конце мероприятия предложила придумать коллективную волшебную сказку. Задание вызвало бурю восторженных эмоций, сказка, которая получилась, ещё больше. Но некоторые дети захотели придумать свою сказку от начала до конца. Отлично! Новая идея для проектной работы, исходящая от самих ребят. Но я предложила устроить конкурс на лучшую сказку, которую впоследствии превратим в кукольный фильм. Над этим проектом мы работали два месяца. Сначала писали сказки, затем выбрали лучшую, которую нужно было отредактировать, придать ей форму сценария. Затем готовили декорации, кукол, используя кукольный театр, который был централизованно поставлен в школы Москвы. Далее пошла длительная, кропотливая работа (учитывая ошибки, допущенные ранее) съёмки сцен будущего фильма-сказки. Каждая сцена снималась несколько раз, что дало возможность каждому выбирать наиболее понравившийся вариант. Затем мы приступили к монтажу фильма, подбору и наложению музыки. Каждый попробовал сначала свой вариант, а затем был сделан общий фильм (<https://youtu.be/BVjC8r6GhIs>).

Хочу отметить, что эта работа заняла первое место на школьной научно-практической конференции «Успех».

Я много рассказывала о возможности использования программы iMovie во внеурочное время. Но и на уроках её можно активно использовать. Но для этого нужна предварительная подготовка учащихся дома. Так, например, мы использовали эту программу на уроках литературного чтения. Учителя часто сталкиваются с проблемой: как сделать так, чтобы относительно быстро и неутомительно выслушать выразительное чтение стихотворения наизусть. Можно использовать групповую работу, когда дети читают стихотворение друг другу и коллективно оценивают работу по заранее выработанным и хорошо знакомым детям критериям. А можно предложить вариант записать своё чтение с помощью программы iMovie и сопроводить его видеорядом. Такие работы мы публиковали в форумах нашего пространства на <http://1-4.mioo.ru/>, что давало возможность обсудить и оценить работу не только детям, но и родителям (<https://yadi.sk/i/iJOTMM2LpdgyZ>).

Такой же вид работы использовался мною на уроках окружающего мира (<https://yadi.sk/i/BdqZtoMqpdduL>), и были попытки использования знаний учащихся по английскому языку (<https://yadi.sk/i/2898EH5Cpdh7z>).

Возможности программы iMovie не исчерпываются примерами работ учащихся моего класса. Надеюсь, что кого-то я просто вдохновлю на рождение собственных идей. Творите! И впереди вас ждёт успех!

Другие работы учащихся можно посмотреть на моем канале: <https://www.youtube.com/channel/UCmO9BzzgjimuOvpQxcGDpkA>.

1. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

---



**Ногаева Э.У., Ахмедова З.М., Толемишова А.К.**

**Песочная терапия: «В гостях у песочной Феи»**

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение  
детский сад «Цветок Уренгоя»*

Игра с песком как способ развития и самотерапии ребенка известен с древних времен. Игра с песком – это естественная и доступная для каждого ребенка форма деятельности. Ребенок часто словами не может выразить свои переживания, страхи, и тут ему на помощь приходят игры с песком. Проигрывая взволновавшие его ситуации с помощью игрушечных фигурок, создавая картину собственного мира из песка, ребенок освобождается от напряжения. А самое главное – он приобретает бесценный опыт символического разрешения множества жизненных ситуаций, ведь в настоящей сказке все заканчивается хорошо! Наблюдения психологов показывают, что именно первые совместные игры детей в песочнице могут наглядно показать родителям особенности поведения и развития их детей. Родители видят, что ребенок становится излишне агрессивным или робким в общении со сверстниками – это может стать поводом для размышлений о системе воспитания. Перенос традиционных педагогических занятий в песочницу дает больший воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

- Во-первых, существенно усиливается желание ребенка узнавать что-то новое, экспериментировать и работать самостоятельно.
- Во-вторых, в песочнице мощно развивается тактильная чувствительность как основа «ручного интеллекта».
- В-третьих, в играх с песком более гармонично и интенсивно развиваются все познавательные функции (восприятие, внимание, память, мышление), а также речь и моторика.
- В-четвертых, совершенствуется предметно-игровая деятельность, что в дальнейшем способствует развитию сюжетно-ролевой игры и коммуникативных навыков ребенка.
- В-пятых, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию, что особенно актуально в работе с «особыми» детьми.

Условия работы с детьми

1. Согласие и желание ребенка.
2. Специальная подготовка воспитателя, его творческий подход к проведению занятий.
3. У детей не должно быть аллергии на пыль от сухого песка, кожных заболеваний и порезов на руках.

Организация игр-занятий с песком

1. Ориентировочный этап (при проведении адаптационных игр-занятий в песке действия и объяснения воспитателя соотносятся с возрастом детей). Игры-занятия желательно проводить с подгруппой детей в одной большой или нескольких малых песочницах. Воспитатель знакомит детей со своей игрушкой-посредником в играх с песком – это может быть «Песочная фея», «Хозяйка песочницы», «Королева песочного мира». Игрушка должна быть

красивой и интересной для детей. Данную игрушку можно использовать только в песочнице или в некоторых исключительных случаях на занятиях в группе, так как через эту игрушку воспитатель объявляет все правила поведения, запреты и поощрения. Воспитатель в ходе проведения игр обращает внимание детей на изменение тактильных ощущений, побуждая их высказываться, сравнивать. Воспитатель должен следить за реакцией детей при манипуляциях с сухим и мокрым песком. Если какой-то ребенок испытывает неприятные ощущения, нельзя настаивать на продолжении занятий в песке. Воспитатель сначала показывает в песке все движения, затем дети их повторяют, а младшие выполняют вместе со взрослым – «рука в руке».

2. Игра с Песочной феей (или другая интересная игрушка). Песочная фея приглашает детей к себе в гости, в песочницу. Дети внимательно рассматривают саму песочницу (ее форму, цвет, материал, из которого она сделана), символическое обозначение неба, воды и земли. Затем воспитатель с детьми говорит о том, какие игры и занятия в песке могут приносить удовольствие и радость. Фея хвалит каждого высказавшегося ребенка и предлагает поиграть с ней в разные игры. Для детей с особенностями в развитии обязательны тактильные маркеры начала и окончания занятия.

3. Правила поведения в песочнице:

- Нельзя намеренно выбрасывать песок из песочницы.
- Нельзя бросать песок в других или брать его в рот.
- После игры надо помочь Песочной фее убрать все игрушки на свои места.
- После игры в песке надо помыть ручки.

## СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ

Этап прикосновений и игр на поверхности сухого песка.

Разогревающие игры:

1. Упражнение «Здравствуй, песок!»

Цель: снижение психофизического напряжения.

Воспитатель просит по-разному «поздороваться с песком», то есть различными способами дотронуться до песка.

Ребенок:

- дотрагивается до песка поочередно пальцами одной, потом второй руки, затем всеми пальцами одновременно;
- легко/с напряжением сжимает кулачки с песком, затем медленно высыпает его в песочницу;
- дотрагивается до песка всей ладонью – внутренней, затем тыльной стороной;
- перетирает песок между пальцами, ладонями.

В последнем случае можно спрятать в песке маленькую плоскую игрушку: «С тобой захотел поздороваться один из обитателей песка – ...»

2. Упражнение «Песочный дождик»

Цель: регуляция мышечного напряжения, расслабление.

Песочная фея. В моей стране может идти необычный песочный дождик и дуть песочный ветер. Это очень приятно. Вы сами можете устроить такой дождь и ветер. Смотрите, как это происходит.

Ребенок медленно, а затем быстро сыплет песок из своего кулачка в песочницу, на ладонь взрослого, на свою ладонь.

Ребенок закрывает глаза и кладет на песок ладонь с расставленными пальчиками, взрослый сыплет песок на какой-либо палец, а ребенок называет этот палец. Затем они меняются ролями.

### 3. Упражнение «Необыкновенные следы»

Цель: развитие тактильной чувствительности, воображения.

«Идут медвежата» – ребенок кулачками и ладонями с силой надавливает на песок.

«Прыгают зайцы» – кончиками пальцев ребенок ударяет по поверхности песка, двигаясь в разных направлениях.

«Ползут змейки» – ребенок расслабленными/напряженными пальцами рук делает поверхность песка волнистой (в разных направлениях).

«Бегут жучки-паучки» – ребенок двигает всеми пальцами, имитируя движение насекомых (можно полностью погружать руки в песок, встречаясь под песком руками друг с другом – «жучки здороваются»).

«Крокозябла» – дети оставляют на песке самые разнообразные следы, придумывают название для фантастического животного, которое оставило такие следы (впоследствии это животное можно нарисовать и сделать его жителем песочной страны).

В ходе игры ребенок узнает (закрепляет знания) об особенностях жизнедеятельности тех или иных животных и растений.

При многократном проживании в игре психотравмирующей ситуации, например расставания с родителями, у ребенка наступает своего рода снижение чувствительности и страха в реальной стрессовой ситуации, так как его песочный опыт будет показывать предсказуемость и благополучный исход реальных событий: «каждое утро ты идешь в детский сад», «на некоторое время ты остаешься с другими детьми и взрослыми без родителей», «ты можешь весело поиграть с другими детьми», «воспитатель всегда поможет тебе», «ты должен слушать, что говорит и что просит тебя сделать воспитатель», «родители всегда придут за тобой, они любят тебя»

Таким образом, любую психотравмирующую или конфликтную ситуацию можно проиграть в песочнице. Не сразу, но постепенно «песочный опыт» проживания разных событий станет жизненным опытом самого ребенка, который он начнет активно использовать в реальной жизни.

...

1.Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры. – СПб.: Детство-Пресс, 2002.

2.Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – М.: Речь, 2003.

---

**Омельяненко Е.В., Мешков Р.А.**

**Развитие композиционного мышления  
на занятиях декоративно-прикладным искусством**

*«Южный федеральный университет»  
(г. Ростов-на-Дону)*

При современных требованиях системы Российского образования, опираясь на Федеральный закон об образовании, возникает необходимость качественного повышения уровня подготовки учащихся. В Законе об образовании, в статье о дополнительном образовании детей и взрослых говорится, что «дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей». [3,4].

Обучение композиции, как основополагающем аспекте для формирования знаний и опыта о единстве и целостности образа у обучающихся приобретает особую актуальность. Поэтому практические и теоретические занятия орнаментальной композицией в декоративном искусстве, являются результативными и, по нашему мнению, крайне значительным средством, как для обогащения художественного потенциала, так и для общего развития на занятиях изобразительного искусства, призванного развивать композиционное мышление в области изобразительного и декоративно-прикладного искусства, так и в развитии культурно-личностного роста ребёнка. Безусловно, изучение и усвоение орнаментальных композиционных основ содействует развитию художественного мышления и неразделимо связано с творческим процессом учащихся. Анализ научных источников в сфере педагогики и психологии позволяет предположить, что возможны иные подходы в развитии композиционного мышления, учитывая современные требования и инновационные технологии на фундаменте тысячелетнего опыта декоративного искусства и богатейшего опыта художников-педагогов. Обусловливается он релевантностью проблемы развития композиционного мышления учащихся детских художественных школ, в процессе обучения орнаментальному и декоративно-прикладному искусству. Современное развитие ребёнка предполагает многогранное, творческое и динамичное познание окружающего мира. Развитие данного типа мышления рассматривается нами как основополагающее умение для творческого роста личности ребёнка в процессе его дальнейшего развития и творческого пути. Занятия по орнаментальной компози-

ции дает импульс ученику в художественном подходе к теме изучения и характера работы, в понимании своеобразия изобразительного искусства.

В определении и разработке вопросов методики преподавания декоративного и орнаментального искусства мы опирались на исследования Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, С.П. Ломова, Н.Н. Ростовцева, А.С. Хворостова, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой, в которых народное творчество рассматривается как часть культуры и системообразующий компонент содержания в системе подготовки, как в общеобразовательных процессах, так и в дополнительном образовании.

Вопросами теории, методики и практики преподавания различных видов искусства, а так же эстетического воспитания и творческого развития обучающихся занимались известные ученые: А.А. Унковский, С.П. Ломов, Г.В. Беда, Н.Н. Ростовцев, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Э.И. Кубышкина, Б.Т. Лихачев Л.М. Сокольникова, Т.Я. Шпикалова и другие известные ученые, педагоги, психологи и художники. В существующих основах преподавания орнаментального искусства в системе подготовки учащихся дополнительного и предпрофессионального образования указывается, что возможности занятий композицией, в частности орнаментальной, можно успешно применять как эффективное средство развития композиционного мышления в целом, которое, в свою очередь, позволит обеспечить высокий уровень художественно-образной выразительности учебных работ [1,2]. Таким образом, в данном исследовании под педагогической технологией подразумевается последовательная, взаимосвязанная система действий художника-педагога, направленная на решение педагогических задач по развитию композиционного мышления и способностей обучающихся. Изучение закономерностей технологии развития композиционных способностей, обучающихся декоративно-прикладному искусству в системе дополнительного предпрофессионального образования, имеет особое значение, т.к. способствует повышению у юных художников начальных, базовых профессиональных знаний, умений, владений приобретенными навыками.

Все выше изложенное позволяет артикулировать основную проблему исследования, которая заключается в выявлении основных педагогических технологий обучения, способствующих развитию композиционного мышления, обучающихся в сфере декоративно-прикладного искусства по программе дополнительного и предпрофессионального образования, которые соответствовали бы психолого-педагогическим особенностям возрастной категории юных художников, и повысили бы эффективность данного процесса.

В данном формате выше обозначенной проблемы была сформулирована тема исследования: «Развитие композиционного мышления на занятиях ДПИ». Данное исследование рассматривается, как оптимально возможное в достижении решения центральной проблемы в декоративно-прикладном искусстве, а именно развитие композиционного мышления на занятиях в ДШИ. В процессе решения задач исследования и проверки заявленной гипотезы о том, что результативность и качество выполняемых задач учащимися будет

значительно выше, вследствие развития композиционного мышления учеников, если:

- на первоначальных этапах активизировать интерес к обучению декоративно-прикладному искусству в целом;

- подготовить научно-обоснованную методику по спецкурсу «Орнаментальная композиция».

применялись следующие методы:

- теоретические - изучение и синтез опыта художников в декоративно-прикладном искусстве, народных художественных промыслов и в частности, орнамента как основополагающего аспекта декоративном рисовании;

- диагностические - изучение результата художественной деятельности учеников до и после внедрения разработанной программы, статистический и сравнительный анализ полученных данных.

- эмпирические - организация и осуществление психолого-педагогического эксперимента; наблюдение и анализ учебного процесса, творческой деятельностью учащихся, способами решения поставленных задач.

Делая выводы, можно сказать, что композиционное мышление и особенно желание самовыражения и творчества детей в сфере изобразительного и декоративно-прикладного искусства существуют в функциональной взаимосвязи между собой, дополняя и развивая друг друга. Каждый аспект в композиции может послужить базой для возникновения художественного образа и выразительности изображения при умелом владении художественным материалом и изобразительными техниками, в результате чего, непосредственно происходит процесс развития композиционного мышления.

...

1. Кузин В.С. Особенности изобразительной деятельности как познавательной деятельности. Пособие для учителей изобразительного искусства. М., 1969. - 100 с.

2. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учебное пособие для худож.-граф. факультетов пед.институтов. М., 1980. - 240 с.

3. Федеральный закон об образовании Российской Федерации. - Москва, 2012 <http://xn--80abucjiihbv9a.xn>

4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". Система ГАРАНТ: [http://base.garant.ru/70291362/10/#block\\_10000#ixzz4bI5ikeqg](http://base.garant.ru/70291362/10/#block_10000#ixzz4bI5ikeqg) Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых

---

**Сатыбаев А.Т., Володина Т.Н., Абжапарова У.А.**

## **Пути реализации компетентностного подхода в ВУЗАХ**

*Ошский технологический университет им. акад. М.М. Адышева,  
Ошский государственный университет  
(Кыргызстан, г. Ош)*

Модернизация высшего профессионального образования является необходимостью компетентности преподавателя и компетентностного подхода в процессе обучения студентов в век информационно-коммуникационной технологии. Для подготовки квалифицированных специалистов применяют новые стандарты в методике и практике обучения.

Преподаватели ВУЗа в зависимости от преподаваемых дисциплин делятся на общеобразовательные и профильные. Преподавателям, общеобразовательных дисциплин не зависимо от направления вуза, должны поднять уровень знаний у студентов на планку, которая даст возможность усваивать материалы профильного обучения. От этой подготовки зависит активность студента в обучении и получении его профессиональных качеств и уровень его интеллекта. Преподаватели профильных дисциплин несут ответственность за подготовку квалифицированных специалистов. Квалифицированный специалист на бирже труда должен быть востребован по своей специальности, как в государственных учреждениях, так и в частных.

Студенты первого курса – это бывшие учащиеся должны быстро адаптироваться к системе высшего образования, изучить правила порядка обучения и поведения. В сельской местности молодые люди не всегда владеют компьютерной грамотой. Большая часть обучающего материала выделяется на самостоятельную работу студентов (СРС). Студент должен владеть компьютерными программами и пользоваться интернетом и уметь самостоятельно работать. В вузах созданы мультимедийные классы, компьютерно-информационные центры, электронные библиотеки, читальные зала, проектные кабинеты и лаборатории различных направлений. Все это способствует развитию умственного сознания студентов приобретению навыков и умений для трудовой деятельности.

Назрела необходимость изменения не только структуры профессиональной деятельности специалистов технического направления, но и направленности содержания и технологии подготовки специалистов для этой отрасли производства. Целостность образовательного процесса в высшей технической школе предполагает синтез формирования у студентов умений, приемов, навыков и профессиональных компетенций, развитие личностных качеств, обеспечивающих их трудовое становление как специалистов.

Компетентность студента – это его деятельность в учебном процессе: своевременная сдача курсовых проектов и контрольных работ, СРС, рейтингов, модулей, зачет или экзамен на высокие баллы, активное участие в научных исследованиях и студенческих научных конференциях.

Успеваемость в учебном процессе, стабильность учебной деятельности в вузе, компетентность ППС и хорошая материально–техническая база вуза способствует подготовке квалифицированных специалистов.

Для удовлетворения потребности рынка труда в компетентных специалистах, отвечающим современным требованиям, преподаватель XXI века должен владеть различными методиками преподавания, которые способствуют свободному усвоению знаний, умений и навыков студентами.

Организационной формой обеспечения комплементарности могут быть практико-интегрированное обучение, междисциплинарные аудиторские и внеаудиторские занятия, широкое использование факультативов, контактная работа со студентами в рамках профессионально-ориентированных учебных модулей, имеющих в своей структуре бывшие «непрофильные» дисциплины. Комплементарность способствует разнообразию при определении педагогических технологий и приемов ведения конкретных дисциплин, расширяя методические возможности преподавателя при использовании активных и интерактивных форм обучения и для студентов при выполнении ими СРС.

При внедрении компетентного подхода необходимо учитывать интегральную сущность компетенций. Поэтому проведение занятий должно быть с максимальным учетом практики и опыта студентов, базироваться на активных и интерактивных методах усвоения учебного материала. Это достигается моделированием смешанных форм учебных занятий или использованием тренингов.

Компетентность студента – это его деятельность в учебном процессе: своевременная сдача курсовых проектов и контрольных работ, СРС, рейтингов, модулей, зачет или экзамен на высокие баллы, активное участие в научных исследованиях и студенческих научных конференциях.

Успеваемость в учебном процессе, стабильность учебной деятельности в вузе, компетентность ППС и хорошая материально – техническая база вуза способствует подготовке квалифицированных специалистов.

Главная роль в организации учебного процесса отводится профессорско-преподавательскому составу вуза. Компетентность преподавателя зависит от знания обучаемой дисциплины, опыта работы в вузе, опыта научных исследований и ученой степени. Методическая работа преподавателя заключается не только в методике его преподавания, но в разработке и составлении учебно-методического комплекса (УМК). УМК разрабатывает и составляет каждый преподаватель по своей дисциплине. Качество составленной документации является одним из критериев обучения студентов будущей профессии. Правильно составленная рабочая программа даст студентам все необходимые знания и подготовит компетентных специалистов, владеющих нужными навыками и умениями. И все, же какой должен быть преподаватель вуза?

Доктор психологических наук Н.В. Кузьмина выделяет по профессиональной компетентности преподавателя пять видов:



- 1) социальную и профессиональную компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- 2) социально-психологическую компетентность – в области процессов общения;
- 3) дифференциально-психологическую компетентность - в области мотивов, способностей, направлений учащихся;
- 4) методическую компетентность - в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
- 5) аутопсихологическую компетентность - в области достоинства и недостатков собственной деятельности и личности.

Правильная оценка компетенции преподавателя должна опираться на определенный стандарт, классифицирующий эти компетенции, и их характеристику, как это сделано по отношению к компетенциям учащихся вузов. В настоящий момент подобного стандарта нет. Соответственно это может привести к разночтению результатов оценки в различных вузах и прочим неурядицам, связанным с оценкой компетенций преподавателей высших учебных заведений.

Исследование существующих методов оценки компетенций преподавателей позволяет утверждать, что все они классифицируются, как экспертные и направлены не на изучение компетенций, а выявление степени компетентности преподавателей. А это еще раз указывает на имеющую проблему в этом вопросе. Ряд методов предполагает либо анкетирование, либо тестирование, либо интервью. Причем ректорат вуза останавливается и выделяет, только один из названных выше, а некоторые практикуют использовать их в совокупности.

В настоящее время появились учебники и учебные пособия, демонстрирующие формирование компетенций учащихся вузов. Однако подобной учебно-методической литературы мало. Соответственно появляется необходимость пополнения указанной информационной базы. Данная проблема затрагивает еще одну, а именно: компетенции преподавателей. Для того чтобы разработать и издать необходимую учебно-методическую литературу, необходимо сформировать компетенции профессорско-преподавательского состава, на плечи которого возлагается выше обозначенный труд.

Одним из факторов, определяющих качество образования, является содержание предметных компетенций преподавателя. Они представляют собой педагогическую адаптированную систему:

- научных знаний;
- способов деятельности (умения действовать по образцу);
- опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях;
- опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку.

Очевидно, что составляющие профессионально-педагогической компетентности преподавателей различных учебных дисциплин имеют определенные доминанты, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания.

Для правильной организации руководства в вузе контроль качества и оценку эффективности работы непосредственных исполнителей (ППС) должны осуществлять руководители низшего звена (заведующие кафедрой) с учётом мнения коллектива кафедры. Естественно, при этом ректорат вуза должен устанавливать общие правила такой оценки, а также контролировать её проведение и воздействовать на нижестоящих руководителей (зав. кафедр) с целью коррекции фактического положения дел.

На кафедре должна определяться эффективность или неэффективность работы преподавателя за определенный интервал времени, с учётом поставленных конкретных задач и имеющихся ресурсов времени, материального и финансового обеспечения. На определенных факультетах и кафедрах и даже внутри одной кафедры для всех работников ставится конкретная задача, например, выпускать в год одно учебное пособие и две статьи; принимать участие в научных конференциях или в научных исследованиях, повышать свой уровень знаний или ученую степень и т.д. Компетентность преподавателя должна определяться оценкой. Оценка зависит от эффективности и качества трудовой деятельности ППС:

- за основу количественной оценки эффективности ППС следует принять - выполнение «Индивидуального плана работы преподавателя», обсуждаемого на заседании кафедры.

- за основу качественной оценки – мнение заведующего кафедрой и коллектива кафедры.

Вуз, где правит учебная дисциплина для студентов и преподавателей, где выполняются в установленные сроки учебная нагрузка, где компетентность ППС выражается в успехах трудовой деятельности выпускников вуза, где администрация заботится об обеспеченности материально-технической базой и социальном положении своих сотрудников и студентов, достигает высокого рейтинга среди других учебных заведений. Престиж таких вузов настолько вымок, не зависимо от направления получаемой специальности и величины контрактной суммы – эти вузы желанны и востребованы и не требуют дополнительных затрат на рекламу. О чем свидетельствует нижеприведенный график опроса читателей газеты «Вечерний Бишкек» о лучшем вузе Кыргызстана.

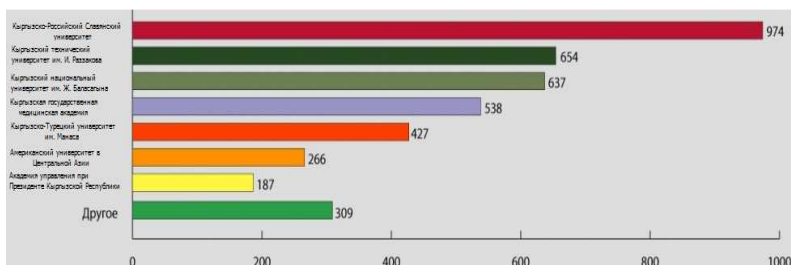


Рис. 1. Результаты социологического опроса среди читателей газеты Вечерний Бишкек, Кыргызстан

...

1.Заярная И.А., Куликова В.В. Проблемы реализации компетентностного подхода в вузе // Современные наукоемкие технологии.2015. № 10. С. 90-92.

2.Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35–45.

**Сетямина Е.А., Минкина Е.В.**

### **Формирование гражданской идентичности в начальной школе**

*Муниципальное общеобразовательное учреждение  
«Гимназия № 12» Краснооктябрьского района  
(г. Волгоград)*

В современной школе воспитательный процесс выдвигает на передний план вопросы формирования гражданской идентичности. «Достижение личностного уровня гражданской идентичности не может происходить без успешного формирования социокультурного уровня, где от прямых и косвенных педагогических влияний зависит очень многое». [2, с. 83]

Сегодня как никогда остро встает проблема воспитания гражданина, знающего и уважающего историю Родины и традиции народов, населяющих ее, изучающего культурное наследие родного края. «Незнание истории, в том числе истории родного края, порождает забвение традиций и может привести к тому, что сформируется поколение, живущее, «под собою не чужа страны», это может стать одной из причин социальных конфликтов». [1, с. 49]

Младший школьный возраст – благодатная среда для воспитательного процесса, когда от личности учителя и его гражданской позиции зависит очень многое. Планируя уроки окружающего мира, литературного чтения, изобразительного искусства, музыки, воспитательный аспект учитель ставит во главу целей и задач. Так, изучая произведения классиков русской литературы, дети учатся сопереживать происходящему, быть сопричастным культу-

ре и истории. Культурно-историческая линия - одна из основных и в курсе «Окружающий мир». Такие темы как «Охрана природы в культуре народов России», «Родной лом – уголок Отчизны», «Всемирное наследие» и другие, помогают учителю найти правильный подход к воспитанию детской души. Особую роль в последнее время играет курс «Основы религиозных культур и светской этики». На занятиях дети имеют возможность прикоснуться к культурным традициям различных мировых религий, ощутить их общность, научиться толерантности. Задача учителя так подать материал, чтобы знания и чувства имели личностное значение для каждого ученика в классе.

Каждый учитель начальных классов ведет внеурочную деятельность. Продуманная система классных часов гражданско-патриотической направленности, кружковая краеведческая деятельность, связанная с приобщением к национальной культуре, с изучением истории страны; вовлечение в работу школьных музеев – вот пути пробуждения у учащихся интереса к своей малой родине, формирования потребности в нравственном совершенствовании.

Краеведение – одно из сложных направлений в воспитательной работе в начальной школе. Но именно работа в тесном контакте с краеведческим музеем позволит детям окунуться в историческое и культурное прошлое своего города, села. Только музей даст детям реальное представление об историческом пути предков. Особенно ценным может стать исследовательская и проектная деятельность учащихся, связанная с краеведением. Такое направление может включать не только работу с экспонатами и документами музеев, изучение книг в библиотеках, но и организацию краеведческих экспедиций, походов по местам боевой славы, мероприятий экологического направления и пр. Знание истории родного края поможет возродить традиции национальной духовной культуры. Только человек, хорошо знающий и уважающий культуру и традиции своей малой родины, может стать настоящим гражданином и патриотом.

Большое значение в формировании гражданской идентичности имеют экскурсии. Они помогают детям непосредственно приобщиться к миру прошлого, увидеть то, о чем слышали на классных часах и уроках. Дети имеют возможность увидеть фотографии, документы прошлых лет, посетить памятные места. Особенно ценным может стать исследовательская и поисковая деятельность. Чтобы экскурсия не носила номинальный характер, целью её должна быть подготовка к классному часу, написанию исследовательских и проектных работ. Только личное участие послужит воспитанию чувства гордости за свою страну, ее историю.

Особой формой гражданского воспитания является проведение учебных конференций патриотического содержания. Конечно, такая форма работы требует от учителя особого терпения. Подготовка к конференциям – процесс длительный и сложный, учитывая возраст младших школьников.

Важную роль учителя начальных классов отводят организации и проведению праздников различной тематики: посвященных памятным датам, госу-

дарственным и традиционно народным праздникам. Здесь важно, чтобы разработка такого праздника не была делом только учителя. В классе не должно быть сторонних наблюдателей. Каждый должен быть вовлечен в работу творческой группы, быть ответственным за выполнение определенного задания. Такая работа позволит не только реализовать таланты детей, но и воспитать социально-здоровую активную личность.

Нельзя забывать, что есть всегда в классе дети с девиантным поведением, детей, склонных к нарушениям дисциплины и даже правонарушениям. Вовлечение таких ребят в работу кружков гражданско-патриотической направленности, в работу школьных музеев, подготовку классных часов, в подготовку проектов поможет убрать многие проблемы воспитания.

Работа по формированию гражданской идентичности должна быть постоянной, не сводиться к отдельным, даже значимым мероприятиям. Учитель должен использовать все возможности урочной и внеурочной деятельности детей, всего воспитательного пространства.

...

1. Захарова Э.Г. Роль краеведческого музея в воспитании гражданственности школьников // Воспитание школьников. 2012. №10. С. 48 - 51.

2. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога // Педагогика. 2014. №3. С. 83 – 91.

---

## **Сиротина И.С.**

### **Внеурочная деятельность в начальной школе**

*МБОУ Аннинская СОШ №3*

*(п.г.т. Анна)*

Внеурочная деятельность в начальной школе является неотъемлемой частью учебного процесса. Её роль в воспитании школьников огромна, так как участие во внеклассной работе помогает детям гармонично и всесторонне развиваться.

Данный вид деятельности призван реализовать требования ФГОС начального образования. К особенностям внеурочной деятельности в школе относится возможность образовательного учреждения самостоятельно ее планировать. «Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательной деятельности и организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Формы её организации школа определяет самостоятельно, с учётом интересов и запросов учащихся и их родителей (законных представителей)» [1, 2 с.].

Для увеличения интереса учеников класса к книге и чтению мною была разработана программа внеурочной деятельности для 1 класса «Занимательное азбуковедение». Поскольку среди учеников моего класса есть дети с ОВЗ, основной целью этой программы является помощь учащимся с трудно-

стями обучения чтению. Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

1. Необходимо расширить кругозор школьников;
2. Заложить основы навыков учебной работы;
3. Привить интерес к родному языку, к чтению, к книге;
4. Формировать нравственные и эстетические представления;
5. Способствовать развитию наглядно-образного и логического мышления, ввести ребенка в мир художественной литературы.

Из-за трудностей, возникающих на первом этапе обучения чтению, многие дети теряют интерес, желание читать, иногда может выработаться негативизм. непонимание предлагаемых текстов еще более усугубляет отрицательное отношение к чтению и, соответственно, к урокам чтения, литературы, русского языка. Уровень предлагаемого программного материала зачастую не соответствует способностям, возможностям таких учащихся. Многочисленные речевые нарушения, ослабленные внимание и память, неблагоприятные семейные условия приводят к большим трудностям у учащихся в формировании необходимого навыка.

Программа внеурочной деятельности «Занимательное азбукведение» рассчитана на 34 учебных часа. На занятиях применялись следующие методы и приемы: вырезание букв из цветной бумаги, рисование букв в воздухе, рисование на манной крупе, рисование манной крупой, лепка букв из пластилина, сгибание букв из проволоки, складывание заглавных и прописных букв из отдельных элементов. Дети с удовольствием рисовали предметы или явления природы, напоминающие буквы русского алфавита, придумывали ассоциации, связанные с каждой отдельной буквой. Одним из наиболее любимых видов заданий было заучивание и чтение перед классом стихов о буквах. Библиотекарь нашей школы провела праздник, посвященный детским книгам, и записала учащихся в школьную библиотеку.

К началу второго года обучения была разработана программа внеурочной деятельности «В мире книг». Данная программа внеурочной деятельности - это создание условий для использования приобретенных знаний и умений на уроках литературного чтения для самостоятельного чтения и работы с книгой. Содержание занятий помогает младшему школьнику больше общаться с детскими книгами: рассматривать, читать, получать необходимую информацию о книге из других изданий (справочных, энциклопедических).

Третий год обучения продолжает цикл занятий внеурочной деятельности «В мире книг». Содержание занятий создает условия для углубления знаний, полученных на уроках литературного чтения, и применения их в самостоятельном чтении. На занятиях внеурочной деятельности «В мире книг» предполагается практическая работа с разными типами книг, детскими периодическими и электронными изданиями, знакомство с библиотечными каталогами. Отбор учебного материала в программе соответствуют возрастным и

психологическим особенностям учащихся начальной школы, так как ведущей деятельностью в этом возрасте является общение в процессе обучения.

Основная часть изучаемых произведений третьего года обучения – сказки народов мира. Сказка учит сопереживанию и радует детей своим оптимизмом, добротой, любовью ко всему живому, мудрой ясностью в понимании жизни, сочувствием к слабому, лукавством и юмором. При этом формируется опыт социальных навыков поведения, а любимые герои становятся образцами для подражания.

Итогом работы внеурочной деятельности по литературному чтению является создание проектов: подготовка устных журналов, создание сборников сказок, загадок, пословиц.

В соответствии с программой четвертого года обучения ученики более подробно познакомятся с литературоведческими терминами: олицетворение, метафора, сравнение и т.д. Итогом данной внеурочной деятельности предполагается создание учебного проекта, посвященного жизни и творчеству Анны Николаевны Корольковой.

Система работы, представленная в программе, позволяет осуществить внедрение новых технологий, нестандартных форм работы во внеурочной деятельности, развить речь учащихся, а также повысить учебную мотивацию детей и, самое главное, воспитать грамотного читателя.

...

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015г. № 09-3564 « О внеурочной деятельности и реализации дополнительных образовательных программ». С.2.

---

**Смолякова В.И.**

## **Музыка как инструмент развития системного мышления**

**у детей 6-7 лет**

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)*

Научно доказано, что даже до рождения ребенок способен воспринимать музыку и развиваться благодаря ей, очень полезно так же, если будущая мать поет во время беременности, т.к. определенные частоты положительно влияют на психику ребенка.

Позицией восприятия является положение человека, который находится во внутреннем пространстве происходящего [2]. Это различные точки зрения, которые занимает наблюдатель по отношению к той или иной жизненной ситуации, а также связанные с ними состояния.

Системное мышление – это взгляд на ситуацию, когда при решении учитываются все актуальные влияющие на нее факторы: прошлое и будущее, окружение, задачи близкие и дальние (Системное мышление - четвер-

тая позиция восприятия). Системное мышление противопоставляется линейному, где рассматривается только одна причинная линия. Системное мышление, может быть, как целеориентированным, так и причинно-следственным [6].

В развитии системного мышления одним из инструментов может выступать музыка, в основе которой лежит теоретическая её часть, а следствием и развитием навыков системного мышления является — практическая [5]. Школьный курс сольфеджио делится на 2 уровня. Теоретический и практический [3]. Теоретический — это элементарная теория музыки (нотная музыкальная грамота) Этот уровень преподают в 1 классе музыкальной школы (возраст обучающихся 6-7 лет, первый класс СОШ), около 2-3 месяцев, она образует фундамент для следующего уровня — практического. Практический уровень — это пение и написание музыкальных диктантов, анализ интервалов, сольфеджирование, дережирование и т.д. Этот уровень составляет основной, но в то же время вторичный пласт.

К теоретическому уровню относится элементарная теория музыки, которая включает несколько элементов — чтение нот с листа, написание музыкальных диктантов, анализ интервалов. Существует 2 вида разбора нового произведения — это разбор и чтение с листа [3]. При разборе пьеса играется медленно, с остановками. Внимание может быть направленно как на тщательное изучение текста, так и на повторение и оттачивание отдельных его элементов и подбор нужной аппликатуры и т.д. При чтении с листа, незнакомая пьеса играется указанным композитором в темпе и характере, без предварительного фрагментального разбора. Такое исполнение требует владения рядом навыков, таких как: ведение фразы, взаимодействие зрения, слуха и моторики, концентрации внимания, дифференцирования информации. Ведение музыкальной фразы предполагает параллельное связывание нотного текста, т.е. предыдущего аккорда, настоящего и следующего, умение «собирать» и «смыкать» разложенные гармонии в компактные аккорды. Необходимо научиться быстро анализировать музыкальный текст, определяя его структурно-содержательную логику.

Принципиальная разница между процессами чтения с листа и разбора пьесы заключается в том, что при чтении с листа внимание активизируется, мозг напряжён и работает максимально, используя свои возможности. Результат определяет — скорость мышления. Так же стоит отметить, что разбор нового произведения — это развитие системного мышления, а чтение с листа — это учитывание всех влияющих факторов, следовательно, применение системного мышления. При литературном чтении мы охватываем всё слово полностью, а то и всю фразу, так же и при музыкально чтении нужно научиться распознавать распространённые ритмы, интонации, мелодические и гармонические схемы. Задачу развития системного мышления можно расширить и усовершенствовать. Это возможно при пропевании слов одного произведения на мелодию другого. Внезапного изменения ритма дирижирования.



В процессе развития системного мышления, координация рук имеет немаловажное значение. Суть в том, что движение рук должно быть согласованным, клавиши партии аккомпанемента (левая рука) должны нажиматься в тот момент, когда это нужно. Правильная игра достигается практикой, в основу обучения берутся гаммы и ритмичные стихотворения из семи строчек. Так как именно счёт поможет играть ноты левой руки так как надо. Сперва «разбирается» правая рука (мелодия), потом левая, затем они соединяются. Прежде чем мелодию и аккомпанемент, нужно разобраться с длительностями нот. При сведении произведения играется сначала медленно, а потом в положенном ему темпе.

Написание музыкального диктанта – это итог в работе над развитием слуха, так как этому процессу сопутствует трудоёмкая работа, такая как вслушивание, сравнение и оценивание музыкальных образов – выстраивается система компонентов музыкальных звуков. Без сформированного навыка чистого интонирования и различения мелодических ходов не выстроится цепочка: вслушивание → сравнение → оценивание, так как это систематизирование поступающей информации, а система – это определённый порядок частей чего-либо, в котором все элементы зависят друг от друга. Необходимо помнить, что поступенное движение вверх или вниз, повторность звуков с опорой на Т53 (трезвучие) – это фундамент куска элементарной теории музыки (сольфеджио)[1].

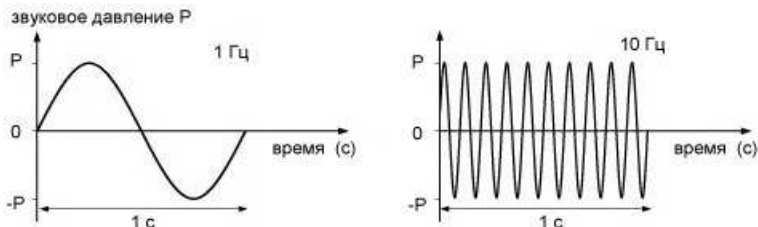
В музыкальную систему развития системного мышления вписывается построение интервалов и музыкальных формул. Интервалы в музыке имеют качественные (количество тонов интервале) и количественные (количество ступеней) характеристики [4]. Число ступеней, произносится как количественные на латинском: прима – 1, секунда – 2, терция – 3, кварта – 4, квинта – 5, секста – 6, септима – 7, октава – 8. Все существующие аккорды, как правило, относятся к трем основным гармоническим функциям: Т, S, D (тоническая, субдоминантовая, доминантовая). \*К тонической группе аккордов относятся аккорды I, III, VI ступеней, т. к. они имеют по два общих звука с тоническим трезвучием. При устном диктанте (такие диктанты только одноголосные) необходимо ещё и чёткое тактирование (сольмизация) или дережирование [3]. Перед сольфеджированием примеров полезно отделить метроритмический сектор от звуковысотного, то есть прочесть ноты (на одной ноте) с сольмизацией, отсчитывая метрические доли такта [1].

То, как мы воспринимаем звук: в результате колебания какого-либо упругого тела возникает волнообразное распространение звуковых волн в воздушной среде – звуковое волнение. Звуковые волны распространяются во все стороны с одинаковой скоростью. Это колебания улавливаются человеческим слуховым аппаратом и по НС передаются в головной мозг, возбуждается ощущение звука. Человеческий слух улавливает большой звуковой спектр. Характер звука определяют четыре основных свойства: высота, длительность, тембр (окраска, присутствие обертонов), громкость. Высота звука за-

висит от частоты колебаний тела, громкость от амплитуды колебательных движений источника звука, длительность – от продолжительности колебаний.

Рисунок 1  
с частотой 1 и 10 Гц  
(Описание высоты звука)

Пример звуковых колебаний



Музыку можно перевести в вид графика или формулы, так как она подчиняется законам логики. Для неё применимы быстрые, методичные, логичные решения. Музыка – это сложная прогнозируемая система, позволяющая развить наше системное мышление. Музыка структурна и иерархична: крупные произведения распадаются на менее крупные части, которые в свою очередь делятся на небольшие темы и фрагменты, состоящие из мелких фраз и мотивов. Стихийное понимание музыкальной иерархии облегчает и обеспечивает понимание систем.

...

1. Кондратьева И. Одноголосный диктант: Практические рекомендации. СПб.: Композитор, 2006.
2. Медоуз Д.Х. Азбука системного мышления; пер. с англ. под ред. чл.-корр. РАН Н. П. Тарасовой. – 2-е изд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 343 с.
3. Музыкальный слух. Теория и методика развития и совершенствования / С.Е.Оськина; Д.Г. Парнес. М.: АСТ, 2005.
4. Видео. Канал наука и техника-информационные аспекты, связь музыки и математики; [www.socione.ru](http://www.socione.ru)
5. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт; Пер. с англ. – 4-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2010. – 254 с. – (Серия «Искусство думать»).
6. URL: [www.psychologists.ru/articles/view/sistemnoe\\_myshlenie](http://www.psychologists.ru/articles/view/sistemnoe_myshlenie)

Стасевич В.Н., Ткаченко Д.С.

## Прагматизм и поэтика изобразительного творчества

*Академия Архитектуры и искусств,  
Южный федеральный Университет.  
(г. Ростов - на - Дону)*

Естественен вопрос: почему творчества, а не искусства, или, скажем, изобразительной деятельности? Дело в том, что понятие искусства предполагает некоторые высшее достоинство как результатов, так участников целенаправленного действия. Нас же в этом случае интересуют все и результаты и участники. В понятии же изобразительной деятельности слышится условие если не обязательности, то, во всяком случае – некоторого постоянного к ней отношения. Нас же в данном случае опять же интересуют все варианты участия, в том числе случайного. То есть интересует понятие творчества в его "широком смысле", как "любая деятельность человека, в которой возникают новые результаты" [1;50,с.35], включая творчество изобразительное как производное занятий изобразительной деятельностью, независимо от уровня и назначения результатов.

В этом аспекте предмет изобразительного творчества замечателен тем, что в ряду других "небытовых" занятий (музыкальные, литературные, танцевальные и т.д.) пользуется заметно преобладающим вниманием. Свидетельства тому известное пристрастие к рисованию детей ранних возрастов и неиссякаемое пополнение различного назначения классов, курсов, студий по освоению основ изобразительной грамоты при необязательно осознанной цели этого освоения. Возможно, что широкая потребность приобщения к изобразительным занятиям связана с тем, что визуальная информация является ведущим средством познания окружающего мира, а изобразительное занятие воспринимаются зримо убедительной трансляцией этого познания.

Как бы там ни было, но из этого вовсе не следует, что столь значительный интерес к изобразительному автоматически обеспечивает его значительные достоинства. Достоинство результата зависит не только от интереса к занятию и даже не только от способности и практической готовности к нему. Не менее, если не более важна мотивация действия: ради чего оно предпринимается? Чем и определяются и смысл действия, и удовлетворение, либо неудовлетворение результатом. Вот с этого места вступают в свои права соображения прагматизма и поэтики творчества, творчества изобразительного в частности.

Категории прагматизма и поэтики давно обосновались в истории интеллектуального движения и широко используются в сферах философии, культурологии, литературоведения. Чего не скажешь о внимании к ним в пределах теории и практики изобразительного искусства. К вопросу, зачем они нужны этой ветви искусствоведения, будет возможность обратиться ниже. Предварительно представляется необходимым несколько раскрыть содержание понятий и отношение их к изобразительной деятельности и, соответ-

ственно, к изобразительному творчеству. Не вдаваясь в намерения оригинальных толкований, авторы ограничивались равнением на краткие сведения о понятиях в справочных изданиях [1,2,3,4,5]

**Поэтика.** Судя по развернутому толкованию понятия в Большой энциклопедии, поэтика "как наука о строении литературных произведений и системе эстетических средств, используемых в них", в истории эстетической мысли существует со временем Аристотеля [1;38,с.399]. По сведениям других источников, в отечественный опыт культурологии и литературоведения в 60-е годы 20 века понятие поэтики введено М. М. Бахтиным. Означает оно учение(научную дисциплину) о системе художественных средств литературного творчества, в широком значении совпадая с понятием теории литературы [4,с.391]. Об отношении поэтики к опыту пластических искусств каких-либо упоминаний нет. Но параллельное этому суждения о поэтике в ее узком значении как об исследовании языка художественного произведения (стилистика) и его образных средств (топика) позволяют попутно заменить, что с этой точки зрения понятие поэтики легко распространимо на практику любого пластического искусства, включая изобразительное с присущими ему особенностями стилистики и топика. И, наконец, частный аспект поэтики – аспект взаимосвязи (взаимодействия) стилистики и топика – полностью соотносим с понятием композиции, универсальной категории творческого мышления в опыте искусств. То есть, говоря обобщенно, поэтика – это наука (учение, научная дисциплина) о ценностных аспектах художественного творчества. Следовательно, *поэтика творчества* состоит в содержании творческой деятельности, намеренно направленной на обретение художественно достойных результатов.

**Прагматизм (прагматизм).** Бытующее с 70-х годов 19 века направление интеллектуальной мысли ( преимущественно американской), признающее подлинно истинным только то, что приносит практически полезные результаты соответствующие конкретным интересам индивида, в частности – действующего субъекта [3,с.396;4,с.1062].Основные положения прагматизма разработал Ч. Пирс, а их распространению и популярности содействовал У. Джеймс. Прагматизм творчества, в том числе изобразительного, состоит, следовательно, в деятельности, направленной на извлечение непосредственной выгоды, вне зависимости от художественных достоинств ее результатов. Разумеется, мера выгоды (корысти) может выражаться не только в некоем денежном исчислении, но и в соображениях карьеры, известности, тщеславия, ближайшего успеха и прочих стремлений спекулятивного содержания.

Не обязательно быть исключительно прозорливым наблюдателем, или глубоким исследователем, чтобы заметить, что категория прагматизма в сферах творчества сравнительно с поэтикой более всеобща, хотя непроницаемой стенки между понятиями нет. Ведь стремление к репутации мастера, взыскательного исполнителя (а это поэтика) – позыв тоже в известной степени прагматичный. Понятие разграничиваются двумя существенными признака-

ми: поэтика – свойство преимущественно интеллектуального отношения к смыслу творческого действия; прагматизм - свойство преимущественно эмпирического отношения к смыслу творческого действия. И это присуще всем уровням занятий изобразительными и прочими пластическими искусствами, независимо от направлений, традиций, жанров, видов и технологий исполнения. На примере изобразительной деятельности схематично это можно представить так:

### Возможные

уровни отношений к смыслу занятий изобразительной деятельностью, включая учебу.

эмпирический (тренировочный)	интеллектуальный (познавательный)
<b>Важно:</b> Что изображено? Занимательность изображения; Самовыражение; Интуиция; Необходимость; Приобретение изобразительных навыков; Обеспечение личного социального достоинства .	<b>Важно:</b> Как изображено? Выразительность изображения; Профессиональность; Знание; Потребность ; Освоение изобразительной грамоты; Обеспечение художественного достоинства творческого результата
<i>В целом:</i> прагматизм творчества. <i>/Спекулятивное творчество/</i>	<i>В целом:</i> поэтика творчества. <i>/Формальное творчество/</i>

В основу содержания позиций положен опыт длительного общения с участниками профессиональной и академической среды художественно-графического направления и, естественно, невольного (не специального) наблюдения за их интеллектуально - творческой мыслью на самых разных этапах учебного и творческого пути.

Позиция "Что изображено?" (левая колонка схемы) – первейшее, оно же первичное, оно же простейшее до примитивного условие интереса к изображению, как к результату, так и процессу изобразительного действия, включая его замысел и назначение. Возрастных ограничений не имеет. Этим условием определяется интерес к изобразительному искусству подавляющего большинства посетителей художественных выставок и смысл усилий большинства участников этих выставок. Но исключительно интересен в этом отношении феномен детского изобразительного творчества. Содержание изображения дети видят на уровне предметного узнавания. Поэтому их совершенно не беспокоит изобразительное косноязычие их собственных произведений. Сравнительное достоинство "своего" и "чужого" изобразительного результата

они опять же ищут и видят не в особенностях исполнения, а в предметно – сюжетной узнаваемости привлекательности изображения.

"Узнавательный" смысл изобразительных усилий присущ не только младшему возрасту приобщаемых к изобразительной деятельности. Старательное «срисовывание» предметных очертаний и поверхностей учебных постановок ("топографический реализм") учащимся специальных классов средних и высших учебных заведений явление того же порядка, хотя и отличаются от детского изобразительного творчества добротностью сходимости с натурой. Добротность с привкусом визуального инфантилизма – весьма устойчивого возрастного свойства. Поэтому учебное освоение позиций "Как изображено?" (правая колонка схемы), как бы то ни было огорчительно для противников "авторитарной педагогики" и сторонников "ювенальной юрисдикции", невозможно без намеренного понуждения. Понуждения учебно-дидактического, разумеется, посредством постановки специальных изобразительных задач формального содержания. При этом ведущему занятия надо быть готовым к тому, что его познавательно полезная инициатива будет принята не обязательно с восторгом. Учащиеся всех уровней образований, как и все нормальные люди, за исключением немногих, непривычному и неизвестному предпочитают понятное и знакомое. Тем более, если дело касается не бытового (житейски полезного) опыта, а некоего продукта умственной работы, ближайшая нужда в котором неясна, а вкус к нему может заявить о себе только по мере опять же умственных усилий. Характерно, между прочим, что окружающую среду (реальную действительность) приобщаемые к изобразительному делу преимущественно тоже видят на раздельно предметном уровне "узнавания". Свидетельства тому серьезные изобразительные затруднения с простейшими задачами пространственных построений (перспектива), с масштабными отношениями предметных величин в едином пространстве и конструктивная несуразность примеров рисования по памяти.

Упомянутые особенности примитивного видения что изображения, что реальной действительности являются средством, по мнению авторов, ограниченного визуального опыта, формированию которого следует уделять целенаправленное внимание с самых первых шагов приобщения к изобразительной грамоте, независимо от возраста приобщаемых. Каким образом, какими средствами может быть достигнуто преодоление и примитивного видения и безразличия к поэтике изобразительного языка – вопрос конкретной учебной ситуации и соображений ведущего учебные занятия. Важна методичность введения в сознание слушателей (учащихся) понятий о смысле поэтики как первом условии полноценного искусства. Позиция "Что изображено?" / "Как изображено?" фактически отправная по содержанию для остальных позиций, каждая из которых может быть рассмотрена подобным образом. Суть рассмотрения едина: смещение доминанты внимания с эмпирических на интеллектуальные представления о смысле занятий изобразительным искусством и творчеством. И если для устоявшихся в своих убеждениях и профессиональ-

ных предпочтений достойных метров (мэтров) подобное условие интеллектуализации творческого процесса может оставаться вне их интересов, то для всех профессионально формирующихся в академической среде оно обязательно. Как необходимая прививка против вируса банальности и стереотипов творческого мышления.

...

1. Большая энциклопедия: В 62 томах. - М. ТЕРРА, 2006. Т. 38, с. 399-400; Т. 50, с. 35

2. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: АЗЪ, 1993. с. 593, 595, 819.

3. Словарь иностранных слов. - М.: Рус. яз., 1986. с. 395, 396.

4. Советский энциклопедический словарь. М.: - Советская энциклопедия, 1989. с. 1060, 1062, 1325.

5. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. с. 391, 392, 476

...

1. Иванов И.И., Сидоров И.С. Построение финансовой модели инвест-проекта // Электронный научный журнал. 2015. № 1(5). С. 23-24.

2. Сидоровский И.И. Финансовый консалтинг // Наука и образование в жизни современного общества: сб. науч. тр. М., 2013. С. 114.

3. Петровичев П.И. Построение системы развития предприятия. Автореферат диссертации. М., 2012. 212 с.

4. Нардов В.Р. Бизнес-план: структура и особенности. URL: <http://scjour.ru/docs/bp.2015.01.11.pdf>.

5. Ivanoff I.S., Petrov P.P. Financial consulting. Electronic journal. 2015. Vol. 1(5). p. 25-26.

---

## Черных О.Н.

### Приёмы развития познавательной активности младших школьников

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Средняя школа № 8 города Ельца»  
(г. Елец, Липецкая область)*

Активизация познавательной деятельности обучающихся – одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики, так как учение – ведущий вид деятельности школьников. И поэтому значимым является познавательный интерес и познавательная активность [1,12].

Младший школьный возраст - главный период в жизни ребенка, ведь на этом этапе он начинает приобретать основной запас знаний об окружающей действительности для своего дальнейшего развития, основополагающие умения и навыки. От этого периода жизни зависят дальнейшие пути развития ребенка. Начало обучения в школе – сложный и ответственный этап в жизни ребёнка.

Во-первых, меняется социальная позиция ребёнка. Теперь он стал школьником, появляются новые обязанности: делать уроки, быть внимательным, дисциплинированным. Во-вторых, происходит смена ведущей деятельности. С приходом в школу школьники должны «научиться учиться», т.е. запоминать учебный материал, решать задачи. Деятельность учителя должна быть направлена не только на усвоение знаний, но и на развитие самостоятельности обучающихся в процессе учебы, на привитие интереса к учебному предмету в ходе работы. [2, 185 с] Целенаправленное обучение обеспечивает высокий уровень развития заложенных способностей. Чтобы выявить уровень развития познавательного интереса у обучающихся, наметить пути развития и доказать на практике их действенность важно использовать в своей работе:

1. Анкетирование, наблюдение. Чтобы вести работу по развитию познавательного интереса, необходимо изучить, выявить уровень интереса у обучающихся. Зная мотивы учения, легче организовать формирование познавательного интереса обучающихся.

2. Самостоятельная работа формирует умения и навыки любого рода и является важной предпосылкой успешности обучения.

3. Исследовательская и проектная деятельность открывает возможности формирования жизненного опыта, стимулирует творчество, потребность в самореализации и самовыражении, реализует принцип сотрудничества, обеспечивает рост личности ребенка, позволяет идти по ступенькам роста. [1, 12с].

4. Игровая деятельность развивает познавательный интерес и активность, снимает усталость, позволяет удерживать внимание.

5. Интеграция сказывается на результативности: знания приобретают качества системности, умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов обучающихся, формируется их убежденность и достигается всестороннее развитие личности.

6. Проблемное обучение активизирует мыслительные процессы, порождает у интерес и учебную мотивацию, включает в себя логические операции, необходимые для выбора целесообразного решения. [3, 55 с].

Результатом обучения является становление активной жизненной позиции обучающихся, проявляющейся в самостоятельной познавательной активности.

...

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пос. для учителя. М., Просвещение, 2015. 160 с.

2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества// Исследование проблем психологии творчества. 1983. С. 182 – 195.

3. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература. 2004. 80 с.

---



**Шабалина М.Р., Хохлова М.В., Ситникова И.В.**

**Педагогический потенциал математического образования  
в процессе формирования инженерного стиля мышления**

*Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Вятский государственный университет»  
(г. Киров)*

В условиях динамично развивающегося высокотехнологичного производства, информатизации общества резко возрастает потребность в квалифицированных инженерных кадрах, обладающих способностью осуществлять творческие формы инженерной деятельности, такие как изобретательство, конструирование, проектирование. В Доктрине высшего инженерного образования России отмечается, что «основой образования должны стать не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности, т. е. процедуры рефлексивного характера» [6, с.13]. Формирование инженерного стиля мышления у студентов инженерно-технического направления подготовки становится одной из приоритетных задач высшей школы. В решении этой задачи циклу естественнонаучных, в частности, математических дисциплин отводится особая роль. Математика как учебная дисциплина, обладает огромным педагогическим потенциалом в плане формирования инженерного стиля мышления. В рамках практической реализации этого потенциала имеет смысл обратить внимание на некоторые аспекты развития методики обучения математике с учетом современных потребностей инженерного образования и сути самого понятия «инженерное мышление». В энциклопедии профессионального образования под инженерным мышлением понимается системное творческое техническое мышление, позволяющее видеть проблему целиком с различных сторон, видеть связи между ее частями. Анализ современных подходов к определению понятия «инженерный стиль мышления» позволил нам сделать вывод, что инженерное мышление - это «особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать поставленные задачи, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах с целью создания технических средств и организации технологий». [1, с.143]

Инженерное мышление как мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, прежде всего, является конструктивным. В инженерной практике под конструктивностью, как правило, понимают способность ставить реальные цели с учётом материальных, временных, энергетических и других ресурсов, выбирать адекватные технические методы и средства, планировать последовательность действий, определять степень достижения цели, в случае необходимости диалектично ее корректировать, своевременно вносить изменения в реализуемый проект. Идеология конструктивизма, как метода познания, исчерпывающе изложена в работах

известного математика и замечательного педагога Джорджа Пойа. В своей книге «Математика и правдоподобные рассуждения» Д. Пойа приводит многочисленные примеры математических открытий, опирающихся на индуктивные рассуждения, основу которых составляют наблюдения и обобщения, гипотезы и эксперименты. Именно такие методы исследования широко применяются и в естествознании. «Математика в некоторых отношениях является наиболее подходящим экспериментальным материалом для изучения индуктивных рассуждений», – писал Д. Пойа [3, с. 18]. А, следовательно, эффективным инструментом формирования одного из важнейших аспектов инженерного мышления будущего инженера – конструктивного мышления.

Еще одним важным аспектом инженерного мышления является его фундаментальность. Инженерное мышление – это научно-теоретическое мышление, характеризующееся тем, что оно «осуществляется в соответствии с методологическими принципами, которыми руководствуются в данную эпоху учёные в своем подходе к исследованиям и их результатам» [4, с.10]. В современной, быстро развивающейся техносфере узкоспециальные знания устаревают так быстро, что становятся неактуальными уже на стадии обучения. Фундаментальные знания, базирующиеся на общих естественнонаучных законах, напротив, всегда остаются актуальными. Знание этих законов позволяет быстро осмыслить устройство и принцип работы технических новшеств, обеспечивает их эффективное использование в профессиональной деятельности и повседневной жизни. В инженерном образовании математику традиционно причисляют к группе фундаментальных дисциплин, составляющих базу подготовки будущего инженера. Академик Н. Н. Моисеев писал о том, что в технике математика – это часть конструкторского ремесла, часть технологии [2, с. 144]. Но фундаментальная математическая подготовка инженерных кадров имеет свою специфику. Математика для студентов технических направлений подготовки является аппаратом, языком описания тех или иных явлений или процессов, а не сущностью, которая их интересует сама по себе. Перегруженность учебного материала доказательствами теорем о существовании и абстрактными формулировками дезориентируют студента, лишают возможности уловить ту суть математических понятий, которые лежат в основе физических и технических явлений. Формирование способности к самостоятельному решению поставленных задач, к поиску доказательств (но не засилье доказательств) должно быть компонентом всякой разумной системы обучения математике будущих инженеров. Английский философ, основоположник механистического материализма Томас Гоббс утверждал: «Понимание – это способность за символами видеть реальные объекты». Об этом стоит помнить преподавателям математики как при разработке учебно-методического обеспечения курса математики, так и при проектировании обучающих технологий. Развитие инженерного стиля мышления у студентов инженерно-технических направлений подготовки в процессе изучения мате-

матики предполагает формирование профессионально ориентированных математических знаний и умений.

Образовательные стандарты нового поколения являются транслятором методологических принципов современного образования, позволяют осмыслить место учебной дисциплины в общей системе подготовки квалифицированного специалиста. При таком подходе достигается понимание не только места математики как учебной дисциплины в системе подготовки инженерных кадров, понимание ее прикладного, культурного значения, но и создаются условия для интеграции математики с учебными дисциплинами естественно-научного и профессионального циклов. Ставя перед собой задачу формирования у студентов инженерно-технических направлений подготовки инженерного стиля мышления, формулируя соответствующие этой задаче цели, мы получаем направление педагогической деятельности, переводящее преподавание математики в плоскость современных педагогических инноваций.

...

1. Дума Е. А., Кибаева К. В., Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Ребро И. В. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. С.143-144

2. Моисеев Н. Н. Математика ставит эксперимент. М.: Наука, 1979. – 224 с.

3. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. /Д. Пойа. Под ред. С. А. Яновской, 2-ое изд., испр. М.: Наука, 1975 – 462 с.

4. Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся. – М.: Знание. 1986. – 79 с.

5. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1998. Т.1. – 1784 с.

6. Похолков Ю. П., Агранович Б. Л. Основные принципы национальной доктрины инженерного образования [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» 2013. URL: <http://aeer.ru/>

---

**Чиликина М.А., Шаповалова А.А.**

**Использование аутентичных газетных статей  
со стилистически маркированной лексикой в преподавании  
английского языка**

*МПГУ (г. Москва)*

*Аннотация.* В статье рассмотрены некоторые стратегии использования аутентичных газетных статей со стилистически маркированной лексикой в преподавании английского языка. На примере работы со статьями из газеты The Guardian на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах показывается, что данная стратегия является эффективным средством формирования иноязычной культурологической компетенции.

*Ключевые слова:* аутентичные материалы; стилистически маркированная лексика; этапы работы с текстом.

Современные аутентичные газетные статьи предоставляют читателю актуальную информацию о том, что происходит в окружающем нас мире, они углубляют и расширяют кругозор тех, кто их читает. Поэтому работа с газетными статьями помогает существенно расширить и углубить словарный запас учащихся, способствует развитию у них критического мышления, формированию универсальных учебных действий. Также газетные статьи помогают познакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, стандартами поведения, происходящими в обществе процессами.

Именно поэтому очень многие учителя иностранного языка стараются использовать на занятиях не только учебник, но и применять реальные жизненные материалы для обучения. Некоторые газеты даже стремятся помочь учителям в этом, предоставляя некоторые статьи как аутентичные бесплатные обучающие материалы. Так, на сайте газеты The Guardian есть раздел, в котором собраны статьи, специально предназначенные для тех, кто изучает английский язык как иностранный [1] и раздел с методическими рекомендациями для учителей [2].

Многие современные газеты издаются не только в печатном виде, но также имеют и электронную версию, в которых активно используется видео, аудио, анимация. Все это создает захватывающую и насыщенную среду для обучения, что в свою очередь существенно повышает эффективность урока иностранного языка. Работа с газетными статьями помогает сформировать интерес к чтению, способствует пониманию современного способа представления информации в средствах массовой информации, помогает учащимся достичь грамотного и свободного уровня владения языком.

Материалы газетных статей созвучны большинству тем школьных учебников. Во многих изданиях прессы есть статьи, которые затрагивают проблемы современной молодежи. Обсуждение и работа с подобными текстами особенно интересна учащимся.

Использование газетных статей на уроках иностранного языка также очень важно, поскольку в них встречаются тексты различных языковых стилей, внутри одной статьи используется стилистически разноплановая лексика. Более того, помимо стилистически нейтральной лексики, в газетных статьях широко используется стилистически маркированная лексика, изучение которой позволяет не только расширить словарный запас учащихся и обогатить их речь, но и в целом поднимает их знание иностранного языка на новый уровень.

Хотя использование аутентичных текстов в процессе обучения иностранному языку приобретает все большую популярность, все же многие учителя почему-то избегают использовать такие материалы. Представляется, что главной причиной этого является необходимость потратить дополнительное время и силы на подготовку урока с использованием аутентичных газетных статей, что приветствуют не все учителя.

В данной статье рассмотрим некоторые стратегии использования в преподавании английского языка аутентичных газетных статей со стилистически маркированной лексикой.

1) Дотекстовый этап. Работая с аутентичными газетными статьями, на дотекстовом этапе можно предложить учащимся следующие виды заданий:

- ознакомиться со стилистически маркированной лексикой статьи и определить тематику (учитель предварительно готовит перечень стилистически маркированных слов);

- предварительно ответить на вопросы по теме (учитель заранее составляет вопросы так, чтобы в них тоже использовалась стилистически маркированная лексика).

Отдельно следует выделить такие подэтапы работы с газетной статьей до прочтения, как работа с заголовком и работа с иллюстрацией.

Работа с заголовком. Заголовок газетной статьи – это некий ключ к пониманию содержания всей статьи. Кроме того, учащимся следует объяснить, что кроме цели передачи идеи текста, газетный заголовок также служит цели привлечь внимание читателя и вызывает его интерес. Учителю также следует обратить внимание учащихся на то, что броскость заголовка достигается различными средствами: графически (использованием различных типографических шрифтов); визуально (применением ряда подзаголовков); использованием особой «заголовочной» лексики, которая также является стилистически маркированной. Кроме того, используются различные аббревиатуры и сокращения, для расшифровки которых учащимся потребуется помощь учителя. Нередко в заголовках происходит сплетение нескольких устойчивых оборотов для усиления эмоциональности или достижения определенного стилистического эффекта.

Учитель может привлечь учащихся к выполнению следующих видов работ с заголовком:

- определить по заголовку статьи ее тему и проблему, найти и проанализировать стилистически маркированные слова, используемые в заголовке;
- найти знакомые слова и выражения в заголовке;
- расшифровать аббревиатуры и сокращения в заголовках;
- найти знакомые реалии в заголовках (географические названия, имена известных людей).

Работа с иллюстрацией. При работе иллюстрациями к газетным статьям учащиеся могут широко практиковать языковую догадку, ведь возможности ее применения увеличиваются за счет большей наглядности. Можно выделить следующие особенности газетной иллюстрации: злободневность, актуальность, разнообразна по тематике, проста в пользовании (иллюстрацию легко показать классу). Подборки иллюстраций из газет могут послужить отличным раздаточным материалом.

Для работы с иллюстрациями учитель может выбрать один или несколько следующих видов заданий:

- прочитайте и переведите географические названия;
- найти в подписях под фотоматериалами частотные газетные выражения, а также стилистически маркированные слова;
- найти слова, о значении которых можно легко догадаться по контексту;
- кто или что изображено на иллюстрации;
- какому событию посвящена иллюстрация;
- прочитайте и переведите подпись под иллюстрацией;
- сделать предположение о тексте на основе иллюстраций к статье.

2) Текстовый этап. В процессе непосредственной работы с текстом газетной статьи учитель может предложить учащимся следующие виды заданий:

- найти в статье ответы на поставленные вопросы (вопросы учитель готовит заранее, причем составляет их так, чтобы при ответе ученики использовали стилистически маркированную лексику статьи);
- подобрать заголовки к отдельным абзацам статьи (учитель может заранее подготовить лексику, которую учащиеся должны будут использовать при составлении заголовков и включить в нее стилистически маркированные слова);
- догадаться о значении выделенных стилистически маркированных слов по контексту (учитель заранее подчеркивает такие слова в тексте);
- выбрать наиболее точный перевод определенных стилистически маркированных слов (учитель готовит несколько вариантов перевода или предоставляет учащимся полную свободу творчества в деле перевода);
- найти описания определенных явлений в тексте статьи (учитель заранее выбирает, какие именно описания учащихся должны будут найти, желательно такие, в которых больше всего используется стилистически маркированная лексика);

- найти синонимы и синонимичных выражения (учитель направляет учащихся к поиску пар «стилистически немаркированное – стилистически маркированное слово»), это помогает не только найти новые слова, но и выучить их в контексте;

- найти в статье цитаты, даты, условные обозначения и т.п;
- расположить события, описанные в статье в хронологическом порядке
- найти в статье уже известные и новые факты.

3) Послетекстовый этап. Продолжая работу с газетной статьей после ее прочтения, учитель может предложить учащимся следующие варианты заданий:

- опровергнуть или согласиться с утверждениями (задания на true or false, учитель заранее готовит утверждения, причем выбирает такие предложения, где используется стилистически маркированная лексика);

- доказать определенное утверждение, основываясь на тексте (учитель заранее составляет наиболее неоднозначные утверждения, чтобы способствовать обсуждению и использованию лексики);

- охарактеризовать какое-то явление, основываясь на тексте (учитель выбирает явление, которое описывается в статье и предлагает учащимся его описать с опорой на текст, при этом учитель направляет учащихся к использованию стилистически маркированной лексики);

- сказать, какое из высказываний наиболее точно передает основную мысль текста (учитель заранее составляет высказывания, которые похожи друг на друга, но частично отличаются, несут другой смысл);

- составить план текста (с использованием заранее подготовленной учителем стилистически маркированной лексики);

- сделать краткий пересказ текста (опираясь на составленный ранее план необходимо сократить статью до 2 – 3 предложений, в которых будет выражена основная мысль). Приведем пример схемы, опираясь на которую учащиеся могут подготовить пересказ:

1. The article written by ... is about ...
2. I would like to tell you some words about the article ... written by ...
3. The headline of the article is ... and we can suggest that ...
4. The article is devoted to/ is dedicated to/ contains the description of...
5. The author draws the reader's attention to/ captures our attention by means of ...
6. The author of the article gives us a vivid description of/ a brief outline of/ an idea of ...
7. At the end of the article the author says that/ draws the conclusion that/appeals to the reader in order to ...
8. From my point of view, the most interesting items (facts) in article are the following ...

- пересказать текст от лица главного героя/от первого/от третьего лица (учитель предварительно готовит карточки, на которых будет написана опорная стилистически маркированная лексика);

- придумать свой текст на основе прочитанного: это наиболее творческое и обширное задание. Учитель предлагает учащимся написать статью по заранее выбранной теме, актуальной для соответствующего возраста, при этом учащиеся должны стараться следовать стилю статьи. В этом им поможет использование стилистически маркированной лексики, которую они заранее выделяют в тексте;

- ролевая игра на основе прочитанной статьи: учитель может организовать ролевую игру по сюжету статьи или по придуманному сюжету, который будет базироваться на материалах из газеты. Например, можно провести ролевую игру «Пресс-конференция». Данный формат игры позволяет задействовать не несколько пар учеников, а весь класс.

Стоит подчеркнуть, что любое творческое задание направлено на совершенствование навыков разговорной речи, а также на параллельное формирование лексико-грамматических навыков и коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности. Однако в большинстве случаев такие задания снимают традиционную организацию урока, но, зато, помогают учесть различия в интересах учащихся и повысить их мотивацию.

К основным методическим принципам работы над газетными статьями на уроке английского языка мы относим:

- 1) тщательный выбор материала с учетом его сложности, значимости для учащихся, актуальности, злободневности;
- 2) учет индивидуальных особенностей учащихся;
- 3) учет уровня языковой подготовки учащихся, их умений и навыков;
- 4) разнообразие видов и приемов работы с газетными материалами;
- 5) воспитательная ценность статей.

Таким образом, использование аутентичных газетных статей со стилистически маркированной лексикой на уроках английского языка несет несомненную пользу для учащихся. Это помогает существенно расширить и углубить словарный запас учащихся, способствует развитию у них критического мышления, формированию универсальных учебных действий, помогает познакомить учащихся с культурой страны изучаемого языка, стандартами поведения, происходящими в обществе процессами.

В процессе систематической работы с газетными статьями учащиеся приобретают полезные навыки, например, детального анализа, комментирования, поиска информации. Обучающиеся тренируются понимать причины использования определенных лексических и синтаксических средств (в частности, стилистически маркированной лексики), видят эффект их использования.

Работа с газетными и журнальными статьями на английском языке имеет много преимуществ. Учащиеся расширяют активный и пассивный словар-



ный запас, учатся использовать его для выражения мысли. В газетах и журналах на английском языке представлен живой язык, со всеми присущими ему оборотами, фразеологизмами и идиомами, пословицами и поговорками, сленгом. Использование современных газет и журналов делает занятия по английскому языку интересными и насыщенными, что также повышает мотивацию учащихся.

1. <https://www.theguardian.com/education/series/classroom-materials>

2. <https://www.theguardian.com/gnmeducationcentre/resources-for-teachers>

---

**Ярлыкова В.В.**

### **Основные направления работы**

#### **по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников**

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение*

*«Майнская средняя школа» МО*

*(г. Саяногорск)*

Гражданско-патриотическое воспитание на протяжении многих десятилетий остаётся одной из важнейших задач современной школы. Как учить любить Родину в наше непростое время? Как заинтересовать ребёнка историческим прошлым своей малой и большой Родины? Для того, чтобы ответить на эти и многие вопросы педагогам необходимо с первых дней пребывания детей в стенах школы реализовывать систему работы по гражданско-патриотическому воспитанию. Она должна включать в себя следующие направления:

Краеведческое – система мероприятий, направленных на изучение истории малой Родины, своего посёлка. Так, Майнская школа – старейшая в Саяногорске, вырастила ни одно поколение города и его посёлков. У входа в школу расположены две мемориальные доски: Рабовичу Владимиру Никитовичу – воину, героически погибшему в 1969 году на острове Даманский; Ключеву Василию Викторовичу, воину-интернационалисту, погибшему при выполнении воинского долга 21.04.2002г. в Чеченской республике. Вот она – «история Родины в конкретных образах», а жизнь земляков – пример для подрастающих поколений. В начале первого класса организуются экскурсии в школьный музей. Здесь, с фотографий на ребят смотрят их родители – ученики родной школы, а вот образцы школьной формы мальчиков и девочек, на полках – старые учебники. Став постарше дети исследуют названия посёлка Майна, знакомятся с историей происхождения названий улиц, что позволит лучше понять историю не только своего посёлка, но и нашей страны. Начиная с 1 класса необходимо привлекать ребят к участию в гражданско-патриотических акциях. В декабре проходит Республиканская молодёжная патриотическая акция «День героев Отечества». По условиям акции проводится классный час, а затем ребята изготавливают письма-треугольники о

подвиге земляка-майнца Героя Советского Союза Гордополова Геннадия Дмитриевича в годы Великой Отечественной войны. На площади победы где установлен памятник земляку учащиеся раздают письма с информацией о герое. Жители посёлка откликнулись на акцию, сказали её участникам много слов поддержки, с благодарностью приняли письма-треугольники.

Гражданско-патриотическое – система мероприятий по формированию гражданской позиции служения своему народу. Для этого проводятся классные часы по темам «Любишь Родину – будь ей полезен», «Не место красит человека, а человек место», «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалея», «Я гражданин! А это значит...». Дети узнают, что участвуя в различных мероприятиях они приносят пользу своему народу. В рамках «Недели добра» ребята они выполняют обычные дела: собирают книги для подшефной группы детского сада, помогают приюту бездомных животных «Кои т пёс», навещают педагогов-ветеранов, готовят подарки для встречи с общественной организацией «Дети войны» и т.д. С этим направлением связаны школьные предметы. На уроках русского языка уже в 1 классе дети упражняются в списывании текста с тематикой «Москва», «Город Гагарин», «В роще», «Символ России», для младших школьников большой интерес вызывают сказки, загадки, пословицы и поговорки. На уроках внеклассного чтения читая сказы П. Бажова, младшие школьники знакомятся с историей Урала, а в рассказе А. Гайдара «Судьба барабанщика» узнают о детской организации своих дедушек и бабушек – Пионерии, о настоящих испытаниях барабанщика пионерского отряда. Литературные произведения, изучаемые в начальной школе – это лишь небольшая часть айсберга под названием «культурное достояние народа». Но именно они укореняют нравственный стержень личности. Предмет «Технология» в начальной школе обладает мощным развивающим потенциалом. На уроках технологии овладение предметными навыками стала главной задачей. Ведь только работая с бумагой, ребята могут создавать графюры по теме «Красная книга России»; знакомиться с наградами воинов времён Великой отечественной войны, создавая медали к 9 мая; выполнять коллективное панно «В краю берёзового ситца» и т.д. В результате именно здесь закладываются основы трудолюбия и способности к самовыражению в продуктивной, творческой работе. А знания и практические навыки необходимы подрастающему поколению для более успешной социализации.

Спортивно-оздоровительное ориентировано на развитие спортивных навыков, силы, ловкости и выносливости. Традиционными являются походы в окрестности родного посёлка, когда ребята кроме спортивных навыков приобретают навыки бережного отношения к природе. Во время пребывания на свежем воздухе целесообразно организовывать народные игры. Ребята вспоминают известные русские народные игры, разучивают и хакасские: «Рукавичка-непоймайка», «Шёлковый пояс», «Скачки», «Миркечек», «Игра вокруг верёвки», «Пала туузах». Такая работа незримо воспитывает уважение, гордость за землю, на которой ты живешь. А у ребят складывается ощу-

шение неразрывности с окружающим миром, желание сохранять и приумножать богатства республики. Кроме этого ребята с удовольствием участвуют в Днях здоровья, «Весёлых стартах», а в преддверии празднования Дня защитника Отечества участвуют в Празднике песни и строя, соревнуются в «Морском бое».

Экологическое – воспитание любви к природе и защита её от варварского отношения людей. Начиная с первого класса целесообразно собирать с детьми гербарий «Растения нашей местности». Юные исследователи учатся не только собирать и правильно заготавливать образцы, они узнают о разнообразии трав, цветов, деревьев, кустарников своей маленькой Родины. Эту работу можно выполнять коллективно, совершая «осеннюю экспедицию» на пришкольном огороде или в парковой зоне школы. А можно давать как летнее творческое задание. Участие в ежегодной экологической акции «Покормим птиц зимой» прививает у младших школьников навыки ухода за зимующими птицами. Кроме этого, ребята проводят наблюдения за кормушками, выясняют, какие «гости» посещают птичью столовую. Тем самым пополняются знания о зимующих и перелётных птицах региона. А дети испытывают чувство гордости за свой посильный вклад в дело сохранения природы родного края.

Семейное – приобретение нравственных ценностей в сознании детей через духовное становление семьи и овладение опытом поколений рода. С этой целью при работе с родителями с первых дней использую заповедь А.С. Макаренко: «В вашей семье и под вашим руководством растёт будущий гражданин. Всё, что совершается в стране, через вашу душу и ваши мысли должно приходиться к детям» [2]. Много интересного о прошлом нашей страны ребята узнают от своих родителей, от дедушек и бабушек. Ребята выполняют исследовательские работы. Тематами таких работ могут быть и семейные традиции, и семейные хроники, и рассказ о своих предках: дети изучают историю своей семьи, собирают старые фотографии, изучают семейный архив, находят старинные вещи.

Таким образом, трудно переоценить роль школы в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения. В современных условиях начальное звено школы обладает всем возможным потенциалом для воспитания чувства любви к своей Родине и русскому народу, уважения к великим историческим свершениям и достойным страницам прошлого.

...

1.«Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.

2.Макаренко, А.С. Лекции о воспитании. Общие условия семейного воспитания: Учебное пособие / А.С. Макаренко – М.: Знание, 1984, 400с.

---